

تحلیل و آسیب‌شناسی محتوای کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه و ارزیابی آن

با معیار رویکرد آموزش ارتباطی زبان

Evaluation of high school English language textbook based on the criteria derived from communicative approach to teaching.

دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۵/۱۷؛ دریافت نسخه نهایی: ۸۹/۱۱/۲۱؛ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۳/۱۴

Kh. Safarnavadeh-
M.Aliasgari (Ph.D)- N.Mosapour
(Ph.D) - Mr. Ananisrab (Ph.D)

خدیجه صفرنواده^۱ - مجید علی‌عسگری^۲ - نعمت‌الله موسی‌پور^۳
محمدرضا عنانی سراب^۴

Knowledge and skills acquisition require adequate learning experiences. Based on Eizner's view this study investigated shortcomings of English courses at secondary schools. To this end a communicative approach was adopted with emphasis on content. Given the importance of activities in communicative approach and reinforcement of language skills and communicative competence, three dimensions of goals, four basic language skills, and English textbooks were analyzed. Results indicated that main goal pursued in the textbook was language components based on the structuralist perspective. Writing skills with emphasis on grammatical precision received more attention compared to others, following traditional stylistic sophistication and mechanistic applications and models.

Key Word: communicative approach- English subject books- analysis & Evaluation

کسب مهارت‌ها و شناخت، مستلزم رویارویی با تجارب یادگیری مناسب می‌باشد و اگر دانش‌آموز در معرض این تجارب قرار نگیرد هرگز نمی‌تواند مهارت‌ها و شناخت مورد نظر را کسب کند. در این مقاله با استناد به این دیدگاه که فقدان و نبود بعضی از تجارب می‌تواند به اندازه تجارب که دانش‌آموزان کسب می‌کنند بر یادگیری تأثیر بگذارد. به مطالعه کاستی‌های برنامه درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه با تأکید بر محتوا پرداخته شده و معیار آن برای کشف این کاستی‌ها رویکرد ارتباطی بوده است. با توجه به اهمیت معناداری فعالیت‌ها در رویکرد ارتباطی و همچنین تقویت مهارت‌های زبان‌آموزی و توانش ارتباطی به عنوان هدف آموزش زبان در این رویکرد، سه مقوله هدف، چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی و فعالیت‌های کتب درسی و همچنین اصول و ویژگی‌های رویکرد ارتباطی مورد تحلیل و ارزیابی واقع شد.

نتایج این مطالعه نشان می‌دهد هدف از تألیف کتب درسی مربوطه آموزش اجزا و عناصر زبان می‌باشد و این کتب بر مبنای نظریه‌های ساختارگرا شکل گرفته است. در میان مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی به مهارت نوشتن در قالب جمله بر اساس نکات دستوری مشخص شده بیشتر پرداخته شده و فعالیت‌ها غالباً با تأسی از روش‌های سنتی در قالب کاربردهای مکانیکی جمله‌ها و الگوهای زبانی می‌باشند در حالی که فعالیت‌های معنادار بر اساس بافت و متن معنادار تنظیم می‌شوند نه جمله‌های مجزا و پراکنده.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، کتب درسی زبان انگلیسی، رویکرد ارتباطی، تحلیل و ارزیابی.

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت معلم

پست الکترونیکی: navadeh42@gmail.com، شماره تلفن: ۰۹۱۲۷۰۳۱۲۴۱

۲. استادیار دانشگاه تربیت معلم

۳. دانشیار دانشگاه باهنر کرمان (مأمور در پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری)

۴. استادیار دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه و بیان مسئله

از دهه‌های آغازین قرن بیستم که برنامه درسی در محافل علمی حضور رسمی یافت (مهر محمدی، ۱۳۸۶)، همواره متخصصان و کارشناسان برنامه درسی به عنوان متولیان و پاسخ‌دهندگان به وضعیت و کیفیت آموزش جوامع مختلف مطرح شدند. برنامه‌ریزان درسی با مطالعه و کسب دانش و بینش مداوم از حوزه‌های مختلف دانش از قبیل فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی یادگیری، روان‌شناسی رشد و جامعه‌شناسی در تیمی با مشارکت متخصصین حوزه‌های درسی مختلف برآند تا با گزینش هنرمندانه و عالمانه خود چهارچوبی مناسب و کارآمد مطابق با نیازهای روز جامعه خود ارائه دهند. چهارچوب برنامه درسی در حوزه‌های آموزشی مختلف بر اساس رویکرد حاکم بر آن شکل می‌گیرد و بالطبع عناصر برنامه درسی را در حوزه نظر و اجرا تحت تأثیر قرار می‌دهد. رویکرد حاکم بر هر برنامه درسی علاوه بر تعیین هدف آموزش ماده درسی مربوطه، نگرش کلان و یا باورهایی را بر اساس یک سری مبانی نظری در ارتباط با ماهیت ماده درسی مربوطه و هم‌چنین ماهیت یادگیری مطرح می‌کند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱) و بر این اساس عناصر برنامه درسی مشخص و ترسیم می‌شوند. به عبارت دیگر شکست و توفیق هر برنامه درسی در تأمین نیازهای آموزشی جامعه در حوزه مطالعاتی مربوطه را می‌توان تا حد زیادی به رویکرد حاکم بر آن نسبت داد. البته در این میان نقش معلم، علائق و باورهای او و هم‌چنین توانمندی علمی و خلاقیت و هنرمندی وی را نباید نادیده گرفت (آیزنر، ۱۹۹۴).

نظریه‌های یادگیری رفتارگرایی، شناختی، فراشناختی و ساختن‌گرایی (کدیور، ۱۳۸۶)، تأثیرات به‌سزایی بر شکل‌گیری برنامه‌های درسی داشته‌اند و در این میان رفتارگرایی نفوذ بسیار گسترده‌تری نسبت به بقیه داشته است (آیزنر، ۱۹۹۴).

اگرچه برخی از رویکردهای برنامه درسی در برهه‌هایی از زمان و شرایط خاص پاسخ‌گوی نیازهای آموزشی جامعه‌ای خاص بوده است اما تجویز یک برنامه درسی

بدون توجه به زمان و شرایط جامعه و به عبارت دیگر، کلیت قائل شدن برای یک برنامه، جایز نیست و این نظری است که از دهه ۱۹۷۰ پست‌مدرن‌ها با نفی کلیت‌گرایی (اسلتری^۱، ۱۹۹۵؛ باقری ۱۳۸۶؛ فرمهینی فراهانی، ۱۳۸۳) مطرح کردند که مورد توجه واقع شد و این تفکر و دیدگاه در برنامه درسی، در حوزه‌های آموزشی مختلف بروز و ظهور یافت. برای مثال می‌توان به گسترش رویکردهای انسان‌گرایانه و دانش‌آموز محور و رونق نظریه‌های یادگیری شناختی، فراشناختی و ساختن‌گرایی در آموزش زبان خارجی از دهه ۱۹۷۰ به بعد (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱) اشاره کرد.

نگاه‌های مختلف به برنامه درسی در هر دوره تأثیرات به سزایی بر روی حوزه‌ها و موضوعات درسی در مدارس از خود به جای گذاشته است. تاریخچه روش‌های آموزش زبان خارجی و رویکردهای حاکم بر آن‌ها نیز چنین روندی را از خود نشان می‌دهد. در روش‌های سنتی آموزش زبان که بی‌شبهت به روش‌های آموزش لاتین و یونانی، یعنی ترجمه، حفظ لیست واژگان و صرف فعل نمی‌باشد (سویگن^۲، ۲۰۰۷)، کنترل، نقش مهمی داشته است. در روش‌های جدیدتر مبتنی بر رفتارگرایی، دانش‌آموزان باید به حفظ دیالوگ‌ها، انجام تمرینات مکانیکی و هدایت شده می‌پرداختند و اشتباه کردن، یک گناه بزرگ به شمار می‌آمد چرا که اعتقاد بر این بود که اشتباه و تکرار آن و آزاد گذاشتن دانش‌آموز برای یادگیری از اشتباه خود نه تنها اشتباه وی را تصحیح نمی‌کند بلکه باعث تثبیت آن اشتباه نیز می‌شود. لذا دانش‌آموزان باید طبق الگوهایی که معلم ارائه می‌داد، جمله‌ها را ادا می‌کردند و در این یادگیری کنترل معلم نقش بسیار مهمی داشت و نظریه‌های یادگیری رفتارگرایی در شکل‌گیری این روش‌ها نقش اساسی را ایفا می‌کرد (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱؛ ریچاردز، ۲۰۰۳).

رویکردهای سنتی، تقدم را به توانش دستوری^۳ می‌دهند و آن را به عنوان اساس و پایه خبرگی در زبان می‌دانند و بر این باورند که زبان را می‌توان از طریق آموزش مستقیم و تمرینات تکراری فرا گرفت. فرض بر این است که یادگیری زبان یعنی

1. Patrick Slattery
2. Sandra J Savignon
3. grammatical competence

ساختن مجموعه بزرگی از جمله‌ها و الگوهای گرامری و یادگرفتن تولید آن‌ها به طور صحیح و سریع در موقعیت‌های مناسب. تکنیک‌هایی که غالباً به کار گرفته می‌شد عبارت بود از حفظ دیالوگ‌ها، تمرین پرسش و پاسخ، تمرینات جایگزینی و شکل‌های مختلفی از تمرینات هدایت شده در زمینه نوشتن و خواندن. از همان ابتدا توجه زیادی روی تلفظ صحیح و گرامر صحیح می‌شد چون فرض بر این بود که اگر دانش‌آموزان اشتباه کنند، این اشتباه در سخن گفتن آن‌ها ماندگار و پایدار خواهد شد. روش‌های گفتاری - شنیداری^۱ و همچنین آموزش موقعیتی زبان^۲ بر این اساس و متأثر از نظریه‌های رفتارگرایی بودند.

در دهه ۱۹۷۰ عکس‌العملی نسبت به رویکردهای سنتی آموزش زبان شکل گرفت و به زودی در سرتاسر جهان روش‌های گفتاری - شنیداری و آموزش موقعیتی زبان به عنوان روش‌های از رده خارج شده تلقی شدند. تأکید بر گرامر و دستور زبان در آموزش و یادگیری زبان زیر سؤال رفت زیرا بحث این بود که توانایی زبان باید بیشتر از صرفاً توانش دستوری باشد. اگرچه توانش دستوری برای تولید جمله‌هایی که از نظر دستوری صحیح باشند ضروری است، اما باید به مهارت‌ها و دانشی توجه کرد که برای به کار بردن مناسب گرامر و سایر جنبه‌های زبان برای اهداف مختلف ارتباطی از قبیل درخواست کردن، توصیه کردن، پیشنهاد کردن، بیان آرزوها و نیازها و غیره مورد نیاز باشد. این مفهوم بسیار گسترده‌تر از توانش دستوری است و «چه چیزی گفتن، چگونه گفتن بر اساس موقعیت، مشارکت‌کنندگان و نقش و توجه آن‌ها» را در بر می‌گرفت. رویکردهای سنتی، این نوع دانش را در بر نمی‌گرفت و فرض آن‌ها بر این بود که این نوع دانش باید به شکل غیررسمی فراگرفته شود (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱؛ ریچاردز، ۲۰۰۳).

سویگن (۲۰۰۷) بحث آموزش ارتباطی زبان را مصادف با پیشرفت‌هایی می‌داند که در تئوری زبان‌شناسی و همچنین طرح‌های برنامه درسی یادگیری زبان در اروپا و

1. audio-lingual method
2. situational language teaching method

امریکای شمالی صورت گرفته است. وی ابراز می‌دارد: «در اروپا نیازهای زبانی گروه مهاجران که به سرعت رو به افزایش بود و هم‌چنین سنت زبان‌شناسی غنی بریتانیا که برای توصیف رفتار زبانی به بافت اجتماعی و هم‌چنین زبان‌شناسی می‌پرداخت، منجر به شکل‌گیری برنامه درسی مفهومی - نقشی^۱ شد» (ص ۲۰۹).

رویکرد ارتباطی: اصول و ویژگی‌ها

آموزش ارتباطی زبان برخاسته از رویکرد شناختی و نگاه آن به فرایند یادگیری است. اساس آموزش ارتباطی زبان درگیر کردن فراگیران در فعالیت‌های ارتباطی است تا به آن‌ها اجازه داده شود توانش ارتباطی خود را تقویت کنند. (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱؛ ریچاردز، ۲۰۰۳؛ سویگنن، ۲۰۰۷). سوین و کنل^۲ با تحلیل توانش ارتباطی چهار بعد برای آن ذکر می‌کنند:

۱. توانش گرامری^۳ که اشاره به آن چیزی دارد که چامسکی از آن به عنوان توانش دستوری یاد کرده است. این بعد مربوط به واژگان و گرامر می‌شود.
۲. توانش جامعه‌شناختی زبان^۴ که به فهم و درک بافت اجتماعی اشاره می‌کند که ارتباطات، اطلاعات مشترک، مشارکت‌کنندگان و هدف ارتباطی برای تعامل بین آن‌ها را در بر می‌گیرد.
۳. توانش گفتمانی^۵ که به توانایی درک عناصر گفتمانی و مهارت‌های شرکت در گفتمان اشاره می‌کند.
۴. توانش راهبردی^۶ که به توانایی به کاربردن راهبردهایی اشاره می‌کند که افراد برای شروع کردن، پایان دادن، ترمیم کردن و دوباره هدایت کردن گفتگو به کار می‌گیرند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱؛ ریچاردز، ۲۰۰۳؛ سویگنن، ۲۰۰۷).

1. Functional-notional syllabus
2. Swain & Canal
3. Grammar competence
4. Sociolinguistic competence
5. Discourse competence
6. Strategy competence

ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱) سه اصل تئوری یادگیری را که در کاربرد رویکرد ارتباطی قابل تشخیص است ذکر می‌کنند: اصل ارتباط^۱: فعالیت‌های مبتنی بر ارتباط واقعی منجر به یادگیری بیشتر می‌شوند؛ اصل فعالیت^۲: فعالیت‌های معنادار یادگیری را سریع‌تر، عمیق‌تر و پایدارتر می‌کند؛ اصل معناداری^۳: زبانی که برای یادگیرنده معنادار، باشد فرایند یادگیری را تسهیل می‌کند.

بنابراین فعالیت‌های یادگیری با توجه به این معیار که تا چه حد می‌توانند یادگیرنده را در کاربرد زبان به طور مفید و معنادار درگیر کنند، انتخاب می‌شوند نه آن‌که صرفاً کاربردهای مکانیکی از الگوهای زبانی باشند (ص ۷۲).

فری من (۲۰۰۰) از اصول زیر به عنوان اصول حاکم بر رویکرد ارتباطی نام می‌برد:

۱. مفهوم بسیار مهم تلقی می‌شود.
۲. اگر از دیالوگ استفاده می‌شود، باید روی کاربردهای ارتباطی تأکید شود نه حفظ کردن آن.
۳. یادگیری زبان به معنا یادگیری برقرار کردن ارتباط می‌باشد.
۴. تلاش برای مکالمه و گفتگو ممکن است از همان مراحل آغازین صورت گیرد.
۵. استفاده از زبان مادری در موارد لازم و به جا اشکالی ندارد.
۶. ترجمه در صورت نیاز و بهره بردن از آن صورت می‌گیرد.
۷. خواندن و نوشتن می‌تواند از همان اولین روز انجام شود.
۸. نظام صوری زبان هدف از طریق تلاش برای گفتگو به بهترین شکلی آموخته می‌شود. زبان از طریق تجربه و آزمودن فرضیه توسط زبان‌آموز تولید می‌شود.
۹. روانی کلام^۴ و زبان قابل قبول و قابل فهم، هدف اولیه است و صحت دستوری^۵ در زمینه و متن، مورد قضاوت و سنجش واقع می‌شود نه به طور مجرد.

1. communication principle
2. task principle
3. meaningfulness principle
4. fluency
5. accuracy

۱۰. از فراگیران انتظار می‌رود که بتوانند با دیگران تعامل داشته باشند چه از طریق کارهای گروهی و یا دو نفره و چه از طریق نوشته‌هایشان (ص ۱۳۰-۱۲۹).
- ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱) از قول برومفیت^۱ و فینوکیارو^۲ ویژگی‌های زیر را به عنوان ویژگی‌های بارز رویکرد ارتباطی ذکر می‌کنند:
 ۱. در این رویکرد معنا از اهمیت بسیار برخوردار است.
 ۲. در صورت استفاده از دیالوگ، دیالوگ‌ها روی کنش‌های زبانی تنظیم می‌شوند و بر حفظ آن‌ها تأکید نمی‌شود.
 ۳. بافتمندی زبانی^۳ بسیار مهم و اساسی است.
 ۴. یادگیری زبان، یادگیری برقراری ارتباط است نه صرفاً یادگیری صداها و ساختارها و لغات.
 ۵. این رویکرد بر ارتباط مؤثر توجه و تأکید فراوان دارد نه تمرین‌های تکراری.
 ۶. تلفظ قابل فهم مد نظر است نه تلفظی شبیه انگلیسی زبان‌ها.
 ۷. با توجه به سن و علاقه دانش‌آموزان هرگونه توصیه و توضیح در رابطه با گرامر، ساختار و مفهوم قابل قبول است.
 ۸. از همان اولین مراحل فعالیت‌های ارتباطی مورد تشویق واقع می‌شود.
 ۹. از زبان مادری و ترجمه می‌توان به موقع و هر جا که لازم باشد استفاده کرد.
 ۱۰. خواندن و نوشتن می‌تواند از همان مراحل آغازین آموزش داده شود.
 ۱۱. نظام صوری زبان خارجی در فرایند برقراری ارتباط فراگرفته می‌شود و نیاز به تمرین و تکرار جمله‌های نمونه و الگو نمی‌باشد.
 ۱۲. هدف اصلی از این رویکرد توانش ارتباطی است نه توانش دستوری (با مجهز شدن به توانش ارتباطی، دانش‌آموز می‌تواند نظام صوری را به طور مؤثر و مناسب به کار گیرد و ارتباط مؤثر را ایجاد کند).

1. Brumfit
2. Finochiaro
3. contextualization

۱۳. توالی مطالب با توجه به محتوا، کنش‌ها، یا مفهوم که علاقه دانش‌آموزان را تأمین کند، تنظیم می‌شود نه اصول پیچیدگی‌های زبانی (ص ۶۷).

جاکوبز^۱ و فارل^۲ (۲۰۰۳) آموزش ارتباطی زبان را به عنوان یک تغییر پارادایمی در حوزه آموزش زبان ذکر می‌کنند که در بستر تغییرات پارادایمی کلان از مدرنیسم به پست مدرنیسم و از رفتارگرایی به شناخت‌گرایی شکل گرفته است. آموزش ارتباطی زبان (CLT) مستلزم دور شدن از اصول روان‌شناسی رفتارگرا و زبان‌شناسی ساختارگرا به سمت روان‌شناسی شناختی و شناختی - اجتماعی و دیدگاه‌های زبانی بر پایه معنا و متن می‌باشند. جاکوبز و فارل اصول اساسی چنین تغییری را در موارد زیر بر می‌شمارند:

۱. آموزش دانش‌آموز محور به جای آموزش معلم محور؛
۲. آموزش فرایند محور به جای آموزش محصول محور؛
۳. توجه به ماهیت اجتماعی یادگیری؛
۴. توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان؛
۵. توجه به تحقیقات کیفی در امر آموزش و مورد توجه قرار دادن دیدگاه کسانی که در ارتباط مستقیم با آموزش و کلاس هستند نه افرادی که بیرون از کلاس وضعیت آن را ارزیابی می‌کنند؛
۶. مرتبط کردن فعالیت‌های مدرسه با محیط بیرون به عنوان وسیله‌ای برای بهبود کیفیت یادگیری؛
۷. کمک به فراگیران برای درک هدف یادگیری و هم‌چنین پیشرفت اهداف خودشان؛
۸. توجه به رویکرد کل به جزء به جای رویکرد جزء به کل که مستلزم شروع آموزش با متنی است که در کل معنادار باشد؛
۹. تأکید بر معنا و مفهوم به جای تمرینات مکانیکی و طوطی‌وار؛

1. George M. Jacobs
2. Thomas S.C. Farrel

۱۰. توجه به یادگیری به عنوان یک فرایند درازمدت نه صرفاً آماده کردن فراگیران برای امتحان (۸: ۲۰۰۳).

در رویکرد ارتباطی ترجمه کردن، توضیح نکات گرامری با استفاده از روش قیاسی^۱، ارائه انبوهی از جملات و الگوهای گرامری، حفظ دیالوگ‌ها، تمرین پرسش و پاسخ، تمرینات جایگزینی^۲ و شکل‌های هدایت شده صحبت کردن و نوشتن به عنوان روش‌هایی برای آموزش زبان مورد تأکید نیستند (فری من، ۲۰۰۰؛ ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱؛ ریچاردز، ۲۰۰۳).

ریچاردز تصریح می‌کند که بسیاری از فعالیت‌های کلاسی مانند تمرین و مشق^۳، فعالیت‌های بندش^۴، فعالیت‌های نوشتن کنترل شده^۵ و فعالیت‌هایی از این قبیل از ویژگی‌های تکنیک‌های سنتی محسوب می‌شوند که اکثر معلمان با آن‌ها آشنایی دارند. از تعریف‌ها و اصول و ویژگی‌هایی که در رابطه با رویکرد ارتباطی مطرح می‌شوند، چنین استنباط می‌گردد که باید انتقال معنا و مفهوم را به عنوان یک اصل اساسی در امر آموزش زبان در نظر داشت. ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱) صراحتاً به این امر اشاره می‌کنند که: «زبان سیستمی است برای انتقال معنا» (ص ۱۶۱). در مفهوم انتقال معنا سه عامل فرستنده، گیرنده و پیام، مستتر می‌باشد. اما انتقال پیام بدون استفاده از ابزارهای ارتباطی امکان‌پذیر نمی‌باشد، به همین جهت است که ریچاردز و راجرز به آموزش چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی به عنوان یک هدف در کنار تقویت توانش ارتباطی در این رویکرد اشاره می‌کنند. لذا در بخش بعدی مقاله به مهارت‌ها و فعالیت‌های زبان‌آموزی اشاره می‌شود و محتوای کتب درسی در ارتباط با آموزش مهارت‌های زبان‌آموزی در این بخش از مقاله آسیب‌شناسی و ارزیابی خواهد شد.

-
1. deductive
 2. substitute drills
 3. drill
 4. cloze activities
 5. controlled writing activities

مروری بر ابعاد زبان آموزی

در این بخش به اجمال و تفکیک به ویژگی‌های هر یک از مهارت‌های زبان‌آموزی و فعالیت‌های لازم برای تقویت آن‌ها پرداخته می‌شود و تحلیل محتوا در بخش پایانی تحقیق با بهره‌گیری از این بخش از تحقیق صورت خواهد گرفت. از آنجایی که چستین (۱۹۸۸) و ریورز (۱۹۸۱) در کتاب‌های خود با عنوان «تقویت مهارت‌های زبان دوم^۱» و «آموزش مهارت‌های زبان خارجی^۲»، به طور روشن و سیستماتیک به ارائه مؤلفه‌های مربوط به مهارت‌های زبان‌آموزی پرداخته و مقیاس‌های نسبتاً دقیق و قابل تشخیصی برای ارزیابی و یا تحلیل محتوا در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهند، لذا این دو کتاب مبنای تحلیل مؤلفه‌های مربوط به مهارت‌های زبان‌آموزی انتخاب شدند.

مهارت شنیدن: برای تولید یک پیام، کاربر زبان از دانشی که از دنیای اطراف به دست آورده و همچنین از دانش زبانی خود استفاده می‌کند تا افکار را به زبان تبدیل کند و برای دریافت یک پیام، او از این دانش استفاده می‌کند تا زبان را به افکار تبدیل کند. این دو فرآیند، فرآیندهای شناختی فعال^۳ هستند که برای تولید و بازتولید^۴ یک مفهوم به کار می‌روند (چستین، ۱۹۸۸).

اساس و پایه تمام تعامل‌ها، «توانایی فهمیدن آنچه که دیگران می‌گویند» است. بسیاری از افراد حتی در حوزه زبان مادری خود نیز شنوندگان ضعیفی هستند. تخمین زده شده، از زمانی که بزرگسالان صرف مکالمه، گفتگو و ایجاد ارتباط می‌کنند ۴۵٪ به شنیدن، ۳۰٪ به صحبت کردن، ۱۶٪ به خواندن و ۹٪ را به نوشتن اختصاص می‌دهند. حتی در کلاس، دانش‌آموزان بیشترین مقدار یادگیری را از طریق گوش دادن کسب می‌کنند (ریورز، ۱۹۷۸).

اگر اهداف درک شنیداری در تدریس مدنظر باشد، فاکتورهای زیر باید در نظر گرفته شوند:

1. Developing second language skills
2. Teaching foreign language skills
3. active cognitive processes
4. create and recreate

۱. باید «مفهوم» و پی بردن به آن، محور توجه واقع شود.
 ۲. معلمان باید دانش‌آموزان را وادار به فعالیت‌هایی کنند که در ارتباط با زندگی روزمره آن‌ها باشد.
 ۳. معلمان نباید انتظار داشته باشند که دانش‌آموزان هر آنچه را که در فعالیت درک شنیداری می‌شنوند به خاطر آورند و همچنین نباید انتظار داشته باشند که فراگیران مبتدی قادر به توصیف و یا بحث روی آنچه که از طریق شنیدن فهمیده‌اند، باشند.
 ۴. باید مطالب شنیداری بر اساس تجارب و زمینه‌های عملی فراگیران باشد.
 ۵. معلمان باید مطالبی که در آن‌ها واژگان و فرم‌های زبانی ناآشنا به کار رفته است را نیز در کلاس‌های خود بگنجانند و به دانش‌آموزان بیاموزند که چگونه کل مطلب را درک کنند.
 ۶. دانش‌آموزان و معلمان باید بدانند که توانایی درک زبان باید بالاتر از توانایی تولید آن باشد زیرا گویشوران زبان دوم هیچ‌کترلی به طور مستقیم بر آنچه که می‌شنوند ندارند و توانایی آن‌ها در مکالمه بستگی به مهارت‌های شنیداری دارد که تا حد زیادی گسترده‌تر از مهارت‌های سخن گفتن است.
 ۷. معلمان باید به دانش‌آموزان بگویند که زبان واقعی، کلمات حاشیه‌ای و اضافه زیادی را در برمی‌گیرد و تلاش برای فهمیدن تمام لغات کار بیهوده‌ای است.
 ۸. دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که برای رسیدن به معنا و مفهوم، حدس‌های هوشمندانه بزنند. این امر باعث می‌شود تا دانش‌آموزان بر اساس موقعیت و زمینه مورد انتظار خود فعالانه به مطلب گوش فرا دهند (چستین، ۱۹۸۸).
- چستین (۱۹۸۸) هشت نوع فعالیت درک شنیداری را به شرح زیر بیان می‌کند:
۱. انتخاب کردن یا فعالیت‌های تشخیصی^۱: فراگیران یک پاسخ نوشته شده و یا دیداری را در ارتباط با آنچه که می‌شنوند، انتخاب می‌کنند.

۲. فعالیت‌های انتقالی^۱: فراگیران به طور شفاهی اطلاعاتی را دریافت می‌کنند و بعد آن را به فرم دیگری در می‌آورند، مثلاً مسیر حرکت را بر اساس آنچه که می‌شنوند روی نقشه ترسیم می‌کنند.
۳. نوشتن^۲: دانش‌آموزان به مطلبی گوش می‌دهند و بعد آنچه را که شنیده‌اند می‌نویسند.
۴. گوش دادن برای اطلاعات خاص^۳: فراگیران برای گرفتن اطلاعات خاصی به مطلب گوش فرا می‌دهند برای مثال به اخبار گوش می‌دهند تا نتایج انتخابات را دریابند.
۵. توسعه دادن^۴: فراگیران تکه‌هایی از یک مکالمه را می‌شنوند و سعی می‌کنند فعالیت‌های جاافتاده را خودشان کامل کنند.
۶. خلاصه کردن^۵: فراگیران به یک مطلب گوش می‌دهند و سپس آن را تا حد نکات اصلی کوتاه می‌کنند.
۷. پاسخ دادن^۶: فراگیران به مطلب گوش می‌دهند و سپس به سؤالات مربوط به آن پاسخ می‌دهند.
۸. پیش‌بینی کردن^۷: فراگیران به یک مکالمه و یا داستان گوش می‌دهند و سپس درباره دلایل، اثرات و یا نتایج آن حدس می‌زنند و پیش‌بینی می‌کنند (ص ۲۰۳).

مهارت سخن گفتن: رپورز (۱۹۸۱) به سه نظر درباره زبان اشاره می‌کند: زبان به عنوان کالای تولید شده^۸، زبان به عنوان یک ابزار^۹ و زبان به عنوان فعالیت^{۱۰}.

وی زبان به عنوان کالا را همان استفاده از زبان به عنوان یک موضوع مورد مطالعه بیان می‌کند که بر این اساس زبان به اجزاء خود تجزیه می‌شود و سیستم قوانین زبان

-
1. transferring activities
 2. transcribing
 3. scanning
 4. extending
 5. summarizing
 6. answering
 7. predicting
 8. language –as- product
 9. language – as- tool
 10. language – as- activity

مورد بررسی قرار می‌گیرد، همان دیدگاهی که رویکرد دستور- ترجمه نسبت به زبان دارد و دانش‌آموزان را ملزم به مطالعه قوانین دستوری می‌کند. رپورز ابزار گونه بودن زبان را در توانایی که زبان برای مقاصد در اختیار ما می‌گذارد، عنوان می‌کند. برای مثال ما ممکن است بخواهیم برای بیان فرضیه، انکار کردن و یا ترغیب کردن سؤالی را مطرح کنیم. برای این منظور لازم است فرق‌های جزئی را که برای بیان هر شکل از این سخن گفتن‌ها لازم است بدانیم. در ضمن این‌که زبان جدید را می‌آموزیم، این توانایی‌های زبان را به عنوان یک ابزار و وسیله، درونی می‌کنیم. وی توضیح می‌دهد که دیدگاه زبان به عنوان فعالیت و یا فرآیند، از ساخت زبان فراتر رفته و وارد روان‌شناسی اجتماعی و منظورشناسانه^۱ می‌شود. و این سؤال مطرح می‌شود که «آیا ما می‌توانیم با به کار بردن زبان بر روی اهداف و مقاصد خود اثر بگذاریم؟ آیا می‌توانیم پیام‌ها را دریافت کنیم؟» ما باید بیاموزیم که چگونه گفتگو را شروع کنیم، چطور به شروع کننده صحبت، پاسخ دهیم، چگونه اجتناب کنیم، چطور یک مکالمه را پایان دهیم، چگونه «منش‌های خوب»^۲ یک زبان را درونی کنیم، چطور سؤالات قابل قبول و قابل انتظار بپرسیم، چگونه تعارف و احوال‌پرسی کنیم، تسلیت بگوییم و دل‌داری دهیم و حرکات عکس‌العملی داشته باشیم. ما باید بدانیم که از چه سطح‌هایی از زبان در موقعیت‌های گوناگون استفاده کنیم؛ چه وقت صحبت کنیم، چه وقت ساکت باشیم، چگونه به دنبال معانی پوشیده در پشت کلمات و حرکات باشیم. این زبان به عنوان یک اتفاق اجتماعی است که می‌تواند فقط از طریق تجربه کردن در کاربرد و استفاده از زبان آموخته شود (ص ۱۸۶-۱۸۵).

کاربرد زبان: هالیدی^۳ هفت کاربرد اساسی زبان را به شرح زیر بیان می‌کند:

۱. وسیله‌ای یا ابزاری^۴: کاربرد "I want". این کاربرد زبان، نیاز دانش‌آموزان را در بیان علائق و نیازها تأمین می‌کند و آن‌ها را قادر می‌سازد تا نیازهای خود را به شکل دقیق‌تر و بهتر بیان کنند.

به طور یقین عباراتی مانند: I want , I would like , Could you be so kind to... از عبارات اساسی هستند که یک کاربر زبان باید بداند.

1. pragmatics and social psychology
2. good manner
3. Halliday
4. Instrumental

۲. نقش انطباطی^۱: کاربرد «Do as I tell you». این کاربرد زبان، قانون، دستورالعمل، فرمان، و پیشنهادات است و برای کنترل رفتار دیگران مورد استفاده واقع می‌شود. در مراحل ابتدایی از طریق فرامین ساده و بازی آموخته می‌شود و در مراحل بالاتر لازم است فرم‌های دقیق این کاربرد آموخته شود.

۳. نقش تعاملی^۲: کاربرد "Me and you". این کاربرد مستلزم یادگیری بسیاری از الگوهای قابل قبول فرهنگی می‌باشد مانند تعارف و احوالپرسی، خداحافظی و ترک کردن، تشکر کردن، آرزوی خوب برای کسی کردن، عذرخواهی کردن و به طور کلی آن‌چه که باعث راحتی ارتباط بین دو نفر و یا بیشتر می‌شود.

۴. کاربرد شخصی^۳: کاربرد "Here I come". این کاربرد توسط روش‌های انسان‌گرایانه^۴ مورد تأکید واقع شده است که دانش‌آموزان را تشویق به بیان خود و احساسات و تجارب مشترک می‌کند.

۵. کاربرد اکتشافی^۵: کاربرد "Tell me why". سؤال پرسیدن یک مشکل همیشگی برای کاربران زبان جدید بوده است. در بسیاری از کلاس‌ها معلمان سؤال می‌پرسند و دانش‌آموزان فقط پاسخ می‌دهند. اگر دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک کار کنند و به زبان انگلیسی با هم صحبت کنند این مشکل به راحتی حل می‌شود. بسیاری از بازی‌ها مستلزم پرسیدن است که می‌تواند در فعالیت‌های کلاسی گنجانده شود.

۶. کاربرد تخیلی^۶: کاربرد "Let's pretend". این کاربرد زبان برای فرض کردن، تصور و خیال کردن می‌باشد و عباراتی مانند *If I were you*, *Suppose you* و *It might be possible* were. از این قبیل می‌تواند برای این نوع از زبان استفاده شود.

-
1. Regulatory
 4. Interact ional
 3. Personal
 4. Humanistic Technique
 5. Heuristic
 6. Imaginative

۷. اطلاع‌رسانی^۱: کاربرد "I've got something to tell you" این کاربرد برای رساندن اطلاعات جدید به دیگران به کار می‌رود و حیطه ابرازات مثبت و منفی را شامل می‌شود. جملات خبری در اکثر زبان‌ها مورد توجه واقع می‌شوند اما باید به ترکیب جملات و جملات پیچیده توجه شود نه جملات ساده. امکان استفاده از گذشته، حال و آینده در ساده‌ترین فرم‌های جمله، بهتر است در مراحل اولیه آموزش مورد توجه قرار گیرند (ریورز ۱۹۸۱: ۱۹۲؛ ریچاردز و دیگران، ترجمه وثوقی و میرحسینی، ۱۳۷۲).

مهارت خواندن: خواندن فرآیندی است که مستلزم فعال کردن دانش مرتبط و مهارت‌های زبانی مربوط برای تبادل اطلاعات از یک شخص به شخص دیگر می‌باشد. خواندن مستلزم تمرکز خواننده بر روی مطلب خواندنی و ترکیب اطلاعات قبلی و مهارت‌ها برای فهمیدن مطلب نوشته شده است. خواندن مستلزم یک فرآیند ذهنی فعال است تا ارتباط ایجاد شود.

خواندن یک مهارت دریافتی^۲ است که در آن خواننده پیام را از نویسنده دریافت می‌کند. هدف از خواندن، خواندن برای درک معنی و یا بازتولید مفهومی است که نویسنده در نظر داشته است. خواندن برای بهبود تلفظ، تمرین فرم‌های دستوری و مطالعه واژگان هرگز مهارت خواندن محسوب نمی‌شود زیرا با توجه به تعریفی که بیان شد خواندن مستلزم درک مطلب است.

همان‌گونه که اهداف خواننده‌ها برای خواندن مطالب متفاوت است، شیوه خواندن هم فرق می‌کند. آن‌ها ممکن است مطلبی را برای پی بردن به اطلاعات خاصی^۳ و یا برای به دست آوردن اطلاعات کلی^۴ بخوانند. اگر برای لذت بردن مطلبی را می‌خوانند، این خواندن معمولاً با سرعت بالا و بدون توجه به جزئیات^۵ صورت

1. Informative
2. receptive skill
3. Scanning
4. Skimming
5. Extensive Reading

می‌گیرد. اگر برای به دست آوردن اطلاعات و یاد گرفتن، مطلبی را می‌خوانند، خواندن به صورت آهسته و با توجه به تمام جزئیات^۱ صورت می‌گیرد (چستین، ۱۹۸۸).

مهارت نوشتن: نوشتن، مهارت ارتباطی پایه‌ای است که ممکن است جزء اهداف تمام دوره‌های زبان‌آموزی گنجانده نشود. اهداف نوشتن مانند سایر مهارت‌های زبانی برای همه معلمان یکسان نیست. بعضی از معلمان تماماً روی خود زبان تکیه می‌کنند. بعضی روی ارتباط و پیام و برخی دیگر روی هدف‌های زبانی و پیام، هر دو تکیه دارند. در سطح زبانی^۲ هدف، یادگیری به کار بردن کلمات و تسهیل در ساختن جملاتی است که از لحاظ دستوری درست باشند و در سطح ارتباطی^۳ هدف، وفق دادن اهداف نویسنده با نیازهای خواننده است. نویسنده باید خواننده و تأثیری را که قرار است او از این نوشته بپذیرد، در نظر بگیرد. به عبارت دیگر در این سطح از نوشتن، نویسنده باید ارتباطی را که می‌خواهد با خواننده برقرار کند، تولید مفهوم و کاربرد زبان و درستی گرامر را در نظر بگیرد. واضح است که نوشتن به منظور برقراری ارتباط، زمانی میسر است که فراگیر به اندازه کافی بر روی سیستم نوشتن و گرامر کنترل داشته باشد تا بتواند خودش را به دیگران بفهماند (چستین، ۱۹۸۸).

ریورز (۱۹۷۸ و ۱۹۸۱) چهار نوع فعالیت درهم تنیده برای مهارت نوشتن را ذکر می‌کند: یادداشت کردن^۴؛ یادگیری فنون نگارش؛ نوشتن با استفاده از زبان^۵؛ یادگیری توانایی به کارگیری فنون نگارش؛ تولید^۶؛ تمرین ساختن جمله‌های معنادار و تفسیر کردن؛ بیان نگارش یا انشا^۷؛ به کار بردن فنون نگارش برای ارتباط هدفمند.

فعالیت یادداشت کردن ساده‌ترین نوع نوشتن است که شامل کپی کردن و دوباره تولید کردن می‌باشد. در کپی کردن فرم‌های قراردادی نوشتن تمرین می‌شود و در دوباره تولید کردن، چیزهایی که خواننده و یا نوشته شده، دوباره نوشته می‌شود. این فعالیت

-
1. Intensive Reading
 2. linguistic level
 3. communication level
 4. writing down
 5. writing in the language
 6. production
 7. expressive writing or composition

فقط مستلزم توانایی به کار بردن فنون نگارش از قبیل حروف بزرگ، نقطه‌گذاری، پاراگراف‌بندی، حرف‌های ابهام‌زا (برای مثال حرف **S** در **his** و **she's**)، مخفف‌ها و غیره است.

در فعالیت نوشتن با استفاده از زبان، فراگیران انواع تمرینات گرامری را انجام می‌دهند: جایگزینی لغات و عبارات، تبدیل جملات، ترکیب جملات به شکل‌های مختلف، بسط دادن آن‌ها و اطلاعات بیشتر را در کلمات محدود گنجانیدن، کوتاه کردن آن‌ها با جایگزین کردن ضمایر به جای اسم و یک کلمه به جای گروهی از کلمات.

در سطح تولید از مهارت نوشتن، فراگیران آزادی بیشتری در انتخاب واژگان و الگوهای گرامری برای تمرینات نوشتاری خود دارند. در ابتدای این مرحله ممکن است از دانش‌آموزان خواسته شود تا تمریناتی را کامل کنند. در مراحل بعدی به آن‌ها آزادی بیشتری داده می‌شود. تمرین از داستان‌ها و یا مقالاتی که آن‌ها خوانده‌اند، انتخاب می‌شود. آن‌ها ممکن است به سؤالاتی از متن پاسخ دهند که نیاز به ذوق شخصی دارد و یا ممکن است از آن‌ها خواسته شود که داستانی را خلاصه و یا بازنویسی کنند. اگر از تصویر استفاده شود بر به کار بردن واژه تکیه می‌شود. در این مرحله نوشتن هنوز تحت نظارت معلم است.

مرحله بیان نگارش یا انشا، فرد را ملزم به استفاده شخصی از واژگان و ساختار دستوری برای بیان مفاهیم شخصی می‌کند. در این مرحله آن‌ها درک تفاوت بین زبان نوشتاری و زبان گفتاری را تقویت می‌کنند. تمرین انشا نوشتن در ابتدا تا حد زیادی مرتبط با مطالبی که خوانده و یا بحث شده می‌باشد. از دانش‌آموزان خواسته می‌شود صرفاً شرح دهند، نقل کنند، توضیح دهند و یا خلاصه کنند. در مراحل بعد از آن‌ها خواسته می‌شود که نظر دهند و عقاید خود را بیشتر از چیزی که خوانده‌اند، بسط دهند (ریورز، ۱۹۸۱: ۲۹۸).

پرسش‌های مورد نظر

هدف از این تحقیق، تحلیل و ارزیابی محتوای کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه با معیار رویکرد ارتباطی می‌باشد و در این رابطه سه مقوله هدف، فعالیت‌ها و چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی با طرح سه سؤال پژوهشی مورد توجه واقع می‌شوند:

۱. هدف کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه چیست و تا چه حد با رویکرد ارتباطی مطابقت دارد؟

۲. فعالیت‌های کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه تا چه حدی از معیار معناداری برخوردار می‌باشند؟

۳. در کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه تا چه حدی به تقویت چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی توجه شده است؟

روش پژوهش

طرح پژوهش: برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های تحقیق از روش تحلیل محتوا استفاده شد. گال و همکاران (ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۶) تحلیل محتوا را به عنوان پژوهشی برای توصیف عینی و نظام‌دار و کمی ظاهر محتوای رسانه ارتباطی بیان می‌کنند و شش مرحله برای آن نام می‌برند: شناسایی اسناد مربوط به پژوهش، مشخص کردن سؤال‌ها، فرضیه‌ها یا اهداف پژوهش، انتخاب نمونه‌ای از اسناد، روش مقوله‌بندی پیام‌های یک سند، انجام تحلیل محتوا که معمولاً شامل شمارش فراوانی رخداد هر مقوله تعیین شده می‌باشد و بالاخره تفسیر نتایج که به هدف پژوهش و به چهارچوب نظری یا مفهومی آن بستگی دارد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: نمونه آماری در این پژوهش همان جامعه آماری است و عبارت است از: کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه، کتاب معلم زبان انگلیسی سال سوم دبیرستان (۱۳۷۶) و کتاب معلم زبان انگلیسی سال اول و دوم دبیرستان (۱۳۷۳).

شیوه تحلیل داده‌ها: برای پاسخ‌گویی به سوال اول تحقیق ابتدا کتاب‌های معلم و سپس کتب درسی مربوطه مورد تحلیل واقع شد تا هدف اصلی از آن‌ها استخراج شود. در کتاب‌های معلم (۱۳۷۳ و ۱۳۷۶) به عنوان تنها منابع مصوب یافت شده در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، به هدف اصلی تألیف کتب هیچ‌گونه اشاره‌ای نشده، لذا بخش‌های مختلف کتب درسی که در کتاب‌های معلم (۱۳۷۳ و ۱۳۷۶) و چگونگی تدریس آن‌ها اشاره شده، برای این منظور مورد تحلیل واقع شد. تحلیل هفت بخش اصلی هر درس نشان می‌دهد که بیشترین حجم هر درس مربوط به یادگیری الگوهای زبانی و تمرینات مکانیکی بر پایه جمله‌های مستقل و مجزا می‌باشد و چنین استنباط می‌شود که هدف از تألیف کتب درسی زبان انگلیسی، آموزش اجزا و عناصر زبان می‌باشد و این کتب بر مبنای نظریه پردازان ساختارگرا از زبان شکل گرفته که معتقدند زبان سیستمی است متشکل از عناصری که از نظر ساختاری با هم مرتبط می‌باشند و هدف از آموزش زبان عبارت است از تسلط بر این عناصر که با واژه‌هایی از قبیل تلفظ، گرامر و لغت تعریف می‌شوند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱). در حالی که همان‌طور که در ادبیات تحقیق اشاره شد در رویکرد ارتباطی، هدف از آموزش زبان تقویت توانش ارتباطی است که بر مبنای دیدگاه تعاملی^۱ زبان شکل گرفته که معتقد است زبان سیستمی است برای بیان معنا، و واحدهای اولیه زبان را صرفاً ویژگی‌های ساختاری و گرامری تشکیل نمی‌دهند بلکه واحدهای ابتدایی زبان عبارتند از گفتمان‌هایی^۲ که معنا را منتقل می‌کنند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱؛ برومفیت و جانسون^۳، ۱۹۷۹؛ ویدوسن^۴، ۱۹۷۸).

1. interactional view of language

۲. Discourse دلالت بر واحدهای بزرگتر زبان مانند پاراگراف‌ها، مکالمه‌ها و مصاحبه‌ها دارد در حالی که جمله‌واره، جمله و عبارت، واحدهای دستوری را می‌سازند (ریچاردز و همکاران، ترجمه وثوقی و میر حسینی، ۱۳۷۲)

3. C.J Brumfit & k Johnson

4. H.G Widdowson

برای پاسخ‌گویی به سؤال دوم تحقیق از دو شاخص «جمله‌های مجرد و مجزا» و «متن و گفتمان معنادار» به عنوان مقیاس تحلیل و ارزیابی فعالیت‌ها استفاده شد. فعالیت‌هایی که بر مبنای جمله‌های مجزا طراحی شده بودند به عنوان فعالیت‌های مکانیکی و فعالیت‌هایی که بر پایه متن و یا گفتمان معنادار برای رسیدن به اهدافی خاص طراحی شده بودند جزء فعالیت‌های معنادار در نظر گرفته شدند.

در این راستا بخش‌های «گوش دهید و تکرار کنید^۱»، «با استفاده از کلمات داده شده به سؤالات پاسخ دهید^۲»، «جاهای خالی را با کلمات داده شده پر کنید^۳»، و «کلمات را جایگزین کنید^۴» به علت ارائه تمرینات تکراری و طبق الگو، پرسش و پاسخ‌های هدایت شده و تمرینات بندش^۵ جزء فعالیت‌های مکانیکی و سستی ریچاردز، (۲۰۰۳). دسته‌بندی و شمارش شدند. این دسته از تمرینات از معنا و مفهومی که در اثر تعامل بین گوینده و شنونده و یا خواننده و نویسنده ایجاد می‌شود و مورد نظر رویکرد ارتباطی است (فری من، ۲۰۰۰؛ ریچاردز، ۲۰۰۳) دور می‌باشند. از سویی فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان را ملزم به توصیف، توضیح و یا نوشتن و صحبت کردن خلاقانه در ارتباط با خود یا محیط اطراف خود با تأکید بر یک ساختار گرامری می‌کند در دسته فعالیت‌های معنادار و مرتبط با رویکرد ارتباطی قرار گرفت، علاوه بر آن تمرینات مبتنی بر استفاده از کاربردهای زبان^۶ که دانش‌آموزان را ملزم به تعامل دوفره یا بیشتر ولو بسیار کوتاه می‌کند و همچنین تمرینات درک مطلب که دانش‌آموزان را ملزم به تعامل با نویسنده می‌کند و به گفته فری من (۲۰۰۰) می‌تواند بخشی از توانش ارتباطی محسوب شود، در دسته فعالیت‌های معنادار و مرتبط با رویکرد ارتباطی جای گرفت. اگرچه در رویکرد ارتباطی در نظر گرفتن نیاز و علاقه دانش‌آموز در انتخاب متن باید

-
1. Listen and repeat
 2. Answer the questions using the words given
 3. Fill in the blanks with words
 4. Substitute the words
 5. cloze
 6. language function

لحاظ شود (ریچاردز، ۲۰۰۳) اما این خود تحقیقی جداگانه می‌طلبد که مجال آن در این مقاله میسر نبود.

حاصل شمارش، تحلیل و ارزشیابی محتوا و فعالیت‌های کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه جهت مشخص کردن میزان فعالیت‌های مکانیکی و سنتی در مقابل فعالیت‌های معنادار در جداول ۱ الی ۳ آمده است:

جدول ۱: فعالیت‌های کتاب درسی زبان انگلیسی سال اول متوسطه

فعالیت‌ها	فعالیت‌های مکانیکی	فعالیت‌های معنا دار
تعداد	۷۷	۵۳
درصد	۵۹/۲۳	۴۰/۷۶

جدول ۲: فعالیت‌های کتاب درسی زبان انگلیسی سال دوم متوسطه

فعالیت‌ها	فعالیت‌های مکانیکی	فعالیت‌های معنا دار
تعداد	۷۲	۳۳
درصد	۶۸/۵۷	۳۱/۴۲

جدول ۳: فعالیت‌های کتاب درسی زبان انگلیسی سال سوم متوسطه

فعالیت‌ها	فعالیت‌های مکانیکی	فعالیت‌های معنادار
تعداد	۷۳	۳۰
درصد	۷۰/۸۷	۲۹/۱۲

نتایج

محتوا و فعالیت‌های کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه عمدتاً مبتنی بر روش‌های سنتی و مکانیکی طراحی شده و این نتیجه با نتایج تحقیق جوادی (۱۳۸۰)، رزمجو ریاضی (۲۰۰۶) مبنی بر به کارگیری شیوه‌های سنتی در امر تدریس زبان

خارجی در مدارس، همسو می‌باشد. با توجه به نقش مهم محتوا و تأثیر آن در یادگیری زبان ارتباطی (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱)، به کارگیری روش‌های سنتی در امر تدریس در مدارس دور از انتظار نمی‌باشد. معلمان، به ویژه معلمان کم‌تجربه با توجه به دستورالعمل‌های موجود در کتب درسی، دانش‌آموزان را در یادگیری محتوا و انجام فعالیت‌های کلاسی هدایت می‌کنند.

فعالیت‌هایی که بر پایه جمله‌های مجرد، بدون زمینه و بافت معنادار و بی‌ارتباط با هم طراحی می‌شوند، منجر به یادگیری مکانیکی و طوطی‌وار و کوتاه مدت می‌شوند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱؛ ریچاردز، ۲۰۰۳، ویدوسن، ۱۹۷۸ و ۱۹۹۰).

تحقیقات حاصل از روان‌شناسی شناختی نشان می‌دهند که یادگیری، زمانی به بهترین شکل خود اتفاق می‌افتد که اطلاعات در ارتباط با هم و در یک مجموعه معنادار، پردازش و ذخیره شوند تا منجر به یادگیری دراز مدت و کاربرد آن در شرایط مشابه شوند. در یادگیری زبان دوم و یا زبان خارجی معنا و مفهوم باید هم در کلمات و هم در کل متن و هم‌چنین در موضوعات و حوادث خاص مورد توجه واقع شود و به عبارت دیگر درک شود (جاکوبز و فارل^۱، ۲۰۰۳).

برای پاسخ‌گویی به سوال سوم تحقیق فعالیت‌های کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه بر اساس فعالیت‌های ارائه شده در کتاب چستین (۱۹۸۸) و ریورز (۱۹۷۸ و ۱۹۸۱) که برای تقویت و آموزش مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی آمده و در این مقاله به آن اشاره شد، مورد ارزشیابی واقع شد. در این راستا بخش‌های **language function** برای فعالیت سخن گفتن، **listen & repeat** برای مهارت شنیدن، **reading** برای مهارت خواندن و **writing** برای مهارت نوشتن مورد ارزیابی واقع شد. نتایج حاصل از این ارزیابی در جداول ۴ الی ۷ آمده است:

جدول ۴: فعالیت‌های شنیداری در کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه

فعالیتها کتبها	predicting	answering	Extending	scanning	transcribing	summarizing	transferring	distinguishing
سال اول متوسطه	---	---	---	---	---	---	---	--
سال دوم متوسطه	---	---	---	---	---	---	---	--
سال سوم متوسطه	---	---	---	---	---	---	---	---

جدول ۵: کاربردهای زبان برای تقویت مهارت سخن گفتن در کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه

فعالیتها کتبها	informative	imaginative	Heuristic	personal	Interactional	regulatory	instrumental
سال اول متوسطه	۳۴	-----	۴	۲	۱	۱	۳
سال دوم متوسطه	۲۶	-----	۶	-----	-----	-----	۲
سال سوم متوسطه	۲۲	-----	۴	۲	۱	-----	۱

جدول ۶: شیوه‌های خواندن برای تقویت مهارت خواندن در کتاب‌های

درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه

فعالیتها کتبها	extensive	intensive	skimming	scanning

-----	-----	-----	۹	سال اول متوسطه
-----	-----	-----	۷	سال دوم متوسطه
-----	-----	-----	۶	سال سوم متوسطه

جدول ۷: فعالیتهای نوشتن در کتابهای درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه

composition	production	Writing in the language	Writing down	فعالیتها کتابها
-----	۸	۱۴	-----	سال اول متوسطه
-----	۷	۱۲	-----	سال دوم متوسطه
-----	۵	۱۱	-----	سال سوم متوسطه

در نتیجه هیچ‌یک از فعالیتهای هشت‌گانه تقویت مهارت شنیدن که در کتاب چستین (۱۹۸۸) ذکر شده و در این مقاله به آن اشاره شد در کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه به کار نرفته است.

فعالیت سخن گفتن عمدتاً به صورت خبررسانی و به کار بردن جمله‌های خبری دیده می‌شود. در این دسته از فعالیتهای سخن گفتن غالباً دستورالعمل‌های جایگزین کردن، پاسخ دادن به سوال با توجه به تصویر و یا کلمه داخل پرانتز، تبدیل جملات بر اساس نکات دستوری مشخص و مطابق با الگو در کتب درسی به چشم می‌خورد. در واقع در این فعالیتهای دانش‌آموزان ملزم به ارائه جملات کوتاه و هدایت شده می‌باشند. البته موارد بسیار محدودی

از کاربردهای دیگر زبان از جمله تعاملی، اکتشافی، شخصی و وسیله‌ای هم در این کتب آمده است. در بخش خواندن، دانش‌آموزان ملزم به پیدا کردن اطلاعات مشخصی که در پاسخ به سؤالات درک مطلب باید بدهند می‌باشند و در بخش نوشتن تمرینات عمدتاً هدایت شده و بر پایه نکته گرامری هر درس می‌باشند. در این بخش دانش‌آموزان ملزم به تغییر جمله مطابق با الگو، ساخت یک جمله با استفاده از لغات داده شده، ترکیب دو جمله، استفاده از ضمائر به جای صفت ملکی و اسم و تمریناتی از این قبیل می‌باشند که خود هیچ‌گونه آزادی برای دخل و تصرف در جمله را ندارند. به عبارتی دانش‌آموزان ملزم به ابراز هیچ‌گونه خلاقیتی از خود در نوشتن جملات نمی‌باشند. مواردی نیز به چشم می‌خورد که از دانش‌آموز خواسته شده است که با تأکید بر نکته گرامری درس مربوطه درباره خود و یا اطرافیان خود چند جمله بنویسد که در بخش قبلی مقاله این دسته از تمرینات جزء فعالیت‌های معنادار دسته‌بندی شدند.

بحث درباره نتایج

هر رویکرد و یا روشی که برای آموزش یک ماده درسی ارائه می‌شود برگرفته از نگرش کلان و باور کارشناسان مربوطه نسبت به ماهیت ماده درسی و یادگیری می‌باشد. کاستی‌های آموزش در حوزه‌های مختلف درسی را باید از دو جنبه نظر و اجرا مورد بررسی قرار داد. اگر آموزش از لحاظ نظری دچار کاستی و نقصان باشد، نمی‌توان انتظار نتایج مطلوب در حوزه اجرا از آن داشت. اما عکس آن نه تنها دور از انتظار نمی‌باشد بلکه امری بدیهی است زیرا برنامه درسی در کلاس و تحت تأثیر مهارت‌ها، باورها و علائق معلم و هم‌چنین ویژگی‌های دانش‌آموزان جان می‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۶). این خود بعد

دیگری از پیچیدگی‌های آموزش است که تحقیقات و عملکردهای وسیعی را می‌طلبد تا اجرا را به حوزه نظر صحیح و دور از کاستی نزدیک کند.

این تحقیق با تحلیل و ارزیابی محتوای کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه نشان داد که این برنامه درسی در حوزه نظر دچار کاستی و نقصان می‌باشد و با نگاه به ماهیت زبان از منظر ساختارگرایانه و یادگیری از منظر رفتارگرایانه منجر به یادگیری‌های مکانیکی، دور از معنا و بالطبع کوتاه‌مدت در فراگیران می‌شود و تا وقتی این کاستی در محتوای کتب درسی به چشم می‌خورد نباید انتظار نتایج مطلوب در حوزه اجرا داشت. نباید از نظر دور داشت که محتوای کتب درسی به عنوان منبع اصلی آموزش در امر یاددهی و یادگیری و هم‌چنین ارزشیابی تأثیر به‌سزایی دارد. ناتوانی محسوس دانش‌آموزان در به کارگیری زبان از یک سو و صرف هزینه‌های قابل توجه برای آموزش این ماده درسی در مدارس کشور از سوی دیگر (دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی به نقل از مرحوم علاقه‌مندان، ۱۳۷۹)، بیانگر ضرورت بازنگری این برنامه درسی می‌باشد. در این بازنگری ابتدا باید مبانی نظری را مجدداً مرور کرد و کاستی‌ها را از پایه مورد بررسی قرار داد. مطرح کردن رویکرد ارتباطی در این تحقیق به معنای تجویز یک روش و شیوه خاص برای آموزش نمی‌باشد بلکه تأکید بر این است که نگاه و نگرش نسبت به زبان و یادگیری آن تغییر یابد و معناداری و مرتبط بودن با دنیای واقعی و نیازهای دانش‌آموزان، محور آموزش واقع شود و بر اساس آن عناصر برنامه درسی از جمله محتوا طراحی شود.

رویکرد ارتباطی به عنوان یک رویکرد متمایز نسبت به سایر رویکردها برای تقویت توانش ارتباطی مورد تأیید بسیاری از کارشناسان زبان‌آموزی سرتاسر دنیا می‌باشد. تاکنون روش‌های گوناگونی برای تحقق اهداف رویکرد ارتباطی بیان شده که همگی در راستای تقویت توانش ارتباطی طراحی شده‌اند (ریچاردز، ۲۰۰۳). پیچیدگی‌ها و تنوع و تعدد زمینه‌های یادگیری زبان باعث شده تا متخصصان آموزش زبان به راهبردهایی روی آورند که منعکس‌کننده نیازها و

تجارب محلی باشند (سویگنن، ۲۰۰۷). می‌توان رویکرد ارتباطی را به عنوان برنامه درسی پوچ آشکار (مهرمحمدی، ۱۳۸۶) در برنامه درسی زبان انگلیسی عنوان کرد تا در بازنگری‌های بعدی که روی کتب درسی زبان انگلیسی صورت می‌گیرد بر اساس این نگاه به زبان و یادگیری آن، فعالیت‌ها و محتوا با توجه به نیازها و تجارب جامعه بر مبنای معنامحوری طراحی شود. اگر چه محتوا و فعالیت‌های مکتوب ولو به شکل ایده‌آل هرگز به تنهایی نمی‌تواند منجر به تحقق اهداف برنامه درسی شود و به زعم زایس حکم برنامه درسی خاموش را دارد که باید در دست‌های معلم و در سایه تصمیم‌های او در کلاس درس جان گرفته و زنده شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۶)، اما نباید از نظر دور داشت که محتوا و فعالیت‌های هدایت شده در کتب درسی می‌توانند تأثیر زیادی بر به کارگیری روش‌های تدریس و راهبردهای یاددهی معلم داشته باشند و در رابطه با رویکرد ارتباطی همان‌طور که در مقدمه از قول ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱) آمده است ماده آموزشی روی کیفیت و تعامل کلاسی و کاربرد زبان تأثیر به‌سزایی دارد و می‌توان گفت که در واقع محتوا نقش اساسی در بهبود کاربرد زبان ارتباطی دارد.

منابع

۱. بیرجندی، پرویز. (۱۳۷۳): کتاب معلم (روش تدریس) انگلیسی سال اول و دوم دبیرستان
۲. بیرجندی، پرویز. (۱۳۷۳): کتاب معلم (روش تدریس) انگلیسی سال سوم دبیرستان
۳. بیرجندی، پرویز؛ نوروزی، مهدی؛ محمودی، غلامحسین. (۱۳۸۸): انگلیسی سال اول

آموزش متوسطه

۴. بیرجندی، پرویز؛ نوروزی، مهدی؛ محمودی، غلامحسین. (۱۳۸۸): انگلیسی سال دوم
۵. بیرجندی، پرویز؛ نوروزی، مهدی؛ محمودی، غلامحسین. (۱۳۸۸): انگلیسی سال سوم

آموزش متوسطه

۶. جوادی، محمد جعفر. (۱۳۸۰): مقایسه تطبیقی برنامه‌های درسی زبان انگلیسی در دو نظام رسمی و غیررسمی کشور به منظور ارائه یک الگو. گزارش تحقیق، دفتر تکنولوژی آموزشی و پرورش
۷. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی (۱۳۷۹): گزارش گردهمایی بررسی مسائل آموزش
۸. ریچاردز، جک؛ پلت، جان ووبر، هاییدی. فرهنگ توضیحی زبان‌شناسی لانگمن. ترجمه حسین وثوقی و سیداکبر میرحسینی (۱۳۷۲). تهران: چاپ و نشر علامه طباطبایی
۹. زبان‌های خارجی در آموزش و پرورش ایران
۱۰. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶): برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. انتشارات آستان قدس رضوی

11. Brumfit, C.J & Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University press
12. Chastain Kenneth (1988). *Developing second language skills* University of Virginia, Third edition
13. Eisner, Elliot W. (1994). *The Educational Imagination*. Macmillan College publishing company, New York
14. Freeman, Dian Larsen (1986). *Technique and principle in language Teaching*. Oxford University press
15. Razmjoo, Seyyed Ayatollah & Riazi, Abdol-Mehdi (2006). Do high schools Or private institutes practice communicative language teaching? A case study of Shiraz teachers in high schools and institutes" *The reading matrix Vol.6.no3, december 2006*
16. Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (1986). *Approaches and Methods In language teaching*. Cambridge language teaching library
17. Richards, Jack C. (2003). *Communicative language teaching today*. Available online: <http://www.cambridge.com>
18. Richards, Jack C. & others (1992). *Dictionary of language teaching & Applied linguistics*. Longman group UK
19. Rivers, Wilga M. and Temperley, Mary S. (1978). *A practical guide to the Teaching of English as a second or foreign language*. Oxford University Press,

20. Savignon, Sandra J.(2007). Beyond communicative language teaching : What's ahead. *Journal of pragmatics* 39,207-220
21. Slattery , Patrick. (1995). *Curriculum development in the postmodern Era*. garland publishing ,INC
22. Rivers , Wilga M.(1981) .*Teaching Foreign Language Skills*. The University of Chicago Press ,second Edition
23. Widdowson,H.G (1991). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press
24. Widdowson,H.G(1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press