

زبان

رشد آموزش

دوره بیست و نهم، شماره ۱، پاییز ۱۳۹۳
فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

بسم الله الرحمن الرحيم

سخن سردبیر / محمدرضا عنانی سراب 2

اقدام پژوهی: آموزش و ارزشیابی واژگان درس زبان انگلیسی... / فاطمه مرادیان فرد جونقانی 4

واژه ها نیز جان دارند! / مسعود مشیدی 11

میزگرد: معلم؛ عنصر اصلی برنامه درسی / محمدرضا عنانی سراب 15

اخبار کتاب های درسی / سیدپنهان علوی مقدم، رضا خیرآبادی 24

Books / Sh. Zarei Neyestanak 26

Interview with Overseas Plenary Speakers of... / N. Ghorbani 31

Literacy: From Abacus to Online Submission... / J.B. Sadeghian 35

English through Fun / H. Azimi, Z. Kobadi Kerman 39

Attitudes of Iranian High School... / K. Sadeghi, Sh. Bidel Nikou 49

Do EFL Teachers'... / J. Nikoopour, M. Farsani, M. Tajbakhsh 57

La formation à... / J. Kahnemouipour, L. Ghafouri 64



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

مدیر مسئول: محمد ناصری

سردبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

هیئت تحریریه:

پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه

طباطبایی)، پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم

و صنعت)، حسین وثوقی (استاد دانشگاه تربیت

معلم)، ژاله کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)،

حمیدرضا شعبیری (دانشیار دانشگاه تربیت

مدرس)، نادر حقانی (دانشیار دانشگاه تهران)،

مژگان رشتچی (دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی،

واحد شمال)، سیدپنهان علوی مقدم (عضو

هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی)

مشاوران هیئت تحریریه: سید مسعود حاجی سید

حسینی فرد (مدرس دانشگاه فرهنگیان)، نورالله

قربانی (دبیر زبان انگلیسی شهرستان های استان

تهران)

ویراستار: افسانه جعتی طباطبایی

طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم

نشانی مجله:

تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴، ۹-۱۶۱-۸۸۸۳۱)

۵۸۶۲-۸۸۳۰-۲۱ مستقیم

خط گویای نشریات رشد: ۱۴۸۲-۸۸۳۰-۲۱

مدیر مسئول: ۱۰۲ / دفتر مجله: ۱۱۳ /

امور مشترکین: ۱۱۴

پیام نگار: fltmagazine@roshdmag.ir

وبلاگ: http://weblog.roshdmag.ir/fltjournal

صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

شمارگان: ۵۷۰۰ نسخه

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مجله رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، به ویژه دبیران و مدرسان را، در صورتی که در سایر نشریات درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید حروفچینی شده باشند. ● شکل قرار گرفتن جدول ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم به کار رفته باشد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشند و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در متن های ارسالی به جای واژه ها و اصطلاحات بیگانه باید تا حد امکان از معادل های فارسی استفاده شده باشد. ● فهرست منابع هر مقاله باید کامل و شامل نام نویسنده، نام اثر، نام مترجم، محل نشر، ناشر و سال انتشار اثر باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات و تکنولوژی نیست و مسئولیت پاسخ گویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شوند، معذور است.



نقش زبان انگلیسی و ارتباط آن با

تقارن سال جدید تحصیلی را با سی‌امین سال انتشار بی‌وقفه مجله رشد زبان خارجی گرامی می‌داریم و آرزو می‌کنیم مجله بتواند با استفاده از تجربیات گذشته نقش خود را در باری رساندن به مربیان گرامی در آموزش زبان خارجی به نوجوانان و جوانان این مرز و بوم به بهترین نحو ایفا کند. سخن این شماره را به نکاتی اختصاص می‌دهیم که در مصاحبه با مهمان خارجی همایش «تلسی ۱۱» دکتر کاناکاراجه (که در این شماره به چاپ رسیده) مطرح شده است و با امر تعلیم و تربیت در حیطه زبان آموزی ارتباط مستقیم دارد. ایشان در پاسخ به سؤالاتی در خصوص برداشت خود از وضعیت آموزش زبان و به‌ویژه مدرسان زبان در ایران به این نکته اشاره می‌کند که مهم‌ترین چالش پیش‌روی دست‌اندرکاران آموزش زبان در ایران، منطبق کردن آموزش زبان با نیازهای زبان‌آموز ایرانی است که لزوماً با آنچه در قالب مواد آموزشی در سطح بین‌المللی ارائه شده است و مورد استفاده قرار می‌گیرد یکسان نیست. در ارتباط با نکته مطرح شده شاید بهتر باشد این سؤال را مطرح کنیم که چرا مشخص کردن نیازهای زبان‌آموز ایرانی و مطابقت دادن آموزش با آن‌ها یک چالش محسوب می‌شود و ابعاد این چالش کدام‌اند. آنچه در ادبیات آموزش زبان به‌عنوان نیاز و غایت زبان‌آموزی مورد تأکید قرار گرفته، توانش ارتباطی است که میزان سنجش موفقیت در آن نیز معیارهای توانش ارتباطی بومی‌زبانان است. با مطرح شدن مفهوم «زبان جهانی»^۱ یا آنچه از آن تحت عنوان «زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی»^۲ یاد می‌شود، پیش‌فرض فوق در خصوص غایت زبان‌آموزی مورد سؤال قرار گرفته است. مهم‌ترین انتقاداتی که به این پیش‌فرض وارد شده عبارت‌اند از:

(۱) زبان انگلیسی به‌عنوان زبان جهانی گونه‌ای بهتر است بگوییم گونه‌هایی از زبان انگلیسی را شامل می‌شود که به کاربردهای ویژه‌شان آنها را از گونه بومی آن در سطوح مختلف ساختاری و منظورشناسی متمایز می‌سازد. این تمایز در مواردی به گونه‌هایی از زبان انگلیسی با هویت ویژه انجامیده که از آن جمله می‌توانیم

به زبان انگلیسی سنگاپوری، پاکستانی، هندی و غیره اشاره کنیم. (۲) نیازهای افرادی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم در خارج از حوزه بومی این زبان می‌آموزند و مورد استفاده قرار می‌دهند در زمینه مهارت‌ها و سیاق‌های کلامی از تنوع بسیاری برخوردار است و لذا نمی‌توان مجموعه واحدی از نیازهای زبانی را برای همه زبان‌آموزان در کشورهای مختلف جهان توصیه نمود. بهترین مثال در این زمینه آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی است که در آن گونه نوشتاری زبان انگلیسی برای درک متون علمی به زبان انگلیسی و نگارش متون دانشگاهی مورد تأکید قرار می‌گیرد و لذا آموزش آن با آموزش زبان انگلیسی عمومی تفاوت دارد. (۳) با توجه به تنوع زبان‌آموزان و نیازهایشان و همچنین وجود سنت‌های آموزشی گوناگون در کشورهای مختلف، یکسان‌سازی در امر آموزش و مطرح کردن معیارهای آموزشی کشورهای انگلیسی‌زبان به‌عنوان مؤثرترین روش‌های آموزشی منطقی به‌نظر نمی‌رسد. حال با قرار دادن برداشت مهمان خارجی‌مان در بستر انتقادات فوق می‌توانیم به سؤال پیش گفته این گونه پاسخ دهیم که اگر مبنای نیازسنجی، کاربرد زبان توسط زبان‌آموزان ایرانی در داخل و خارج از کشور باشد، مشخص کردن نیازهای زبان‌آموزی به پژوهش و سیاست‌گذاری در سطح ملی نیاز دارد. انجام دادن چنین کار بزرگی، که مستلزم تغییر در نگرش‌ها نیز هست، همان چالشی است که به آن اشاره شد. آنچه به

در دنیای امروز نیازهای زبان آموزی

زبان جهانی کاربرد دارد. گزینه دوم نیز مطرح کردن فرهنگ خودی است که می تواند محور ارتباط با سایر فرهنگ ها قرار گیرد. توجه به نکات فوق نشان می دهد که تفکر سنتی حاکم بر آموزش زبان مانعی جدی در مسیر خودباوری و توانمندسازی زبان آموزان است و توجه جدی به این گونه موانع می تواند در یک پروسه زمانی معقول تحول مثبتی را در زبان آموزی رقم بزند. البته توانمندسازی فقط به زبان آموزان محدود نمی شود و مدرسان زبان نیز، که خود به نوعی فراگیرنده زبان دوم محسوب می شوند، علاوه بر یادگیری در امر آموزش نیز با مدرسان بومی مقایسه می شوند. این مقایسه همیشه با احساس نقصان همراه است و لذا با تغییر گفتمان آن ها به نقاط قوتی دست می یابند که نافی احساس فوق است. نقطه قوتشان در گفتمان جدید آن است که با معیارهای زبان انگلیسی به عنوان زبان جهانی آشنایی بیشتری دارند و بهتر می توانند به زبان آموزان کمک کنند. علاوه بر این، آن ها در ابداع و توسعه روش های تدریس سازگار با فرهنگ آموزشی داخل کشور نیز می توانند نقش مهمی ایفا کنند. همه این ها گام هایی مثبت در مسیر توانمندسازی محسوب می شوند.

در شماره حاضر علاوه بر مصاحبه با دو نفر از مهمانان خارجی «تلسی ۱۱» که در آن ها نکات جالبی درباره مدرسان زبان و زبان آموزی مطرح شده، در ستون «رشد و تربیت معلم زبان» نیز نکات مهمی در خصوص سواد معلمی زبان آمده است که به دلیل اهمیت و جذابیت می تواند مورد توجه خوانندگان مجله قرار گیرد. امید است این مطالب و مقالاتی که در موضوعات متنوع در این شماره به چاپ رسیده اند، انتظارات خوانندگان محترم را برآورده سازند.

پی نوشت ها

1. Global Language
2. English as an International Language

اهمیت این چالش می افزاید، ارتباط نیازهای زبانی با بحث هویت و فرهنگ است. در گفتمان آموزش زبان با هدف ایجاد توانش ارتباطی بر کمبود و نقصان زبان آموز به عنوان فراگیر در مقایسه با بومی زبان تأکید می شود و این خود به زبان آموز هویتی تلقینی را تحمیل می کند و به جای توانمندسازی وی را در موضع ضعف قرار می دهد و باعث می شود اعتماد به نفس و کنترل وی در ارتباطات زبانی به حداقل برسد و در نهایت از تأثیر زبان آموزی می کاهد. با تغییر گفتمان و اصالت دادن به نیازهای واقعی زبان آموزان در بستر زبان جهانی، رابطه نابرابر به رابطه ای سلسله مراتبی تغییر می یابد که در آن زبان آموز به جای مقایسه به صورت انفرادی با بومی زبانان، به عنوان عضوی از جامعه زبان آموزان با جوامع زبان آموزی در کشورهای دیگر مقایسه می شود که سطوح مختلفی از موفقیت را تجربه می کنند و بنابراین، هرگونه موفقیتی - هر چند کوچک - در توانمندسازی وی و بالا بردن حس اعتماد به نفسش مؤثر است. تغییر گفتمان به سادگی تغییر در برنامه یا مواد آموزشی نیست و نمی توان انتظار داشت چنین تغییری به سادگی اتفاق بیفتد. در زمینه فرهنگ نیز تأکید بر نیازهای واقعی در بستر زبان جهانی در مقابل گزینه آموزش فرهنگ بومی زبانان گزینه های دیگری پیش روی برنامه ریزان آموزش زبان قرار می دهد که مکمل و تقویت کننده هویت مثبتی است که در بالا به آن اشاره شد. یکی از گزینه های دیگر مطرح کردن فرهنگ جوامعی است که در آن ها زبان انگلیسی به عنوان

آموزش و ارزشیابی واژگان

درس زبان انگلیسی در قالب

بازی، تفریح و سرگرمی

فاطمه مرادیان فرد جونیانی

MA in TEFL, English Teacher, Isfahan

Email: F3_moradian@yahoo.com

چکیده

هدف غایی آموزش زبان در ایران، درک مطلب است. برای درک متون هر زبانی شرط اساسی، درک معنای انبوهی از واژگان و توانایی به کارگیری آن‌هاست. اما متأسفانه به دلیل وقت اندک اختصاص داده شده به تدریس زبان در دوره متوسطه و نیز حجم بالای واژگانی که در هر یک از درس‌های کتب دبیرستان موجود است، دانش‌آموزان در درک واژگان با مشکلات جدی مواجه‌اند و توانایی به کار بردن واژه‌ها را در موقعیت‌های مختلف ندارند. با در نظر گرفتن این موضوع و با هدف یافتن روشی متفاوت از روش قدیمی حفظ واژگان خارج از بافت جمله و نیز به منظور یافتن روشی لذت‌بخش برای آموزش انبوه واژه‌ها و تثبیت آن‌ها در ذهن فراگیران، در این پژوهش، روش «آموزش و ارزشیابی واژگان با استفاده از تفریح و سرگرمی» برگزیده شد.

در پژوهش حاضر، حدود ۲۰ بازی آموزشی انتخاب و به جای روش‌های مرسوم و سنتی برای آموزش و ارزشیابی مستمر مورد استفاده قرار گرفتند. برای ارزیابی میزان فراگیری، پس از هر درس از واژگان آن ارزشیابی کتبی به عمل آمد و نتایج نشان داد که با اجرای این بازی‌ها در کلاس‌های پایه دوم و سوم، اندک‌اندک آثار درخشان و درخور توجهی در زمینه فراگیری و تثبیت واژگان در ذهن دانش‌آموزان ظاهر می‌شود.

کلیدواژه‌ها: یادگیری واژگان، ارزشیابی، بازی آموزشی، تفریح و سرگرمی

مقدمه

اندک اندک به مشکلی عمومی برای همه دانش آموزان و دبیران تبدیل می شود و معمولاً آنان را به استیصال می کشاند.

در ابتدای سال گذشته، به محض ورود به کلاس به این مسئله پی بردم که اصلی ترین مشکل دانش آموزان در درس زبان، دانش ضعیف آن ها در زمینه واژگان است که البته یکی از دلایل آن، همانطور که ذکر شد، حجم بالای واژگان می باشد. به همین دلیل، یاددهی-یادگیری واژگان به دغدغه ذهنی من تبدیل شد و در صدد برآمدم که به طریقی یادگیری واژگان را برای دانش آموزان تسهیل کنم.

پیشینه پژوهش

استفاده از بازی و سرگرمی در آموزش زبان، پیشینه ای طولانی دارد؛ به طوری که از حدود نیم قرن پیش، صاحب نظران امر آموزش، معلمان را به استفاده از بازی و سرگرمی در آموزش زبان تشویق کرده اند. از جمله ریچاردز (Richards, 1969, p.24) معتقد است: تفریح و سرگرمی به خودی خود، بخش مهمی از یادگیری زبان است؛ واقعیتی که اغلب در تلاش معلم برای آموزش نکات درسی، به فراموشی سپرده می شود.

لی (Lee, 1979) اظهار می دارد: اغلب بازی های زبانی فراگیرنده را وادار می کنند که به جای اندیشیدن به یادگیری فرم صحیح اجزاء زبان، زبان را به کار گیرند. او همچنین اذعان می کند که در برنامه ریزی آموزش زبان به عنوان یک زبان خارجی، باید به

آموزش زبان انگلیسی در ایران، از دیرباز مسئله درخور توجه و چالش برانگیزی بوده است. طی سالیان گذشته، نحوه آموزش زبان فراز و نشیب های بسیاری داشته است و کتب درسی، چند بار دستخوش تغییر شده اند. سال شروع آموزش نیز تاکنون چند بار تغییر کرده است.

از طرف دیگر، علی رغم تأکید بر داشتن توانایی در چهار مهارت زبان (زبان آموزی)، تأکید کتب درسی زبان انگلیسی در ایران بر تسلط نسبی به دستور زبان و درک مطلب است. از آنجا که برای درک متون هر زبانی شرط اساسی، درک معنای انبوهی از واژگان و توانایی به کارگیری آن هاست و این امر نیازمند برخورد و تمرین واژگان از طریق مهارت های چهارگانه می باشد، مواجه شدن دانش آموزان با حجم زیادی از واژه های جدید در متون زبان دبیرستانی مشکلات زیادی را برای آن ها ایجاد می کند. به عبارت دیگر، دانش آموزان دبیرستانی با مسئله جدی درک واژگان مواجه اند و درک آن ها از متون خواندنی تحت تأثیر منفی این مسئله می باشد.

یکی دیگر از دلایل ضعف دانش آموزان در درس زبان انگلیسی به ویژه خواندن، این است که متأسفانه در سال دوم و سوم دبیرستان، فقط دو ساعت به آموزش زبان انگلیسی اختصاص داده شده است. به این ترتیب و با توجه به حجم انبوه مطالب و به ویژه واژگان، دبیران زبان انگلیسی وقت لازم را به تکرار و تمرین واژگان اختصاص نمی دهند و در نتیجه یادگیری واژگان



به دلیل داشتن جنبه سرگرمی و جذابیت بسیار ارزشمندند و معلمان می‌توانند از آن‌ها برای تقویت مهارت‌های ارتباطی زبانی دانش‌آموزان بهره بگیرند.

روش اجرا جمع‌آوری داده‌ها

برای تسهیل یادگیری واژگان برای دانش‌آموزان، شروع به مطالعه، تحقیق و گردآوری اطلاعات از منابع مختلف کردم که شرح آن در زیر می‌آید:

۱. با دادن پرسش‌نامه‌ای به دانش‌آموزان، علل ضعف آن‌ها را در درس زبان و به‌ویژه واژگان جویا شدم.
۲. با طرح سؤالاتی در کلاس، از دانش‌آموزان خواستم نظر خود را در مورد علل ضعف خود در درس زبان، از جمله لغات زبان، آزادانه بیان کنند.
۳. طی تماس‌هایی که با همکاران متعدد خود در درس زبان داشتم، عقاید آن‌ها را نیز در زمینه علل ضعف کلی و به‌ویژه واژگان، بررسی کردم.
۴. با توجه به فعالیت در گروه‌های آموزشی استان، فراخوانی به دبیران کل استان داده شد که در آن از آن‌ها خواسته شده بود خود در زمینه‌های مذکور اظهار نظر کنند.
۵. در جریان کار، هر از چند گاهی با روش‌های مختلف، از دانش‌آموزان می‌خواستم نظرات خویش را آزادانه و بی‌نام روی برگه‌هایی بنویسند و به من تحویل دهند تا روند کار را ارزیابی و مطالعه کنم.

شواهد تشخیصی

مجموعه روش‌های مختلف مذکور در بالا، برای گردآوری

بازی‌های زبانی به‌عنوان عناصر اصلی آموزش و نه عناصر فرعی و حاشیه‌ای نگریسته شود.

بسیاری از صاحب‌نظران نیز بر اهمیت جنبه سرگرمی بازی‌ها تأکید می‌کنند که از جمله سلسله مورسیا و مکینتاش (Celce-Murcia & MacIntosh, 1980) اذعان می‌کنند که: «بازی‌ها به‌تنهایی مفرح و سرگرم‌کننده‌اند و عموماً، در صورتی که یادگیری لذت‌بخش و مفرح باشد، همه فراگیرندگان بهتر یاد می‌گیرند.» (p. 56)

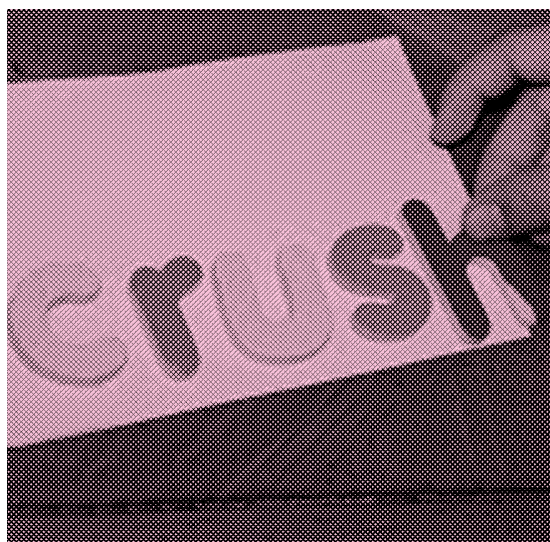
نیکولسون و ویلیامز (Nicolson & Williams, 1985)

نیز معتقدند: «بازی‌ها نوعی از آموزش را تشکیل می‌دهند و در موقعیت‌هایی به کار می‌روند که روش‌های معمولی، به درستی جواب نمی‌دهند و ایجاد تمرکز ذهنی در دانش‌آموزان و به یادآوری واژگان، به سختی صورت می‌گیرد.» (p. 10)

نکته مهم دیگری که آلن (Allen, 1993) به آن اشاره کرده این است که استفاده از بازی‌های واژگانی برای آموزش یا ارزشیابی واژگان حکم استفاده بهینه از وقت کلاس را دارد چرا که از این طریق جو سازنده‌ای در کلاس ایجاد می‌شود که منجر به افزایش دایره واژگان زبان‌آموزان خواهد شد. وی همچنین معتقد است در صورتی که هدف از بازی برای نوجوانان و بزرگسالان شرح داده شود، آن‌ها نیز از اجرای بازی لذت می‌برند و احساس نمی‌کنند که عمل بچه‌گانه‌ای است. (p. 10)

نیشن (Nation, 2000) نیز از روش آموزش متداول واژگان در مدارس انتقاد می‌کند و می‌گوید: به نظر می‌رسد روش «نگاه کن و به‌خاطر بسپار» در آموزش لغات زبان انگلیسی روش مؤثری نیست. به‌علاوه، بسیاری از دانش‌آموزان، ممکن است برای معنی و نوع کلمه باز هم به معلم نیاز داشته باشند.

و نهایتاً ارسوز (Ersoz, 2011) بیان می‌کند که بازی‌ها



اطلاعات مورد استفاده قرار گرفت و نتایج زیر حاصل شد:

۱. دانش‌آموزان انگیزه کافی برای یادگیری زبان ندارند.
۲. ساعات اختصاص داده شده به درس زبان، در مقایسه با برخی درس‌های دیگر، کم است.
۳. معلمان انگیزه و رغبت کافی برای آموزش ندارند و این مسئله بالطبع منجر به بی‌علاقگی دانش‌آموزان می‌شود.
- ۴- روش‌های تدریس اکثر معلمان قدیمی و بیشتر بر اساس روش منسوخ شده گرامر- ترجمه (Grammar-Translation Method) است که اساس آن حفظ واژگان در خارج از بافت جمله و نکات دستوری و نیز ترجمه جمله به جمله متون انگلیسی به زبان مادری است.
۵. متون درسی جذابیت لازم را ندارند.
۶. ارائه مطالب در کتب درسی به نحوی است که دستور و واژگان مورد تأکید قرار می‌گیرند. (یا تأکید اصلی بر دستور و واژگان است).
۷. حجم بالای لغات موجود در کتب درسی، اجازه بررسی و ارزشیابی همه آن‌ها را نمی‌دهد.
۸. حفظ کردن، به یادسپاری و کاربرد تمام واژگان (۲۰ تا ۳۰ واژه جدید در هر درس)، عملاً برای دانش‌آموزان سخت و طاقت‌فرساست.

انتخاب و اجرای راه حل پیشنهادی

ابتدا به پژوهش‌های آموزشی مراجعه کردم و سپس بر آن شدم تا خود دست به اقدام بزنم.

برای یافتن پاسخ این مشکل، از بین روش‌های مورد مطالعه و روش‌های پیشنهادی توسط همکاران و خود دانش‌آموزان، روش «آموزش و ارزشیابی واژگان با استفاده از تفریح و سرگرمی» را برگزیدم. بدین منظور، شروع به مطالعه و یادداشت‌برداری و استفاده از خلاقیت شخصی در مورد انواع بازی‌ها و سرگرمی‌های موجود در کتب کمک درسی، اینترنت، نظر همکاران دیگر و... کردم و حدود ۲۵ روش جذاب، سرگرم‌کننده و کاملاً آموزشی را پیدا کردم که در قسمت نحوه اجرا به برخی از آن‌ها اشاره خواهد شد.

سپس فعالیت‌های زیر را مرحله به مرحله اجرا کردم:

۱. قبل از شروع اجرای تجربه جدید، برای بررسی میزان دانش پایه لغات از دانش‌آموزان کلاس‌های دوم و سوم آزمون واژگان به عمل آوردم.
۲. سپس با توجه به محدودیت زمانی، برای ارزشیابی واژگان در هر جلسه از کلاس، به صورت برنامه‌ریزی شده، به طور تقریبی یک یا دو بازی را به صورت گروهی به مرحله اجرا درآوردم.
۳. برای ارزیابی میزان اثربخشی روش‌های اجرایی، بعد از هر درس از دانش‌آموزان آزمون لغات به عمل آوردم که برخی از همین آزمون‌ها در قالب بازی‌هایی بود که در این پژوهش شرح داده می‌شوند.

۴. در پایان سال، قبل از امتحانات نوبت دوم آزمونی از واژگان کل کتاب گرفتم و نتایج را مورد ارزیابی قرار دادم. نتایج آزمون در زیر ارائه خواهد شد.

آموزش و ارزشیابی واژگان درس زبان انگلیسی در قالب بازی، تفریح و سرگرمی

برای آموزش و ارزشیابی واژگان، حدود ۲۵ نوع بازی در طول سال اجرا شد که به اختصار در زیر به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

۱. پانتومیم و ایفای نقش: چند جمله را به صورت دستورالعمل- در قالب جمله‌های امری انگلیسی- روی چند کارت بنویسید و در اختیار دانش‌آموزان داوطلب قرار دهید. از آن‌ها بخواهید آنچه را روی کارت‌ها نوشته شده است، به صورت پانتومیم و بی کلام اجرا کنند. سایر دانش‌آموزان کلاس باید بتوانند کلمه مورد نظر را به انگلیسی حدس بزنند.
۲. بازی گروهی: کلاس را به دو گروه تقسیم کنید. از هر گروه، یک نفر جلو کلاس می‌نشیند. بقیه دانش‌آموزان کلاس، کارتی با یک «زمینه» خاص دریافت می‌کنند. مثلاً «چیزهایی که گران قیمت هستند». البته در اینجا فقط یک کلمه مورد نظر است؛ مثلاً «طلا». دانش‌آموزان در داخل گروه‌ها شروع به راهنمایی فرد جلویی می‌کنند و نفرات جلو، سعی در حدس زدن کلمه می‌کنند تا اینکه کلمه مورد نظر را حدس بزنند. البته راهنمایی باید مثال باشد نه تعریف کلمه مورد نظر.
۳. بازی حدس واژه: این روش به زمان اندکی نیاز دارد. معلم شروع به هجی کردن حرف به حرف یک کلمه انگلیسی می‌کند تا اینکه یکی از دانش‌آموزان بتواند آن کلمه را حدس بزند. فردی که زودتر موفق به این کار می‌شود، با گفتن کلمه Stop بقیه را از ادامه حدس زدن بازمی‌دارد و مورد تشویق قرار می‌گیرد.

یکی دیگر از دلایل ضعف دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی به‌ویژه خواندن، این است که متأسفانه در سال دوم و سوم دبیرستان، فقط دو ساعت به آموزش زبان انگلیسی اختصاص داده شده است. به این ترتیب و با توجه به حجم انبوه مطالب و به‌ویژه واژگان، دبیران زبان انگلیسی، وقت لازم را به تکرار و تمرین واژگان اختصاص نمی‌دهند و در نتیجه یادگیری واژگان اندک‌اندک به مشکلی عمومی برای همه دانش‌آموزان و دبیران تبدیل می‌شود و معمولاً آنان را به استیصال می‌کشاند

۴. **بازی ساختن کلمه از حروف به هم ریخته:** معلم یا یک دانش آموز داوطلب، حروف یک واژه را در هم می ریزد و از بقیه می خواهد سعی در بازسازی کلمه اصلی کنند. از آنجا که حدس زدن کلمه اصلی معمولاً مشکل است، فردی که درست حدس زده است، باید مورد تشویق قرار گیرد.

۵. **بازی ساختن خنده دارترین جمله:** کلاس را به چند گروه، تقسیم کنید. تعدادی کلمه به گروه ها بدهید و از آن ها بخواهید جالب ترین جمله ای را که به ذهنشان می رسد، با آن کلمات بسازند. منشی هر گروه جمله ها را یادداشت می کند. جالب ترین جمله ها با انتخاب معلم برنده اعلام می شوند.

۶. **بازی «نوع کلمات» بینگو:** از دانش آموزان بخواهید ۵ یا ۶ مربع روی برگه ای بکشند و در هر مربع، نام یک «حیطه» (طبقه مورد نظر شما مثلاً افعال با قاعده، افعال بی قاعده، اسم های قابل شمارش، اسم های غیر قابل شمارش، صفت، قید و حروف اضافه...) را بنویسند. مثلاً شما تصمیم دارید از واژگان درس ۵، این نوع ارزشیابی را به عمل آورید که آیا آن ها علاوه بر معنی می دانند هر کلمه به چه گروهی تعلق دارد. سپس، شما واژه ها را یک به یک، بلند می خوانید و دانش آموزان آن ها را به سرعت در مربع ها می نویسند. اولین دانش آموزی که همه جعبه ها را پر کند، داد می زند bingo و آن ها را برای شما می خواند و شما درست بودن طبقه بندی را کنترل می کنید. این بازی را می توان به صورت گروهی نیز انجام داد.

۷. **بازی کیم:** تعدادی از اشیاء واقعی یا اسباب بازی آن ها را با خود به کلاس بیاورید. آن ها را زیر پارچه ای قرار دهید. آن گاه فقط به مدت چند ثانیه پارچه را از روی آن ها بردارید و آن ها را در معرض دید دانش آموزان قرار دهید. سپس مجدداً پارچه را روی آن ها بیندازید. از دانش آموزان بخواهید هر چند واژه انگلیسی را که به یاد دارند، یادداشت کنند و به بقیه بگویند. البته نگارنده این بازی را با کامپیوتر انجام داده است؛ به این شکل که اشیاء مورد نظر را یک به یک یا همه را با هم به سرعت بر روی صفحه کامپیوتر به دانش آموزان نشان می دهیم و

۸. **بازی بارش مغزی:** دانش آموزان را به چند گروه تقسیم کنید. موضوعی را برای آن ها مشخص کرده و برای هر گروه، یک منشی تعیین کنید. از آن ها بخواهید، در عرض ۳ دقیقه (یا هر چند دقیقه که مایلید)، هر چند واژه مرتبط با موضوع را که می توانند بنویسند. گروهی که بیشترین واژه مرتبط را بنویسد، برنده است.

۹. **بازی ربط دادن واژه به تعریف آن:** تعاریف واژگان و خود آن ها را روی کارت هایی جداگانه بنویسید. کارت ها را به صورت تصادفی به دست دانش آموزان خود بدهید و از آن ها بخواهید آزادانه در کلاس بگردند تا تعریف واژه یا واژه ای که تعریفش در دست آن هاست، را بیابند و از هیجان ناشی از یادگیری لذت ببرند.

۱۰. **بازی یافتن واژه در فرهنگ لغت:** بعد از کسب

اطمینان از اینکه کسی معنی واژه ای را که دانش آموزان شما برای اولین بار در متن یا آزمون با آن مواجه می شوند را نمی داند، آن را به صورت مسابقه مطرح کنید. به این ترتیب که هر کسی که زودتر از بقیه بتواند این واژه را در فرهنگ لغت پیدا کند، برنده است.

۱۱. **بازی «این کلمه در انگلیسی چه نامیده می شود؟»:** تعدادی تصویر از کلماتی که دانش آموزان قبلاً خوانده اند، مهیا کنید یا از بچه ها بخواهید این کار را خودشان انجام دهند. تصویرها را به یک طرف کارت بچسبانید و در طرف دیگر آن، واژه مورد نظر و تلفظ آن را (در صورت تمایل) بنویسید. دانش آموزان را به گروه هایی تقسیم کنید و از داوطلبان بخواهید به ترتیب به جلوی کلاس بیایند و به روش زیر عمل کنند: کارت را از طرف تصویر بالا ببرند و پرسند: این کلمه در انگلیسی چه نامیده می شود؟ اولین کسی که جواب درست بدهد، مورد تشویق قرار می گیرد.

از آنجا که برای درک متون هر زبانی شرط اساسی، درک معنای انبوهی از واژگان و توانایی به کارگیری آن هاست و این امر نیازمند برخورد و تمرین واژگان از طریق مهارت های چهارگانه می باشد، مواجه شدن دانش آموزان با حجم زیادی از واژه های جدید در متون زبان دبیرستان مشکلات زیادی را برای آن ها ایجاد می کند

۱۲. **بازی بهترین جمله:** کلاس را به دو گروه تقسیم کنید. برای هر گروه یک منشی تعیین کنید یا از بچه ها بخواهید خودشان این کار را بکنند. واژه ای را روی تخته بنویسید. منشی به جلوی کلاس می آید و جمله هایی را که اعضای گروهش می گویند، روی تخته می نویسد. معلم با توجه به معیارهای مورد نظرش، به بهترین جمله ها امتیاز می دهد.

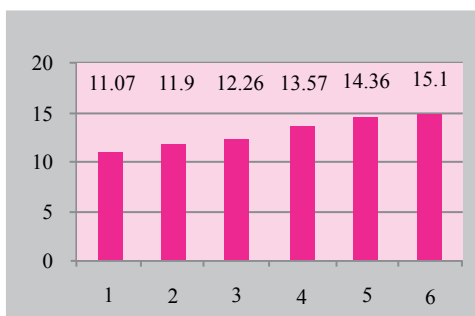
۱۳. **بازی جمله های در هم ریخته:** دانش آموزان کلاس را به چند گروه تقسیم کنید و برای هر گروه، یک منشی تعیین نمایید. کلمات در هم ریخته یک یا چند جمله را به دانش آموزان گروه ها بدهید. هر گروهی که زودتر بتواند جمله ها را مرتب کند، برنده است. منشی گروه جمله مرتب شده را به معلم نشان می دهد و معلم در مورد آن اظهار نظر می کند.

۱۴. **بازی «اصلاح غلط» در جمله:** دانش آموزان را به گروه هایی تقسیم کنید و برای هر گروه، یک منشی تعیین نمایید. تعدادی جمله را که از نظر دستوری یا معنانش غلط دارند به همه آن ها بدهید. چند دقیقه به آن ها مهلت دهید تا بهترین جایگزین را برای قسمت غلط بیابند. جمله های اصلاح شده را منشی هر گروه به شما نشان می دهد و شما برای آن ها امتیاز

نتایج آزمون‌های درس به درس واژگان، روندی رو به رشد را نشان می‌داد. میانگین آزمون‌های درس به درس پایه دوم در جدول و تصویر شماره ۱ آمده است.

درس اول	درس دوم	درس سوم	درس چهارم	درس پنجم	درس ششم	درس هفتم
۱۱/۰۷	۱۱/۰۹	۱۲/۲۶	آزمون به صورت بازی برگزار شد.	۱۳/۵۷	۱۴/۳۶	۱۵/۱

جدول ۱. میانگین آزمون‌های درس به درس پایه دوم

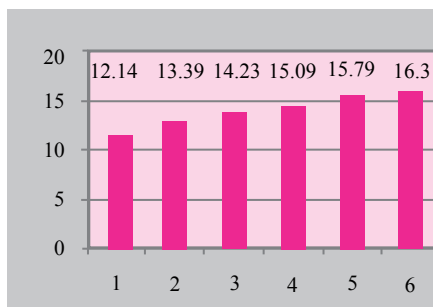


تصویر ۱. میانگین آزمون‌های درس به درس پایه دوم

جدول و تصویر شماره ۲ میانگین درس به درس آزمون‌های پایه سوم را نمایش می‌دهد.

درس اول	درس دوم	درس سوم	درس چهارم	درس پنجم	درس ششم
۱۲/۱۴	۱۳/۳۹	۱۴/۲۳	۱۵/۰۹	۱۵/۷۹	۱۶/۳

جدول ۲. میانگین آزمون‌های درس به درس پایه سوم



تصویر ۲. میانگین آزمون‌های درس به درس پایه سوم

تعیین می‌کنید. البته مراقب باشید این بازی به نزاع تبدیل نشود؛ چون ممکن است برخی از دانش‌آموزان در مورد بهترین جمله با شما هم عقیده نباشند.

۱۵. بازی نقاشی کشیدن: کلاس را به دو گروه تقسیم کنید. به هر گروه، فهرستی از لغات بدهید و از آن‌ها بخواهید تصویر مربوط به هر واژه را روی تخته بکشند؛ در حالی که گروه دوم در کلاس دیگری هستند. اجازه دهید تعدادی از دانش‌آموزان همزمان روی تخته شکل بکشند و از شلوغ شدن کلاس نهراسید. سپس، گروه دیگر را به داخل دعوت کنید و از آن‌ها بخواهید کلمه مورد نظر را حدس بزنند. البته فرد حدس‌زننده مورد تشویق قرار می‌گیرد.

۱۶. بازی تعریف واژگان با حالت دوییدن: دانش‌آموزان کلاس را به سه یا چهار گروه تقسیم کنید و یک جدول امتیازبندی روی تخته بکشید. یک عضو از هر گروه با حالت دوییدن نزد معلم می‌آید. معلم تعریف یک واژه را به آهستگی در گوش آن نماینده زمزمه می‌کند. او نزد گروهش برمی‌گردد و تعریف را برای اعضای گروهش، تکرار می‌کند. اعضای گروه، کلمه‌ای را که فکر می‌کنند مناسب تعریف است، روی برگه‌ای می‌نویسند و نماینده در همان حالت دوییدن آن را به معلم برمی‌گرداند. اولین گروهی که واژه مورد نظر را به درستی حدس بزند، یک امتیاز می‌گیرد و تعریف بعدی را از معلم دریافت می‌کند و بازی ادامه می‌یابد.

۱۷. بازی کلمه عبور: دانش‌آموزان را به دو گروه تقسیم کنید. یک نفر از هر گروه جلو کلاس می‌نشیند؛ در حالی که واژه‌ای را در دست دارد. این فرد با به زبان آوردن فقط «یک کلمه» درباره واژه مورد نظر گروه خود راهنمایی می‌کند و اعضای گروه او، سعی می‌کنند کلمه مورد نظر را حدس بزنند. اگر نتوانستند، نوبت نفر دوم است که گروه خود را راهنمایی کند. اگر آن‌ها هم نتوانستند واژه را حدس بزنند، دوباره نوبت نفر اول می‌شود و این روند ادامه می‌یابد تا اینکه یک نفر به جواب مورد نظر برسد. در این بازی تعداد حدس‌های مجاز و یا زمان مجاز از قبل تعیین می‌شود. البته هر یک از این دو نفر سعی می‌کند گروهش را طوری راهنمایی کند که برنده شود.

تحلیل داده‌ها و ارزیابی نتایج

نتایج حاصل از اجرای این پژوهش، در زیر می‌آید. ابتدا در هر پایه، با اطلاع قبلی دانش‌آموزان از واژگان کتاب سال گذشته آزمون واژگان به عنوان پیش‌آزمون گرفته شد. سپس، طی یک جلسه واژگان هر درس با روش‌های مختلف تدریس شد. در جلسه بعد این واژه‌ها به کمک بازی‌های مذکور ارزشیابی شدند و در نهایت در جلسه سوم از هر درسی آزمون واژگان گرفته شد. کل آزمون‌ها به شکل آزمون‌های چهار گزینه‌ای، جای خالی، کلوز و روش‌های مرسوم دیگر گرفته شد و سعی بر آن بود که میزان سختی آن‌ها به یک اندازه باشد.

امتیاز برای برخورد با چالش ذهنی مهم است، در عین حال نباید امتیازگیری به هدف تبدیل شود، طوری که گرفتن امتیاز لذت بردن از بازی را تحت شعاع قرار دهد. با گوشزد کردن این نکته به دانش آموزان می توانید یقین حاصل کنید که دانش آموزان با طیب خاطر و بدون نگرانی از نمره، در روش های مشارکتی و فعال آموزش و ارزیابی شما شرکت می کنند و یادگیری به میزان درخور توجهی افزایش می یابد.

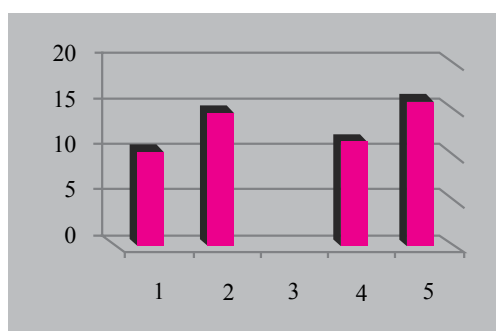
معلمان عزیز باید به خاطر داشته باشند که انگیزه دادن و ایجاد نشاط هنگام یادگیری از هنرهای معلمی به حساب می آید. بنابراین، هدف از اجرای این بازی ها، صرفاً سرگرم کردن دانش آموزان و یا گذراندن وقت با ارزش کلاس نیست

- منابع
- Allen, V. F. (1993). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M., & MacIntosh, A. (Eds.). (1980). Vocabulary learning and teaching. *In Teaching English as a Second and Foreign Language* (p. 56). Boston: Heinle & Heinle.
- Ersoz, A. (2011, June). *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 6.
- Nicolson, D., & Williams, G. (1985). *Word Games for Teaching of Reading*. London. Pitman Education Library.
- Lee, W. R. (1979). *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Victoria University of Wellington: Heinle and Heinle Publishers.
- Richards, J.C. (1969). *The Role of Vocabulary Teaching*. Oxford University Press.

مقایسه میانگین پیش آزمون و پس آزمون هر دو پایه در جدول و تصویر شماره ۳ آمده است.

میانگین پیش آزمون پایه دوم	میانگین پس آزمون پایه دوم
۱۰/۵۸	۱۴/۸۷
میانگین پیش آزمون پایه سوم	میانگین پس آزمون پایه سوم
۱۱/۷۷	۱۶/۱۰

جدول ۳. مقایسه میانگین پیش آزمون ها و پس آزمون ها

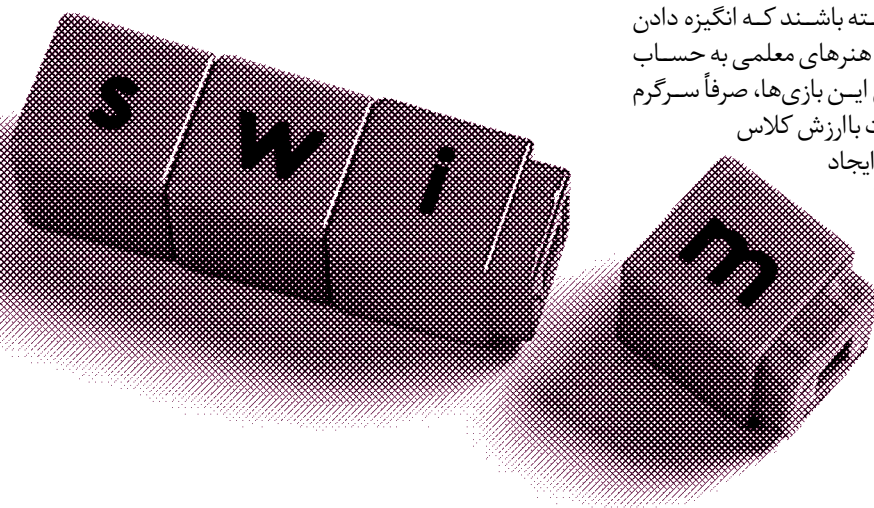


تصویر ۳. مقایسه میانگین پیش آزمون ها و پس آزمون ها

همان طور که از نتایج آزمون های درس به درس بر می آید، روند آموزش، تثبیت و یادگیری واژگان، حاکی از رشد مثبت و قابل توجهی در این زمینه است. مقایسه نتایج پیش آزمون و پس آزمون واژگان نیز نشان می دهد که روش آموزش، مؤثر و مفید و میزان یادگیری در زمینه لغات، چشمگیر بوده است. علاوه بر نتایج کمی، مشاهدات نگارنده نشان می دهد که در طول دوره آموزشی علاقه دانش آموزان به درس زبان افزایش یافت و آن ها با شور و شوق بیشتری در کلاس حاضر می شدند.

پیشنهادهای

معلمان عزیز باید به خاطر داشته باشند که انگیزه دادن و ایجاد نشاط هنگام یادگیری از هنرهای معلمی به حساب می آید. بنابراین، هدف از اجرای این بازی ها، صرفاً سرگرم کردن دانش آموزان و یا گذراندن وقت با ارزش کلاس نیست؛ بلکه هدف از اجرای آن ها ایجاد چالش ذهنی در یادگیری است تا زبان آموزان از آن طریق جنبه های مختلف واژگان را فرا بگیرند. برای اینکه بازی ها مؤثر باشند باید به این نکته توجه شود که گرچه رقابت و گرفتن





واژه‌ها نیز جان دارند!

بررسی ویژگی‌های واژه‌ها در مقیاس با افراد یک جامعه بشری

مسعود مشیدی

کارشناسی ارشد زبانشناسی، دانشگاه فرهنگیان اراک

Email: m.moshayedi@yahoo.com

چکیده

زبان در طول زندگی خود، مدام در حال تغییر است و مانند هر موجود زنده دیگری دوران تولد، بلوغ، اوقات رشد شتابان و آهسته، کمال و گاهی زوال تدریجی را می‌گذراند. تجلی این تغییر و دگرگونی بیشتر در سطح واژه‌ها مشهود و ملموس است. از این‌رو مراحل پیدایش و تکامل واژه‌ها، قواعد حاکم بر ساختشان، تغییرات آوایی، معنایی و دستوری آن‌ها و روابطشان با دیگر واژه‌ها می‌تواند بر تعبیر و تفسیر ما از جهان تأثیرگذار باشد. در این گفتار کوتاه برخی ویژگی‌های واژه‌ها در قیاس با افراد یک جامعه بشری به تصویر کشده شده و به واژه و ماهیت آن به مثابه موجودی دارای حیات نگریسته شده است.

کلیدواژه‌ها: واژه، روابط واژگانی، قواعد واژه‌سازی، تغییرات واژگانی

سرگذشت و سرنوشت واژه‌ها در جوامع واژگانی همچون سرگذشت و سرنوشت انسان‌ها در جوامع بشری است. در مقام مقایسه، شاید بتوان گفت که واژه‌ها نیز مانند انسان‌ها جان دارند و شاکله‌آوایی‌شان متأثر از نوع ترکیب DNA واجی آن‌هاست^۱ و تنوع در ترکیب و آرایش DNA واژه‌های گوناگونی را در پیکره یک زبان رقم می‌زند. واژه‌های گوناگون مانند یک خانواده بزرگ هزار فامیل اند که افراد آن با یکدیگر روابط نسبی دور و نزدیک دارند. واژه‌ها در این جامعه واژگانی یا با هم ارتباط عمودی دارند (مانند رابطه فرزندان و والدین آن‌ها با آبا و اجدادشان) یا رابطه افقی (مانند خواهر و برادر و همسر و دوست). در این مجموعه، هر فرد به نوعی با افراد دیگر ارتباط دور و نزدیک پیدا می‌کند، نقشی متفاوت را به عهده می‌گیرد و معنا یا مفهومی را با صورت و آرایشی مناسب با موقعیت‌ها و بافت‌های گوناگون زبان نمایش می‌دهد. نام‌آواها^۲ که تعداد آن‌ها در زبان اندک است، ناخواسته و طبیعی

به دنیا می‌آیند اما اغلب واژه‌ها این گونه نیستند و اهل زبان خود در تولد آن‌ها نقشی آگاهانه دارند.^۳ واژه‌ها بر حسب نیاز متولد می‌شوند.^۴ در مسیر زندگی‌شان رشد می‌کنند و بالغ می‌شوند. برخی از آن‌ها آن قدر گوشه‌گیر، منزوی و درون‌گرا هستند که به هیچ ترکیبی تن نمی‌دهند و به‌ندرت با واژه‌های دیگر ارتباط گرم و صمیمی دارند.^۵ گروهی دیگر به مختصر ارتباطی با دیگر واژه‌ها بسنده می‌کنند و حد عرف را نگه می‌دارند. اما دسته‌ای دیگر برون‌گرا، اجتماعی و خونگرم‌اند و به سرعت با اطرافیان رابطه برقرار می‌کنند و دوست می‌شوند. زبایی و نشاط این دست واژه‌ها به حدی است که فرزند، نوه، نتیجه و حتی ندیده خود را می‌بینند ولی باز هم چنان جوانان شوخ و شنگ به سرمستی و طنزازی در زبان می‌پردازند و گاهی سرپیری هوس تجدید فراش و تکرار دوباره ماجراها را در سر می‌پروراند.^۶ گروهی دیگر از واژه‌ها آن چنان خونگرم و گاه لجام گسیخته‌اند که با هر کس که بخواهند، نشست و برخاست می‌کنند و دوست می‌شوند.^۷ دوستی و رفاقت بین واژه‌های با هم‌آیی^۸ گاهی آنچنان گرم و صمیمی می‌شود که ذکر نام هر کدام تداعی کننده نام دیگری است. گاهی این دوستی و رفاقت آن چنان عمیق است که این واژه‌ها مثل دو قلوبی به هم چسبیده‌ای می‌شوند که برترین تیم‌های پزشکی جهان نیز نمی‌توانند آن‌ها را از یکدیگر جدا کنند و اگر این کار محقق شود، ممکن است یکی از آن‌ها (یا هر دو) دوری فراق دیگری را برنتابد و از فرط فراق بمیرد. واژه‌های اتباع یا دوگان ساخته‌های ناقص^۹ فرزندان خلف این دسته‌اند.

هر فرد به نوعی با افراد دیگر ارتباط دور و نزدیک پیدا می‌کند، نقشی متفاوت را به عهده می‌گیرد و معنا یا مفهومی را با صورت و آرایشی مناسب با موقعیت‌ها و بافت‌های گوناگون زبان نمایش می‌دهد. نام‌آواها که تعداد آن‌ها در زبان اندک است، ناخواسته و طبیعی به دنیا می‌آیند اما اغلب واژه‌ها این گونه نیستند و اهل زبان خود در تولد آن‌ها نقشی آگاهانه دارند

به همان سان که قند پارسی به بنگاله رفت و طوطیان هند را شکرشکن ساخت، وام واژه‌ها^{۱۰} نیز از زبانی به زبان دیگر مهاجرت می‌کنند و گاهی باعث غنای زبان مقصد می‌شوند. برخی از آن‌ها اقامت دائم می‌گیرند و در زبان مقصد می‌مانند^{۱۱} اما برخی دیگر گویا به قصد تفریح و تفرج به زبان مقصد وارد می‌شوند^{۱۲} و چون زندگی ایده‌آل و آرمانی خود را پیدا نمی‌کنند و یا با بی‌مهری میزبان مواجه می‌شوند، سرخورده به موطن خویش باز می‌گردند. برخی از این وام واژه‌ها پایبند اصول و قوانین مهاجرت‌اند، قانونی می‌آیند و در قرنطینه فرهنگستان چند صباحی در خدمت اربابان گروه‌های مختلف

Genetic
Generate
Generation
Gene

واژه‌گزینی از این دست به آن دست می‌شوند و اگر شناسنامه و تابعیت زبان مقصد را گرفتند، وارد زبان می‌شوند اما گروهی دیگر از آن‌ها مقید به چنین اصولی نیستند و آن چنان بی‌سر و صدا و مؤذیان‌وارد پیکره زبان می‌شوند و هویت زبان مقصد را می‌گیرند که کمتر کسی در بومی نبودن آن‌ها تردید می‌کند.^{۱۳} برخی از این واژه‌ها با اتکا به نفس بالایی خود بدون اینکه احساس غربت کنند، در زبان مقصد جولان می‌دهند، واژه‌های دیگر را شیفته خود می‌سازند، با واژه‌های زبان مقصد ازدواج می‌کنند و واژه‌های دو رگه^{۱۴} را می‌سازند.

برخی از واژه‌ها پایبند اصول اخلاق در خانواده و واژگانی خود هستند اما برخی دیگر چندان تعهدی به خانواده ندارند و در اثر آمیزش با واژه‌های دیگر خانواده جدیدی را تشکیل می‌دهند و در پاره‌ای موارد اصل و نسب خود را به فراموشی می‌سپارند.^{۱۵}

واژه‌های همنام^{۱۶} و چند معنا^{۱۷}، مانند برخی انسان‌ها هویت و شخصیتی چندگانه دارند. در هر محیطی رنگ عوض می‌کنند و نان به نرخ روز می‌خورند. دورنگی و چه بسا چند رنگی آن‌ها به حدی است که در پاره‌ای موارد باید علاوه بر بافت زبانی^{۱۸} از بافت موقعیتی^{۱۹} نیز بهره گرفت تا شاید بتوان نقاب از چهره ملون آنان برداشت. این گونه واژه‌ها گاه با حضور در بافت‌های ادیبانه و بحث‌های طنزآمیز و لطیفه‌گونه باعث تلطیف خاطر خوانندگان می‌شوند^{۲۰} و گاه در متون جدی و ارتباطی با القاء تعبیر مبهم و چندپهلوی بدفهمی می‌آفرینند و دست بقیه واژه‌های همجوار خود را نیز در پوست گردو می‌گذارند.^{۲۱}

اما امان از تابوهای زبانی^{۲۲} یا دشواژه‌ها که در همه جوامع مطرود و متروک‌اند و کسی را رغبت همنشینی و نزدیکی با آن‌ها نیست. این قبیل واژه‌ها را مجال خودنمایی نیست مگر در محافل خصوصی و به دور از چشم اغیار!

با همه این اوصاف باید اذعان داشت که همه واژه‌ها عمر جاودان ندارند و بالاخره پیر و فرتوت می‌شوند و از دست‌وپا می‌افتند؛ به‌طوری که دیگر کمتر کسی به آن‌ها سر می‌زند. گروهی از آن‌ها در آخرین لحظات عمر، که همه از آن‌ها قطع امید کرده‌اند، به حالت کما می‌روند. برخی از آن‌ها را بر حسب نیاز با استفاده از شوک و تنفس مصنوعی احیا می‌کنند و دوباره به زندگی برمی‌گردانند^{۲۴} اما تعداد زیادی از آن‌ها پلک از هم باز نمی‌کنند و در حالت کما از دنیای فانی واژه‌ها رخت بر می‌بندند و تنها سنگ نبشته آن‌ها در دفتر تاریخ و ادب هر قومی به یادگار می‌ماند.^{۲۵} این دست واژه‌ها مدفون می‌شوند اما هنوز چشم امید دارند که آیندگان با تورق تاریخ زبان سری به آن‌ها بزنند و از روی محبت، تفقدی در حال آنان بنمایند و شاید با دم مسیحایی خود آن‌ها را به زندگی مجدد باز گردانند.

آنچه در این مقال کوتاه گذشت، شرح مختصر دنیای پرمز و راز واژه‌ها بود. اشراف بر این دنیای پرمز و راز و کشف روابط و تعاملات بین واژه‌ها، که برخی از آن‌ها جنبه همگانی و جهانی دارند، و همچنین تعریف و تبیین اصطلاحات و فرایندهای خاص این حوزه از زبان و یکدست‌سازی آن‌ها به اهل زبان امکان می‌دهد که زبان، این بزرگ‌ترین عطیه الهی و وسیله ارتباطی،

را همگام با پیشرفت جامعه بشری به شیوه‌ای روزآمد مقتدر و ورزیده کنند تا از آن بتوانند برای ایجاد ارتباط پایدار و دقیق و نشر و گسترش علوم و معارف بهره ببرند. واژه‌ها در حقیقت گسترده‌ترین و پویاترین بخش هر زبان هستند. بدیهی است افرادی که گنجینه واژگانی قوی‌تری دارند در درک مطالب و ابراز عقاید خویش به‌صورت گفتار یا نوشتار از دیگران موفق‌ترند.

**به همان سان که قند پارسی به بنگاله رفت و
طوطیان هند را شکر شکن ساخت، وام واژه‌ها
نیز از زبانی به زبان دیگر مهاجرت می‌کنند و
گاهی باعث غنای زبان مقصد می‌شوند. برخی
از آن‌ها اقامت دائم می‌گیرند و در زبان مقصد
می‌مانند اما برخی دیگر گویا به قصد تفریح
و تفرج به زبان مقصد وارد می‌شوند و چون
زندگی ایده‌آل و آرمانی خود را پیدا نمی‌کنند و یا
بابی مهری میزبان مواجه می‌شوند، سرخورده
به موطن خویش باز می‌گردند**

البته جای خوشوقتی است واژه‌های هر زبان به رغم داشتن تنوع در حوزه‌های مختلف آوایی، معنایی، دستوری، کاربردی و... به شکلی نامنظم روی هم تلنبار نشده‌اند؛ زیرا در آن صورت انسان نمی‌توانست به سرعت و دقت از میان هزاران واژه ذخیره شده در ذهن، واژه‌های مورد نیاز خود را بیابد. بر این اساس، تصور می‌شود که واژه‌ها به شکلی سازمان‌یافته در نظامی چندبعدی و پیچیده ذخیره شده باشند و بر مبنای همین ترتیب به کار رفته در ذخیره‌سازی این عناصر می‌توان آن‌ها را باز یابی کرد.

بی‌شک هر واژه از زبان به تعداد مصادیق خود در جهان خارج تعاریف متعدد دارد و از این رو باید واژه‌ها و مصادیق مختلف آن‌ها در جهان خارج را از منظرها و زوایای گوناگون با دیدی تازه مورد بررسی قرار داد. به قول سهراب سپهری، «واژه باید خود باد، واژه باید خود باران باشد؛ چشم‌ها را باید شست» و همه کس و همه چیز را «جور دیگر باید دید.»

پی‌نوشت‌ها

۱. Phonotactics واج‌آرایی؛ نظم و تربیت زنجیری قاعده‌مند حاکم بر نوع و نحوه آرایش واحدهای واجی یک زبان باعث پدیدار شدن واژه‌های مختلف در آن زبان می‌شود. مثلاً در زبان فارسی با استفاده از سه واج آ، ر، د می‌توان واژه‌های مختلفی از جمله آرد، راد، دارا، آراد، رادار و... ساخت. (چگنی، ۱۳۸۲: ۳۵۰؛ Katamba ۱۹۹۳: ۸۲/)

۲. Onomatopoeia نام‌آواها؛ واژه‌هایی هستند که به نظر می‌رسد ساختار آوایی آن‌ها تقلیدی از اصوات طبیعی موجود در جهان خارج باشد؛ مانند خش‌خش، وزوز، قارقار، تق‌تق، پیچ‌پیچ (Richard ۱۹۹۲: ۲۵)

۳. Convention قرارداد؛ ایجاد نوعی رابطه دلخواه بین واژه‌های یک زبان و معانی آن‌هاست. مثلاً، هیچ‌گونه رابطه طبیعی یا فیزیکی بین واژه کتاب و شیئی که این لفظ در جهان خارج به آن دلالت می‌کند، وجود ندارد و این رابطه صرفاً دلخواه و قراردادی در میان اهل زبان است. (رابینز، ۱۳۷۸: ۴۷؛ Crystal ۱۹۹۹: ۸۲/)

۴. خلاقیت و زبانی (creativity and productivity) از ویژگی‌های منحصربه‌فرد زبان انسان است که به گویشوران اجازه می‌دهد برحسب نیاز برای مفاهیم جدید واژه‌های جدید بسازند؛ مانند واژه‌های بارانه، آزادانه، آب‌درمانی، اینترگر... که اخیراً ساخته شده‌اند.

۵. واژه‌های نقش‌نما (Function words): واژه نقش‌نما فاقد معانی قاموسی است (به خودی خود محتوای معنایی ندارد) و عمدتاً ناظر بر اطلاعات دستوری یا روابط منطقی درون جملات است مانند ضمایر، حروف ربط، اداات... (چنگی، ۱۳۸۲: ۱۸۹ Crystal ۱۹۹۱: ۱۲۱/)

۶. مثلاً از بن واژه «دان» مشتقات و ترکیبات زیر پدید آمده‌اند: دانش، دانشگاه، دانشمند، دانشمندان، دانا، دانایی، دانش‌آموز، دانشجو، دانستن، دانشیار، دانش‌پژوه، دانش‌محور، دانش‌بنیان، دانش‌آموخته و...

۷. برای مثال، بن واژه «زدن» با واژه‌های مختلفی در ترکیبات شرکت می‌کند و معانی متفاوتی را می‌رساند: کتک زدن، اتو زدن، در زدن، تلفن زدن، رنگ زدن، جارو زدن، زنگ زدن، جا زدن، سر زدن، پشت زدن، نیش زدن، در زبان انگلیسی نیز واژه‌های take, get این‌گونه‌اند.

۸. Collocation باهم‌آیسی: قابلیت وقوع مکرر دو یا چند واحد واژگانی مجزا در کنار یکدیگر است که در برخی موارد این قابلیت به اندازه‌ای تقویت می‌شود که فقط با گفتن یکی از آن‌ها واژه دوم در ذهن شنونده تداعی می‌شود؛ مثل: رک و راست، راست و حسینی، درب و داغون، گوش به زنگ، بار و بار (صفوی، ۱۳۷۹: ۱۹۶ Richards ۱۹۹۲: ۶۲/)

۹. Partial reduplication دوگان‌سازی ناقص: نوعی فرایند واژه‌سازی است که به موجب آن قسمتی از یک واژه (یک صدا، یک هجا، یک تکواژ و یا بیشتر) تکرار می‌شود. در یک تقسیم‌بندی کلی، این ترکیبات را می‌توان در سه گروه عمده قرار داد:

الف: جزء اول معنی‌دار، جزء دوم بی‌معنی: مثل: ساخت و پاخت، بنید بیدید، اخم و تخم، آش و لاش

ب: جزء اول بی‌معنی، جزء دوم معنی‌دار: مثل: دک و دنده، پت و پهن، آت و آشغال

ج: هر دو جزء به تنهایی بی‌معنی ولی دارای تشابه آوایی: مثل: آلاخون والاخون، حاج و واج، هله هوله (کلباسی، ۱۳۸۰: ۶۷)

۱۰. Loan words واژه‌های قرضی (وام واژه‌ها): واژه‌هایی هستند که به دلایل مختلف از زبان‌های دیگر وارد یک زبان می‌شوند ولی گاهی صورت آوایی آن‌ها به دلیل عدم تطابق سیستم‌های واجی دو زبان با سیستم آوایی زبان قرض گیرنده منطبق و سازگار نمی‌شود. مثلاً واژه‌های قرضی رادیو و تاکسی در زبان فارسی از نظر آوایی به صورت /rɑːdiu/ و /tæksi/ تلفظ نمی‌شوند. (Crystal ۱۹۹۱: ۲۰۵)

۱۱. واژه‌هایی که به‌خاطر مسائل مذهبی، علمی، سیاسی و... به یک زبان راه می‌یابند و به مرور جزئی از زبان مقصد می‌شوند. مانند واژه‌هایی که تحت نفوذ دین اسلام وارد زبان فارسی شده‌اند.

۱۲. واژه‌هایی که برحسب مورد و یا توسط گروه اندکی در یک برهه از زمان وارد زبان می‌شوند و پس از مدتی فراموش می‌گردند.

۱۳. واژه نازل (به معنی شیر تخلیه پمپ بنزین) در نگاه اول عربی یا فارسی به نظر می‌رسد باشد ولی انگلیسی است: (Nozzle).

۱۴. Hybrid word واژه دورگه: واژه‌ای است که عناصر تشکیل‌دهنده آن از دو زبان مختلف‌اند. مانند واژه‌های بیماران (بمب از انگلیسی و باران از فارسی)، شجره‌نامه (شجره از عربی و نامه از فارسی)، تلفن‌چی (تلفن از انگلیسی و چی از ترکی) (Hartmann ۱۹۷۶: ۱۰۵)

۱۵. واژه‌هایی مانند رخت‌خواب، خونسر، دندان‌گیر، ناخن‌خسک، ... که از ترکیب‌پذیری معنایی برخوردار نیستند این‌گونه‌اند. (شقایق، ۱۳۸۷: ۸۸)

۱۶. Homonymy واژه‌های همنام (واژه‌های دارای جناس تام): واژه‌هایی هستند که صورت آوایی و نوشتاری یکسانی دارند اما از نظر معنایی کاملاً با هم متفاوت‌اند. مانند واژه bank در زبان انگلیسی که به دو معنی «بانک» و «ساحل رودخانه» کاربرد دارد. واژه شیر در زبان فارسی نیز این‌گونه است. (Yule ۲۰۰۵: ۱۷۴)

۱۷. Polysemy چندمعنایی: ویژگی گروهی از واژه‌هاست که دارای چندین معنی هستند اما همگی آن‌ها از طریق تعمیم به نوعی به هم وابسته‌اند. مانند واژه head در زبان انگلیسی که به معنای سر، رئیس، قسمت بالای هرچیز و... می‌باشد. (Yule ۲۰۰۵: ۹۷)

۱۸. Linguistic context بافت زبانی: شامل مجموعه واژه‌هایی است که در یک عبارت یا جمله به‌کار می‌روند و تأثیر بسیار زیادی بر درک ما از آن عبارت یا جمله دارند. مثلاً در جمله «دوستم دیروز از نردبان افتاد و شانه‌اش شکست، حالا مجبور است چند روز در بیمارستان بماند.» از بافت زبانی متوجه می‌شویم که منظور از شانه، کتف است نه ابزار آرایش مو. در جمله انگلیسی زیر:

He has to go to the bank to cash the check.
از بافت زبانی واژه‌ها متوجه می‌شویم که منظور از bank بانک است نه ساحل رودخانه. (Yule ۲۰۰۵: ۱۲۹)

۱۹. Physical context بافت فیزیکی یا بافت موقعیتی: ناظر بر مکان یا زمانی است که واژه در آن ظاهر می‌شود و به ما در درک معنی درست آن کمک می‌کند:

الف: به آن شیر دست نزن، (هشدار مادر به فرزندش که به سراغ یخچال رفته است)

ب: به آن شیر دست نزن، (هشدار پدر در حال تعمیر شیر دست‌شویی به پسر کوچکش)

ج: به آن شیر دست نزن، (هشدار نگهبان باغ‌وحش به یکی از بازدیدکنندگان)

(صفوی، ۱۳۷۹: Yule ۲۰۰۵: ۱۲۹)

۲۰. در بافتی ادبی مانند: «امشب صدای تیشه از بیستون نیامد گویا به خواب شیرین فرهاد رفته باشد» واژه شیرین دارای دو معنی متفاوت است.

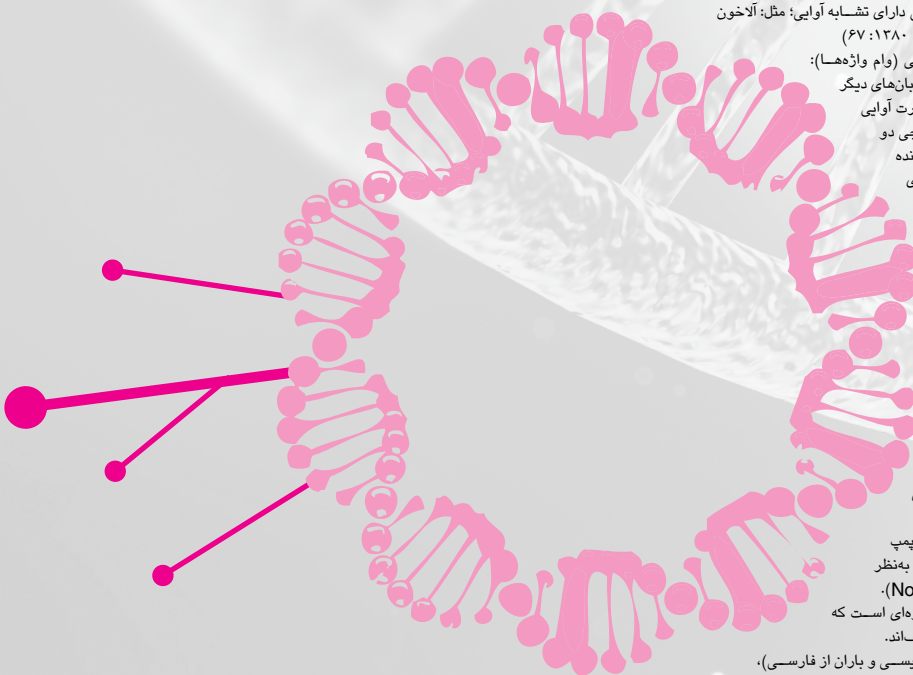
۲۱. در جمله «هر کس باید تنها مقاله بنویسد.» دو تعبیر قابل استنباط است: الف) هر کس باید به تنهایی (بدون کمک دیگران) مقاله بنویسد. ب) هر کس باید فقط مقاله (نه چیز دیگر) بنویسد.

۲۲. Taboo تابو یا دشوآژه: به گروهی از واژه‌ها اطلاق می‌شود که کاربردشان سبب آزردهی خاطر دیگران می‌شود؛ زیرا به اعمال، اشیا و یا روابطی اشاره دارند که در میان اهل زبان نفرت‌آور، ناخوشایند، نامطلوب و غیرمؤدبانانه هستند. واژه‌های مربوط به اعمال جنسی، عمل دفع، ... از این دسته‌اند (چنگی، ۱۳۸۲: ۴۴۴)

۲۳. واژه‌های مستراح، تواله، دست‌شویی و سرویس بهداشتی همگی ناظر بر یک مفهوم خاص‌اند و به دلیل تابو بودن این مفهوم واژه‌های مختلفی یکی پس از دیگری برای آن وضع شده است.

۲۴. واژه‌های پیکان و سمند به‌عنوان نام وسیله نقلیه و یا برخی اسامی جدید که والدین روی بچه‌های خود می‌گذارند، از این نوع‌اند.

۲۵. واژه‌هایی مانند نخچیر (شکار) خارناک (جایی که در آن خار بسیار می‌روید)، امیر آخور (مسئول امور اصطبل)، مستطقی (بازپرس) و موزه (کفش) از این دسته‌اند.



منابع

۱. چنگی، ابراهیم؛ فرهنگ دایره‌المعارفی زبان و زبان‌ها. نشر بهنام، ۱۳۸۲.
۲. روبینز، آر. اچ؛ تاریخ مختصر زبان‌شناسی، ترجمه علی‌محمد حق‌شناس. نشر مرکز، ۱۳۷۸.
۳. شقایق، ویدا؛ مبانی صرف، انتشارات صرف، تهران، ۱۳۸۷.
۴. صفوی، کورش؛ درآمدی بر معنی‌شناسی، پژوهشگاه فرهنگ و هنر اسلامی، تهران: ۱۳۷۹.
۵. کلباسی، ایران؛ ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران: ۱۳۸۰.
۶. مشیری، مهشید. ۱۰ مقاله درباره فرهنگ، زبان و ترجمه، نشر البرز، تهران: ۱۳۷۳.
7. Crystal, D. (1991). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell.
8. Crystal, D. (1992). *An encyclopedic dictionary of language and linguistics*. Oxford: Blackwell.
9. Hartmann R.R.K. & F. C. Strok. (1976). *Dictionary of language and linguistics*. London: Applied Science publishers.
10. Katamba. F. 1993. *Morphology*. London: Macmillan Press LTD.
11. Richards, J. C. John Platt & Heidi Platt, (1992). *Longman dictionary of language and applied linguistics*. London: Longman Group
12. Yule, G. 2005. *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.



معلم؛ عنصر اصلی برنامه‌درسی

میزگرد «نقش آموزش معلمان
در برنامه جدید زبان انگلیسی»

اشاره

با معرفی برنامه‌درسی جدید زبان انگلیسی پایه هفتم و نیاز به هم‌اندیشی در مورد ابعاد مختلف آن، در اردیبهشت‌ماه سال جاری نشست با حضور کارشناسان، مؤلفان کتاب‌های درسی جدید و مدرسان دانشگاه فرهنگیان (مراکز تربیت معلم) در محل دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی برگزار شد. در این نشست، نقش معلمان در تثبیت برنامه‌درسی جدید مورد بحث و بررسی قرار گرفت. در ادامه، مشروح بحث‌های مطرح شده در این جلسه از نظر خوانندگان محترم می‌گذرد.

محمد رضا عنانی سراب

reza_ananisarab@yahoo.co.uk



حاضران در میزگرد:

دکتر محمدرضا عنانی سراب سردبیر مجله رشد آموزش زبان‌های خارجی، شهلا زارعی نیستانک مدیر داخلی مجله رشد آموزش زبان، دکتر سیدبهنام علوی مقدم مدیر گروه زبان‌های خارجی، دکتر رضا خیرآبادی کارشناس گروه زبان خارجی، سیدمسعود حاجی سیدحسینی فرد مدرس زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، مژگان سلیمانی مدرس زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان و آقای جعفر درّی دبیر زبان انگلیسی منطقه پانزده تهران.

دکتر عنانی سراب: به نام خدا. با تشکر از حاضران محترم اولین میزگرد مربوط به برنامه درسی جدید زبان انگلیسی را آغاز می‌کنیم. موضوع مورد بحث، نقش آموزش معلمان در برنامه جدید است. برای شروع، می‌خواهم اشاره کنم که در ادبیات برنامه درسی بر این نکته تأکید شده که معلم عنصر اصلی برنامه است؛ به این معنی که برنامه درسی را او محقق

می‌کند. به عبارت دیگر، توفیق یا شکست برنامه درسی تا حدود زیادی به معلم ارتباط دارد. بنابراین، یکی از محورهای بحث این است که در برنامه جدیدی که تدوین شده و براساس آن بسته آموزشی تهیه شده است، نگاه به مقوله معلم و تربیت معلم چگونه است.

سپس می‌توانیم بحث را با این سؤال ادامه دهیم که چه برنامه‌هایی برای آموزش معلمان تدارک دیده شده است، کدام یک از برنامه‌ها اجرا شده‌اند و در آینده چه برنامه‌هایی اجرا خواهند شد.

عنانی سراب: معلمی که در دوره شرکت کرده است شاید به این جمع بندی برسد که مثلاً این شیوه‌ای را که آموزش داده شد، من در کلاس اجرا نمی‌کنم؛ چون فکر می‌کنم عملی نیست. اگر چنین سؤالاتی مطرح باشد و به آن‌ها پاسخی داده نشود، به تدریج ذهنیت گذشته باز خواهد گشت و ما در نهایت، تغییر را آن گونه که برنامه‌ریزی شده است، شاهد نخواهیم بود

در مسیر پاسخ‌گویی به سؤالات یادشده می‌توانیم به این نکته اشاره کنیم که در برنامه جدید نقش‌های جدیدی برای معلم تعریف شده است. لذا انتظار می‌رود معلمان نقش‌های جدید آموزشی خود را سازمان دهند که البته باید بپذیریم خروج از یک قالب و ورود به قالب دیگر کار چندان آسانی نیست. نکته دیگری که لازم است به آن اشاره کنیم، آموزش پیش از خدمت معلمان و آموزش‌های ضمن خدمت است که در حقیقت به نوعی با مراکز تربیت معلم و در حال حاضر با دانشگاه فرهنگیان مرتبط است. بنابراین، در بحث‌ها شاید لازم باشد به این نکات توجه کنیم.

دکتر سیدبهنام علوی مقدم:

بسم الله الرحمن الرحيم. خوشحالم از اینکه فرصتی فراهم آمده است که همکاران ما از طریق این میزگرد با برنامه درسی جدید بیشتر آشنا شوند. من قبل از اینکه موارد مطرح شده در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی را درباره اشاعه برنامه در خصوص نقش معلم طرح کنم، مقدماتی را عرض می‌کنم که ذهنیتی برای خوانندگان ایجاد شود. برنامه درسی عناصر مختلفی را دربرمی‌گیرد که عبارت‌اند از اهداف، اصول، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی و در نهایت تربیت معلم و اشاعه برنامه. پس تربیت معلم و اشاعه برنامه یکی از عناصر اصلی و شش‌گانه راهنمای برنامه درسی است. از آنجا که این عناصر شش‌گانه به هم پیوسته‌اند، اگر یکی از آن‌ها مورد توجه قرار نگیرد و در آن مشکل وجود داشته باشد، دیگر اجزاء و ارکان هم دچار مشکل خواهند شد. همان‌طور که آقای دکتر عنانی سراب، که نقش بسیار مهمی هم در تولید راهنمای برنامه درسی و تألیف کتاب‌ها داشته‌اند، فرمودند اگر محتوا بسیار خوب تدوین گردد و روش تدریس و ارزشیابی هم دقیقاً مشخص شود اما معلم در مورد محتوا، روش و ارزشیابی آموزش‌های لازم را نبیند قطعاً برنامه با مشکل مواجه خواهد شد. به خصوص در رویکرد جدید، که «رویکرد ارتباطی خودباورانه فعال» نام دارد، معلم نقش راهبردی را دارد و بنابراین باید نسبت به



دکتر عنانی سراب

**علوی مقدم: در دفتر، ما
سایتی را نیز در اختیار داریم
که در آن علاوه بر خبرهایی
که در گروه مطرح است،
مقالات، نمونه سؤالات،
گزارش هایی که از جاهای
مختلف استان هادر باره
مراحل اجرایی کتاب به ما
می رسد نیز مطرح می شوند
و این خود به نوعی به صورت
غیر مستقیم می تواند در
اشاعه برنامه ما و تربیت
معلم دخالت داشته باشد.
البته متأسفانه شاید معلمان
آن اندازه که انتظار می رود به
سایت مراجعه نکنند**



دکتر علوی مقدم

برنامه می خواهند در اختیار مدرسان بگذارند. در مورد این پیش فرض این مسئله مطرح می شود که در نهایت مدرسی که در این دوره ها شرکت می کند، با توجه به تجربیات و دانش معلمی اش، تفسیر خاص خود را از محتوای دوره خواهد داشت. از طرف دیگر، با توجه به محیطی که معلم در آن آموزش می دهد، شاید بعضی از روش های پیشنهادی به تعبیر معلم کارایی نداشته باشند یا قابل اجرا نباشند. معلمی که در دوره شرکت کرده است شاید به این جمع بندی برسد که مثلاً این شیوه ای را که آموزش داده شد، من در کلاس اجرا نمی کنم؛ چون فکر می کنم عملی نیست. اگر چنین سؤالاتی مطرح باشد و به آن ها پاسخی داده نشود، به تدریج ذهنیت گذشته باز خواهد گشت و ما در نهایت، تغییر را آن گونه که برنامه ریزی شده است، شاهد نخواهیم بود. پس چه راهکارهای عملی ای در این مورد می تواند کارساز باشد.

آقای حسینی فرد: به نام خدا. خیلی خوشحالم که این جلسه برگزار شد

در ۱۲-۱۳ استان حضور پیدا کردم. مؤلفان دیگر کتاب هم در حد مقدور در استان های مختلف در جلسات توجیهی با معلمان ارتباط رو در رو برقرار کردند و مسائلی را که برایشان مطرح بود مستقیماً با مؤلفان در میان گذاشتند. در دفتر، ما سایتی را نیز در اختیار داریم که در آن علاوه بر خبرهایی که در گروه مطرح است،

مقالات، نمونه سؤالات، گزارش هایی که از جاهای مختلف استان ها درباره مراحل اجرایی کتاب به ما می رسد نیز مطرح می شوند و این خود به نوعی به صورت غیر مستقیم می تواند در اشاعه برنامه ما و تربیت معلم دخالت داشته باشد. البته متأسفانه شاید معلمان آن اندازه که انتظار می رود به سایت مراجعه نکنند. چه خوب بود بعد از برگزاری کلاس های ضمن خدمت، استمرار آموزش از طریق سایت گروه و سایت های مناطق مختلف آموزش و پرورش پیگیری می شد.

دکتر عنانی سراب: برای اینکه به بعضی از سؤالاتی که احیاناً در ذهن خوانندگان وجود دارد پاسخ دهیم، می خواهم سؤالاتی را از دید آن ها مطرح کنم. همان گونه که آقای دکتر علوی مقدم گفتند، از گذشته روال این گونه بوده که دوره های توجیهی به شکل تأمین مدرس اجرا می شده است. در این دوره ها، فرض بر این است که یک برداشت درست و یک روش تدریس صحیح وجود دارد و این روش تدریس و برداشت درست را طراحان

برنامه اشراف کامل داشته باشد. البته باید بگویم که دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی متولی مستقیم برگزاری دوره های تربیت معلم نیست و به دلیل تولید محتوا به طور غیر مستقیم در این مقوله وارد می شود. در معاونت آموزش متوسطه وزارت خانه دفتر مخصوصی با عنوان «دفتر ارتقاء معلم» وجود دارد و آن ها در حقیقت برگزارکننده این دوره ها هستند. البته دانشگاه فرهنگیان و مراکز تربیت معلم هم نقش بسیار مهمی می توانند ایفا کنند اما پیشنهادی که ما ارائه می کنیم و محتوایی که ما برای برگزاری دوره های ضمن خدمت داریم، می تواند نقش ما را در این قضیه تبیین کند. در سال های گذشته این گونه بود که دوره های سسی تا چهل ساعته تأمین مدرس در تهران اجرا می شد که البته می دانیم چهل ساعت کافی نیست و به استمرار نیاز دارد. در سال گذشته برای کتاب جدید یک دوره چهل ساعته بعد از ماه مبارک رمضان داشتیم و در حدود دویست نفر از استان های مختلف در این دوره شرکت کردند.

در این دوره، بخش های مختلفی را به بررسی روش تدریس، بررسی نمونه سؤال ها، بررسی شیوه ارزشیابی و بررسی متون درسی اختصاص دادیم. همکاران ما تا حدودی توجه شدند و به استان های خود مراجعه کردند و دوستان مدرس فکر می کنم با ۳۲ یا ۴۰ ساعت، بسته به تصمیم استان، برنامه را در استان های خود به اجرا درآوردند. آن گونه که ما مطلع شده ایم، بخشی از برنامه های استانی در تابستان و بخشی در ماه های آبان و آذر برگزار شده است. به این دلیل که معلم ها به کلاس ها وارد شوند، درگیر شوند و اگر احیاناً با مشکل یا مسئله ای برخورد کردند، بتوانند در ماه های آبان و آذر نکاتی را که مدنظر دارند و مشکلی را که با آن برخورد کرده اند، در این کلاس ها برطرف کنند. ناگفته نماند که ما به این چهل ساعت مدرسان میانی بسنده نکردیم. اعضای گروه تألیف در جلسات مختلفی در استان ها تشکیل شد حضور یافتند و جلسات توجیهی و تبیینی برگزار کردند. من به عنوان مدیر گروه حداقل

و ما می‌توانیم در موارد زیادی همفکری کنیم. در حقیقت، تربیت معلم اهمیت خاصی دارد. به‌ویژه دوره جدید با برنامه جدیدی که تدوین شده است و ان‌شاءالله می‌خواهد راه‌های جدید و بهتری را برای آموزش زبان کشور باز کند. آقای دکتر مسئله مهمی را مطرح کردند.

من با توجه به تجربه خودم در بحث تربیت معلم می‌توانم بگویم ما اینرسی زیادی را در جامعه معلمان نسبت به تغییر مشاهده می‌کنیم. این اینرسی و در واقع تمایل به حفظ وضع موجود، ما را هم در آموزش کوتاه‌مدت معلمان و هم در دوره‌های درازمدت پیش از خدمت با دشواری‌هایی مواجه می‌کند. در این ارتباط، علاوه بر جنبه‌های اجرایی، که دکتر علوی مقدم فرمودند، من فکر می‌کنم سؤال اصلی ما در برنامه جدید، به‌عنوان رویکرد جدید آموزش زبان، شاید این باشد که در برنامه جدید، معلم برای اجرای خوب برنامه باید از چه معیارهایی

برخوردار باشد. پس شاید سؤال اصلی این است که معلم ما چه معیارها و چه توانمندی‌هایی باید داشته باشد تا بتواند در اجرای این برنامه موفق شود و اگر این‌ها را نداشته باشد، ما نمی‌توانیم او را معلم موفق بدانیم. این سؤال واقعاً مهم است. من فکر می‌کنم برای پاسخ دادن به این سؤال، ابتدا باید سابقه مختصری را عرض کنم. ما در تجربه‌ای که در تربیت معلم داشتیم، در دوره‌های کاردانی دانش‌آموزان دیپلمه را از طریق کنکور پذیرش می‌کردیم و برایشان دوره‌های کاردانی می‌گذاشتیم. این دوره‌ها در عین اینکه کوتاه بودند ولی به‌نظر من دوره‌های موفق‌تری بودند. یکی از دلایل موفقیت دوره کاردانی این بود که درسی با عنوان «کارروزی» داشت.

بسیاری از دروس غیر تخصصی هم که ارائه می‌شدند، واقعاً جنبه‌های عملی و اجرایی داشتند؛ مثلاً ساخت وسایل کمک‌آموزشی، استفاده از رسانه‌های

آموزشی، روش‌های تدریس به‌صورت عملی. به‌خصوص درس کارروزی که دانشجو موظف بود هر هفته به مدرسه‌ای برود و در آن مدرسه به‌طور عملی شرایط تدریس را تجربه کند. او در این مسیر به تدریج درگیر کلاس‌های واقعی می‌شد و طی فرایند تدریس، می‌فهمید که محیط واقعی آموزش چیست و چه توقعاتی در محیط آموزشی وجود دارد. در واقع، او صرفاً به داده‌های نظری که ممکن بود از واقعیت دورش کنند، بسنده نمی‌کرد و با شرایط واقعی روبه‌رو می‌شد. این یکی از دلایل موفقیت آن دوره‌ها بود. من خودم که دوره دبیری را گذراندم و لیسانس دبیری گرفتم و از این دوره کارروزی محروم بودم، بعدها وقتی وارد نظام آموزشی در مدارس شدم، احساس می‌کردم معلم‌هایی که این دوره کارروزی را گذرانده‌اند از ما موفق‌ترند. یعنی در بدو خدمت با این قضایا راحت‌تر مواجه می‌شدند. نوع دیگری از دوره‌های



مشخص کردن معلم گروه‌های عشایری به آن مناطق می‌رفتم، از فردی که برای مثال مدرک سیکل داشت از مطالب دوره دانشسرا نمی‌پرسیدم بلکه به او می‌گفتم تو که می‌خواهی در پایه پنجم تدریس کنی، باید ابتدا در امتحان پایه پنجم شرکت کنی.» این خاطره نشان می‌دهد که دوره‌های ضمن خدمت ما باید براساس نیازهای واقعی هر پایه برنامه‌ریزی شوند. در برنامه فعلی در سرفصل دوره‌ها دروس نظری فراوانی دیده می‌شود و بسیاری از درس‌ها نظری است. برای کاربردی کردن دوره‌های ضمن خدمت لازم است بین دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی و دانشگاه فرهنگیان و دفتر ارتقا معلمان و امثال این‌ها تعاملی ایجاد شود و نیازهای جدیدی که به وجود آمده‌اند، در این دوره‌ها دیده شوند. نکته دیگری که وجود دارد، زبان عمومی معلمان است. مشکل خیلی جدی در بحث آموزش زبان، زبان عمومی است.

ساعتی را به عنوان دانشجو معلم در مدرسه حضور داشته باشد. وی موظف است در فرایند تدریس دخالت کند. در دانشگاه فرهنگیان بحث تأسیس مدارس تجربی هم مطرح شده است. البته پیشنهاد این گونه است که مدارس تجربی در کنار مراکز تربیت معلم باشند که این نمونه‌های آموزشی بتوانند آنجا پخته شوند و عملاً روش‌های آموزشی آنجا به صورت تجربی کار شود. البته این فعلاً در حد پیشنهاد است ولی پیش‌بینی شده که در عمل دانشجویان از سال سوم و چهارم تحصیل در دوره کارشناسی وارد فضای مدارس واقعی شوند. این پیشنهاد خوبی است که در اجرا می‌تواند جنبه‌های عملی تدریس را تقویت کند. در مورد دوره‌های کوتاه مدت ضمن خدمت ابتدا می‌خواهم خاطره‌ای را تعریف کنم. فردی که قبل از انقلاب در آموزش و پرورش مناطق عشایری فعال بوده است می‌گوید: «زمانی که من برای

آموزشی دانشگاهی، دوره کارشناسی ناپیوسته برای معلمان بود که معمولاً مدرک کاردانی زبان دارند و برای تکمیل دوره کارشناسی ناپیوسته می‌آیند. در این دوره‌ها ما معمولاً درس «تدریس عملی» را داریم؛ یعنی دانشجو معلمان درسی را عملاً در کلاس دانشگاه ارائه می‌دهند و از آن‌ها خواسته می‌شود که تدریسی را که انجام داده‌اند در مدرسه هم ارائه کنند و گزارشش را به صورت ویدیویی و گاهی مکتوب برای ما بیاورند و ما عملاً ببینیم که در مدرسه چه اتفاقی افتاده است. آیا ارائه مثبت بوده و چه بازخورد عملی‌ای داشته است. این هم در حقیقت روشی بود که ما می‌خواستیم این جنبه عملی را در دوره کارشناسی ناپیوسته داشته باشیم. در دوره‌های جدیدی که با تأسیس دانشگاه فرهنگیان ایجاد شده قرار است در دوره کارشناسی دانشجو دو سال دروس نظری و ابتدایی‌اش را بگذرانند و بعد از دو سال موظف شود که تعداد



دوستانی که در تربیت معلم کار کرده اند حتماً با این معضل مواجه بوده اند که وقتی می خواهند نکاتی را به انگلیسی بیان کنند، دچار مشکل می شوند؛ یعنی، در بسیاری از موارد مجبور می شوند به فارسی آموزش بدهند. به نظر من نسل جدیدی که وارد می شود در این مورد مشکل کمتری دارد ولی نسل قدیم و میان سال ها با زبان عمومی مشکل دارند و این به نظام آموزشی ما لطمه بزرگی وارد می کند. برای بهبود وضعیت پیشنهاد می شود گروه های هم اندیشی تشکیل شوند. این گروه ها را می توان به صورت منطقه ای یا در قالب گروه های کوچک تر دو یا سه مدرسه تشکیل داد تا در آن ها



دریافتی عمل کند و این می تواند انگیزه معلمان برای گذراندن آموزش های ضمن خدمت را افزایش دهد. نکته آخری که می خواهم به آن اشاره کنم این است که دو موضوع در آموزش معلمان زبان خوب مطرح نشده است؛ **موضوع اول** تهیه و تدوین مطالب درسی است.

یعنی اینکه معلم ما عملاً در تولید مواد آموزشی وارد نمی شود. آقای دکتر فرمودند معلم باید به عنوان یک موجود مستقل و خلاق دیده شود و نه به عنوان موجودی مصرف کننده که ما صرفاً به او

حسینی فرد: پیشنهاد می شود گروه های هم اندیشی تشکیل شوند. این گروه ها را می توان به صورت منطقه ای یا در قالب گروه های کوچک تر دو یا سه مدرسه تشکیل داد تا در آن ها هم اندیشی به شکل واقعی اجرا شود. معلمان در این گروه های هم اندیشی می توانند از تجارب هم استفاده کنند

توصیه کنیم چگونه تدریس کند. ما باید معلم را فردی توانا بدانیم که خودش می تواند مطالب درسی مورد نیازش را تهیه کند. لذا باید دوره های آموزش تولید مواد درسی در برنامه های تربیت معلم دیده شود. **موضوع دوم** روش های سنجش و ارزشیابی است. وقتی روش های آموزشی تغییر می کنند. روش های ارزشیابی هم باید متناسب با آن ها تغییر کنند. دوره های تربیت معلم باید هم به روش های سنتی و استاندارد و هم به روش های ارزشیابی جدید بپردازند. من می خواهم این مطلب را مطرح کنم که اگر قرار باشد در مراکز تربیت معلم مطابق با نیازهای برنامه جدید دروسی طراحی و تنظیم شوند، لازم است بین دفتر تألیف و مراکز تربیت معلم هماهنگی ایجاد گردد اما در حال حاضر عملاً چنین هماهنگی ای وجود ندارد.

چرا که مثلاً من و خانم سلیمانی درس های تدریس عملی، آزمون سازی و روش تدریس را براساس برداشت های خودمان از برنامه دروس ارائه می دهیم؛ در حالی که برای هماهنگی و اشتراک نظر، لازم است کمیته های هم اندیشی تشکیل شوند و در آن ها نیازهای برنامه جدید مورد بحث قرار گیرد.

دکتر عنانی سراب: آقای حسینی فرد به نکاتی اشاره کردند که لازم است مورد تأکید قرار گیرند. به نظر می رسد ما باید در مسیر بین آموزش های پیش از خدمت، آموزش های ضمن خدمت و کار اصلی معلم - که آموزش است - حلقه های مفقوده را پیدا کنیم و روی آن ها کار کنیم. یکی از این حلقه ها مسئله کارورزی است که به آن اشاره شد. یکی از مشکلاتی که وجود دارد این است که در دوره های پیش از خدمت ما دوره های کارورزی خیلی منسجمی وجود ندارد. معلم از بعد نظری تا حدودی تقویت می شود ولی از بعد عملی واقعاً مشکل دارد. نکته دیگری که باید مورد تأکید واقع شود، این است که اگر ما معلم را به عنوان فردی خلاق و فکور در نظر بگیریم، باید این فرصت برایش ایجاد شود که به عنوان فردی آزاد و تصمیم گیرنده مطرح باشد. چرا که اگر چنین نباشد، به نظر من همیشه مشکلاتی که به آن ها اشاره می کنیم، وجود خواهند داشت. تصور می کنم معلم برای اینکه نقش خود را به عنوان فردی تصمیم گیرنده ایفا کند، باید توانش های لازم را کسب نماید. او برای پاسخگویی به این نیازها باید به توانش های خاصی مجهز باشد و بتواند این برنامه را به خوبی اجرا کند. به نظر می رسد چه در آموزش های پیش از خدمت و چه در آموزش های ضمن خدمت به بعضی از توانش های مورد نیاز پرداخته نمی شود. همان گونه که آقای حسینی فرد هم اشاره کردند، معلم اگر در زبان عمومی مشکل داشته باشد، اعتماد به نفس لازم را برای اینکه مثلاً کلاسش را به انگلیسی اداره کند نخواهد داشت و طبیعی است که در اجرای روش های ارتباطی دچار مشکل می شود. بنابراین، در مرحله اول باید توانش های لازم برای اجرای برنامه

هم اندیشی به شکل واقعی اجرا شود. معلمان در این گروه های هم اندیشی می توانند از تجارب هم استفاده کنند. ما صرفاً نباید یک آموزش رسمی معلم یا ضمن خدمت را تعریف کنیم بلکه باید آموزش های غیررسمی را هم گسترش دهیم. نکته دیگری که می خواهم مطرح کنم این است که برای معلمانانی که در دوره های ضمن خدمت شرکت می کنند، باید ابزار انگیزشی وجود داشته باشد. خوشبختانه به نظر می رسد چنین اتفاقاتی دارد می افتد؛ یعنی این امکان فراهم شده است که تعدادی ساعات گذرانده شده ضمن خدمت می تواند به منزله ارتقا در حد یک مدرک تحصیلی از نظر حقوق

تعریف شوند که اگر چنین شود می‌توان بر مبنای توانش‌های تعریف شده ظرفیت موجود در دستگاه‌های مختلف، از جمله دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی دانشگاه فرهنگیان و غیره، را شناسایی کرد و سپس هماهنگی لازم را برای ایجاد توانش‌ها در این نهادها و سازمان‌ها ایجاد نمود.

خانم سلیمانی: با توجه به سابقه تدریس در مراکز تربیت معلم و همچنین کار در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، به‌نظر در اجرای دوره‌های تأمین مدرس اشکالاتی وجود دارد که کارایی آن‌ها را تا حد زیادی کاهش می‌دهد. برای مثال، یکی از اشکالاتی که در دوره تأمین مدرس کتاب پیش‌دانشگاهی وجود داشت (دوره‌ای که من خود هم در آن تدریس می‌کردم) این بود که درصد زیادی از دبیران که برای طی دوره آمده بودند، واقعاً در آموزش زبان پیش‌دانشگاهی نقشی نداشتند و صرفاً برای طی دوره و اجرای آن در استان خود راهی این دوره شده بودند. نکته دیگر مسئله انگیزشی است که در این دوره‌ها بسیار کم است؛ یعنی به‌دلیل کمبود بودجه، کیفیت اجرای دوره و همچنین امتیازاتی که به دبیران آموزش دیده تعلق می‌گیرد در حد بسیار پایین است و به‌همین دلیل، در عمل دوره‌ها تأثیرگذاری چندانی ندارند. به‌نظر من، روش مؤثرتر اجرای دوره‌های پودمانی است که لازمه آن نوشتن برنامه و پودمان است. وقتی برنامه آماده شد، می‌توان معلمان را به‌گذراندن دوره‌های پودمانی تشویق کرد. این دوره‌ها را می‌توانیم در مراکز تربیت معلم ارائه دهیم. بدون برنامه مدون نمی‌توان انتظار داشت دوره‌ها با استاندارد یکسانی ارائه شوند. من اعتقاد دارم که معلم باید در تولید مواد آموزشی توانا شود. معلم توانا می‌تواند کتاب و برنامه را با شرایط واقعی کلاس خود تطبیق دهد. بدون این توانایی، معلم چیزهایی از کتاب را برای تدریس برجسته می‌کند که با ذهنیت خودش مطابقت دارد. مثلاً در گذشته اکثر معلمان از هر درس نکته گرامری‌اش را به‌یاد داشتند و همان را برجسته

می‌کردند. در برنامه جدید هم که گرامر به آن شکل وجود ندارد، بعضی از معلمان پایه هفتم لغات درس را برجسته می‌کنند و تمام وقت خود را به تدریس لغات از طریق فلش کارت و غیره می‌گذرانند. البته تغییر قالب فکری مشکل است ولی این کار را می‌شود برای دانشجویانی که سه سال بعد وارد کلاس‌ها خواهند شد، انجام داد؛ چون این دانشجویها از توانش زبانی بالایی برخوردارند ولی باید وحدت رویه ایجاد شود. منظور از وحدت رویه این است که حداقل خود من به‌عنوان مدرس بدانم چیزی که در ذهن نویسنده کتاب یا طراح برنامه درسی بوده چیست. اگر من با برنامه آشنا نباشم و اطلاعات لازم را در اختیار نداشته باشم، طبیعی است که وحدت رویه ایجاد نخواهد شد.

دکتر علوی مقدم: ما می‌توانیم کارگاه‌هایی برای مراکز تربیت معلم طراحی و اجرا کنیم و دانشجویان مراکز تربیت معلم را با فرایند تألیف آشنا سازیم. همین روز یکشنبه آینده از دانشگاه الزهرا حدود چهل دانشجوی برنامه‌ریزی درسی به دفتر می‌آیند تا با روند تألیف آشنا شوند.

دکتر عنانی سرباب: این آمادگی

خیرآبادی: وقتی ما از آموزش معلمان صحبت می‌کنیم، منظورمان روندی است که نه تنها معلمان سال اول بلکه معلمان سایر پایه‌ها و همچنین معلمان را که در آینده به آموزش و پرورش می‌پیوندند در برمی‌گیرد. بنابراین، اگر قرار است این یکپارچگی ایجاد شود باید این آموزش‌ها در کل دیده شوند و برای اینکه این اتفاق بیفتد، جای نهادی که بر آموزش زبان نظارت کند، خالی است

برای همکاری بسیار خوب است. در عین حال، قرار نیست ارتباطات شخصی و مقطعی باشند. لذا باز باید تأکید شود که مستندسازی و شفاف‌سازی و گذاشتن مستندات در اختیار عموم افرادی که با برنامه سروکار دارند، می‌تواند نیاز به ایجاد ارتباطات شخصی را کم کند. با مستندسازی و در اختیار گذاشتن مستندات راه برای بحث کردن در مورد برداشت‌های مختلف باز می‌شود و از طریق این بحث‌هاست که می‌توان با روش اقناعی و نه تجویزی وحدت رویه ایجاد کرد.

دکتر علوی مقدم: ضمن تأیید فرمایشات آقای دکتر عنانی باید عرض کنم که اصول کلی قطعاً باید مدنظر قرار گیرد. ما در راهنمای معلم به‌خصوص سعی کردیم این مسئله را مورد توجه قرار دهیم. اصول کلی را گفتیم، روش‌های تدریس پیشنهادهایمان را گفتیم و حتی مجموعه‌ای از فعالیت‌های اختیاری را در اختیار معلم قرار دادیم اما متأسفانه یکی از مشکلاتی که وجود دارد این است که درصد زیادی از معلم‌های ما به راهنمای معلم دسترسی ندارند. در صورتی که از مردادماه سال ۹۲، راهنمای معلم ما روی سایت قرار دارد و خیلی راحت قابل دسترسی است. معلمی که به‌صورت عمدی یا سهوی به راهنمای معلم دسترسی پیدا نکرده و حداقل یک درس را نخوانده است، مقدمه راهنمای معلم و مقدمه کتاب را نخوانده و به تدریس



دکتر خیرآبادی

درس اول یا دوم اقدام کرده است، قطعاً با مشکل مواجه می‌شود. وقتی من با اصل کلی آشنایی ندارم و نقشه راه در دستم نیست، چگونه می‌خواهم تدریس کنم؟ در اینجا توصیه من به همکاران این است که با مراجعه به سایت گروه، راهنمای معلم را به صورت Pdf تهیه کنند و حداقل روش تدریس یک درس را بخوانند. بقیه درس‌ها مشابه درس اول است و یک خط سیر را طی می‌کند.

آن‌ها پس از آشنایی با روش تدریس پیشنهادی می‌توانند به تدریس اقدام کنند.

دکتر خیرآبادی: می‌خواهم کمی به ریشه مشکلات بپردازم. ما در آستانه تغییری بسیار بزرگ در آموزش زبان قرار داریم. بسیاری مشکلات در سایر دروس مثل ریاضیات و علوم هم وجود دارد. ولی درس زبان با مشکلات و چالش‌های بیشتری روبه‌روست. این مقوله آسان‌ترین و شاید بتوان گفت کوتاه‌ترین قسمتش تألیف کتاب است. در یک سال یا یک سال و نیم می‌شود کتاب یا بسته آموزشی جدیدی فراهم کرد ولی تربیت معلم طبعاً پروژه زمان‌بری است. مثلاً همکاری را در نظر بگیرید که بیست سال قبل دوره‌ای را گذرانده و نظام آموزشی ما ایشان را رها کرده و حمایتی نکرده است.

در چنین حالتی، چگونه می‌توانیم توقع داشته باشیم ارتقا صورت گیرد؟ واقعیت آموزشی کشور ما این است که با جامعه ناهمگونی از معلم‌ها روبه‌رو هستیم. معلم‌ها و دبیرانی که بسیار توانمندند، مترجمان خیلی قابل‌نیز هستند، ممکن است نظریه‌پرداز باشند و مقاله هم داشته باشند. البته طیف دیگری از همکاران را هم داریم که خود را به کتاب درسی محدود کرده‌اند و علاوه بر آن به فقر اطلاعاتی دچارند. دوره‌هایی که تا به حال داشته‌ایم به ارائه اطلاعات و سواد محدود مانده است. در دوره‌های توجیهی در طول چهل ساعت فقط خطوط اصلی کتاب را معرفی می‌کنیم. برای اینکه این دوره‌ها مؤثر باشند، همکاران در بدو ورود به خدمت باید از حداقل‌هایی برخوردار باشند؛ در حالی که در دوره‌های تربیت معلم چنین حداقل‌هایی تعریف

نشده‌اند. برای مثال، اینکه دانشجوی معلمی که می‌خواهد دبیر زبان شود باید از چه توانش زبانی‌ای برخوردار باشد، در دوره تربیت معلم وجود ندارد. با توجه به نقایص و کمبودهایی که در دوره‌های پیش از خدمت وجود دارد، باید معلم در دو یا سه سال اول خدمت آموزش‌های خاصی را ببینند. شاید در آینده بشود دوره‌های فرهنگ‌پذیری (Induction) برای دبیران تازه وارد گذاشت. در چنین دوره‌هایی معلم در فرایند فرهنگ‌پذیری کاملاً تحت حمایت قرار می‌گیرد. مشکل دیگری که وجود دارد عدم اتصال بخش‌های مختلف است که در تربیت معلم دخالت دارند، مثلاً نظام رتبه‌بندی معلمان از بخش‌هایی است که به معلمان انگیزه ارتقا می‌دهد، خوشبختانه در دو سه سال اخیر به نظر می‌رسد که با تحولی که در نظام ارتقا ایجاد شده امیدهایی زنده شده‌اند. در همین حال، بدون ایجاد نقاط اتصال ممکن است کارهایی که در گروه زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب انجام می‌شود، با رفتن افراد تغییر کند و سلیقه مدیران خاصی حاکم شود که این البته مختص دفتر برنامه‌ریزی و تألیف نیست و در دانشگاه فرهنگیان هم ممکن است اتفاق بیفتد.

نکته دیگری که در مورد برنامه جدید جای تأمل دارد این است که آموزش معلمان موقتی نیست و قرار است تداوم داشته باشد. وقتی ما از آموزش معلمان صحبت می‌کنیم، منظورمان روندی است که نه تنها معلمان سال اول بلکه معلمان سایر پایه‌ها و همچنین معلمان را که در آینده به آموزش و پرورش می‌پیوندند دربرمی‌گیرد. بنابراین، اگر قرار است این یکپارچگی ایجاد شود باید این آموزش‌ها در کل دیده شوند و برای اینکه این اتفاق بیفتد، جای نهادی که بر آموزش زبان نظارت کند، خالی است.

دکتر عنانی‌سراب: به نظر می‌رسد برای یکپارچه شدن آموزش‌ها، آموزش‌هایی که به شکل‌های مختلف و در جاهای متفاوت برنامه‌ریزی می‌شوند، باید به هم مرتبط باشند. همان‌طور که اشاره کردم، اینکه محتوای دوره‌های توجیهی مکتوب گردند و در آن‌ها توانش‌های مورد

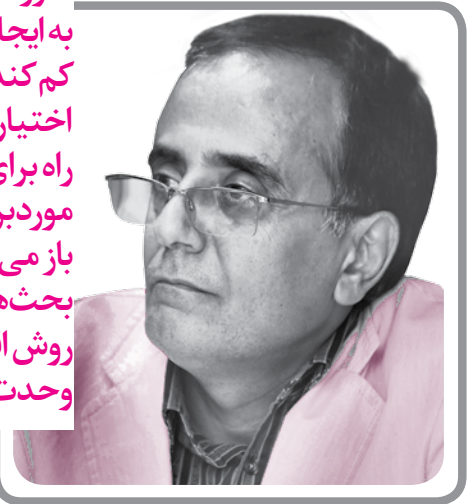
انتظار مشخص شوند، قدم بزرگی است. چرا که در برنامه‌ریزی محتوای دوره‌هایی که دانشگاه فرهنگیان برگزار می‌کند، مکتوبات دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. نکته دیگری که باید به آن توجه شود، ارزشیابی دوره‌های توجیهی است. بدون ارزشیابی از نحوه تأثیرگذاری دوره‌ها ارتقای کیفیت با مشکل مواجه خواهد شد.

آقای حسینی‌فرد: من می‌خواهم بر این نکته تأکید کنم که در حال حاضر بین گروه زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی و مراکز تربیت معلم تعامل لازم وجود ندارد. چون برنامه جدید در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب تهیه شده است، انتظار می‌رود تعامل از آنجا آغاز شود. سؤالی که در ابتدا مطرح کردم این بود که چه معیارها یا استانداردهایی برای آموزش معلمان در برنامه جدید تعریف شده است و برای آن پاسخی دریافت نکردم. ظاهراً این استانداردها مکتوب نشده‌اند. ما در دانشگاه فرهنگیان می‌توانیم فقط حدس بزنیم و طبعی است که در مواردی حدس‌ها شاید چندان دقیق نباشند. این مسئله حتی در معلمانانی که در دوره‌ها شرکت می‌کنند نیز مشهود است. برای مثال، ما در کرج دانشجویی داریم که دوره توجیهی مربوط به پایه هفتم را گذرانده است و وقتی از او می‌پرسم به چه روشی تدریس می‌کنید، می‌گوید روش CLT. بعد که از او می‌خواهیم توضیح بدهد در کلاس خود چگونه تدریس می‌کند، می‌گوید که دیالوگ را روی تخته می‌نویسد و از بچه‌ها می‌خواهد آن را آن قدر تکرار کنند تا حفظ شوند.

دکتر علوی‌مقدم: وحدت رویه‌ای که انتظار می‌رود، به دلایل مختلف هنوز ایجاد نشده است. البته معلمان علاوه بر دوره توجیهی باید مرتباً به کتاب معلم مراجعه کنند اما چون فرهنگ استفاده از کتاب معلم وجود نداشته است، معمولاً به این کتاب مراجعه نمی‌کنند. در حالی که مراحل تدریس بخش‌های مختلف در کتاب معلم آمده است.

آقای دزی: بسم الله الرحمن الرحیم. خوشحالم که این فرصت ایجاد شد که در جمع استادان حضور پیدا کنم. می‌خواهم

تجربیات خودم را از دوره‌های آموزش معلمان بیان کنم و پیشنهادهایی هم دارم که خواهم گفت. خوشبختانه با کارهای خوبی که صورت گرفته، نگاه خانواده‌ها و معلمان مثبت است. من پانزده سال است در آموزش و پرورش کار می‌کنم. پیش از این دوره‌های ضمن خدمت که برگزار می‌شد، استقبال خیلی کم بود. اینکه در کلاس‌ها همه معلمان تا آخر



عنانی سراب: قرار نیست ارتباطات شخصی و مقطعی باشند. لذا باز باید تأکید شود که مستندسازی و شفاف‌سازی و در اختیار گذاشتن مستندات در اختیار عموم افرادی که با برنامه سروکار دارند، می‌تواند نیاز به ایجاد ارتباطات شخصی را کم کند. با مستندسازی و در اختیار گذاشتن مستندات راه برای بحث کردن در مورد برداشت‌های مختلف باز می‌شود و از طریق این بحث‌هاست که می‌توان با روش اقناعی و نه تجویزی وحدت رویه ایجاد کرد

فرهنگیان یک مرکز زبان آموزشی ایجاد شود که معلمان زبان در آنجا سطح‌بندی شوند و آموزش زبان ببینند.

نکته دیگر، کارهای بعد از دوره است که یکی از آن‌ها حمایت و نظارت است. در حال حاضر سیستم نظارتی وجود ندارد. چنانچه افرادی باشند که بتوانند به کلاس‌های مختلف بروند و مشاهده کنند و به معلمان بازخورد بدهند، آموزش بهتر صورت می‌گیرد.

دکتر عنانی سراب: از مجموعه بحث‌هایی که شد می‌توانیم نتیجه بگیریم که همکاران دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی به هر حال همه تلاششان را می‌کنند و جایگاهشان هم ایجاب می‌کند که این تلاش‌های خود را با جاهای دیگر مرتبط سازند. به هر حال، ظرفیت‌هایی در جامعه وجود دارد که باید مورد استفاده قرار گیرند. نکته دیگر این است که نیاز معلمان ما متفاوت است و باید به این نیازها پرداخته شود.

به عبارتی، آنچه در بحث‌ها مشخص شد این است که حداقل دو نیاز اصلی وجود دارد: نیاز زبانی و نیاز به ارتقای

توانش تدریس. به نظر می‌رسد اگر توانش‌ها مکتوب نشود و برنامه مدونی برای رشد توانش‌ها وجود نداشته باشد، شاید نتوانیم از آن ظرفیت‌ها به شکل مطلوب استفاده کنیم. مشکلات اجرایی هم وجود دارند که حل آن‌ها از حیطة اختیارات دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی خارج است. این‌ها وجود دارند و باید بپذیریم و خیلی هم انتظاراتمان را بالا نبریم و محدودیت‌ها را در نظر داشته باشیم. نکته بعدی این است که این برنامه قرار است سمت و سوی آموزش زبان را در کل دوره متوسطه تعیین کند. نیاز است هم برنامه کوتاه‌مدت و هم برنامه بلندمدت داشته باشیم. بعضی از برنامه‌های کوتاه‌مدت را دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی دارد اجرا می‌کند ولی بخش مهم دیگری از آموزش‌ها باید در جاهای دیگر و با توجه به ظرفیت‌های موجود برنامه‌ریزی و اجرا شود.

هم‌اکنون به دلیل نبود برنامه مدون، بسیاری از کسانی که در بخش خصوصی فعالیت می‌کنند می‌خواهند بیابند و وارد گود شوند.

به نظر من این چندان مفید نیست. فعالیت‌های آن‌ها وقتی مفید است که بر اساس برنامه‌ای باشد که دفتر ارائه می‌دهد. اگر این‌گونه شد، می‌توانیم بگوییم در راستای برنامه درسی است و می‌تواند به برنامه درسی کمک کند.

در اینجا لازم است از تک‌تک همکاران شرکت‌کننده در این میزگرد تشکر کنم. امیدوارم بتوانیم این جلسات را ادامه دهیم و در حد مقدوراتمان به برنامه درسی کمک کنیم. به هر حال ما هم محدودیت‌هایی داریم اما می‌توانیم جلسه‌هایی بگذاریم و نظرات دوستان را به یکدیگر نزدیک کنیم.

دوره آموزش‌ها را با علاقه دنبال می‌کنند نشان می‌دهد معلمان علاقه‌مندند که بیاموزند. این برای تألیف یک موفقیت است. معلم‌ها خیلی انگیزه دارند، سؤال می‌کنند و ایمیل می‌زنند. با توجه به بازخوردی که از کلاس‌های ضمن خدمت گرفته‌ام، تعدادی از معلمان خیلی ضعف دارند. من در دوره‌های ضمن خدمت مناطق مختلف صحبت می‌کردم که مثلاً کتاب این طوری است و شما این کار را بکنید. تا زمانی که فارسی صحبت می‌کردم، همه با حرارت بحث می‌کردند ولی به محض اینکه شروع می‌کردم به انگلیسی صحبت کردن، هیچ اظهار نظری از طرف شرکت‌کنندگان نمی‌شد. این نشان می‌دهد که معلم‌ها با انگلیسی مشکل دارند. اگر می‌خواهیم مشکل آن‌ها را حل کنیم باید پودمانی کار کنیم؛ یعنی معلمی که وارد دوره می‌شود، ارزیابی شود و با توجه به نیاز پودمان‌هایی با ساعات مشخص به او ارائه شود. پیشنهاد من این است که در دانشگاه

تألیف کتاب پایه هشتم بارویکرد ارتباطی فعال

سید بهنام علوی مقدم

عضو هیئت علمی و مدیر گروه زبان‌های خارجی سازمان پژوهش

Email: eng-dept@talif.sch.ir

و برنامه‌ریزی آموزشی

رضا خیرآبادی

کارشناس گروه زبان خارجی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی



روند ایجاد تحول در نظام آموزش رسمی درس زبان انگلیسی در دومین گام خود به کتاب سال هشتم رسید. کتاب زبان انگلیسی پایه هشتم نیز با رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه مورد تأکید در برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران و به صورت یک بسته آموزشی شامل کتاب دانش آموز، کتاب کار، کتاب راهنمای معلم، لوح فشرده آموزشی و فلش کارت معلم تألیف شد. این بسته آموزشی، که از مهرماه سال ۱۳۹۳ وارد چرخه آموزشی کشور شده است، هم‌جهت با کتاب پایه هفتم بر ایجاد توانش ارتباطی و هر چهار مهارت زبانی تأکید دارد. کتاب زبان انگلیسی پایه هشتم شامل هفت درس با عناوین زیر است:

- My nationality
- My week
- My ability
- My health
- My city
- My village
- My hobbies

پس از هر دو درس نیز یک درس مروری در نظر گرفته شده است تا دانش‌آموزان عملکرد خود را بسنجند. کتاب کار پایه هشتم با رویکرد کاملاً ارتباطی و فعالیت‌محور تألیف گردیده و در تدوین فعالیت‌های مورد نظر در آن موقعیت‌های ارتباطی ملموس و مورد نیاز دانش‌آموزان در جامعه و آینده فردی و حرفه‌ای آنان مورد توجه قرار گرفته است.

از دیگر فعالیت‌های گروه زبان‌های خارجی بازننگری و اصلاح کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم است که این اصلاحات به‌ویژه در مورد کتاب کار چشمگیرتر بود. کتاب کار این پایه با توجه به بازخوردهای دریافت شده از دبیران و صاحب‌نظران مختلف مورد بازننگری کلی قرار گرفت و فضای کلی آن با رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه کتاب متناسب‌سازی شد.

اعضای گروه تألیف کتاب‌های هفتم و هشتم در این مدت با حضور در کارگاه‌های آموزشی مختلف بسته‌های آموزشی مورد نظر را معرفی کردند و به پرسش‌های دبیران زبان انگلیسی پایه‌های مذکور پاسخ گفتند. در مجموع، کارگاه‌های توجیهی در استان‌های تهران، اصفهان، فارس، خراسان رضوی و... با حضور مؤلفان کتاب برگزار شدند.

همچنین دوره تأمین مدرس میانی کتاب پایه هشتم با حضور جمعی از دبیران زبده کشور در تابستان برگزار گردید و ویژگی‌های بسته آموزشی این پایه به تفصیل معرفی شد تا مدرسان نیز با برگزاری دوره‌های توجیهی دبیران این پایه را در استان‌ها و شهرستان‌های خود با بسته آموزشی مذکور و روش تدریس آن آشنا کنند.

گروه زبان‌های خارجی آمادگی دارد با اعزام مؤلفان و مدرسان زبده، بسته آموزشی تازه تألیف برنامه درسی جدید را تبیین نماید. همچنین توصیه می‌شود همکاران با مراجعه به سایت گروه زبان‌های خارجی به نشانی eng-dept.talif.sch.ir با اجزاء بسته آموزشی و همچنین اطلاعات مورد نیاز خود آشنا گردند.

همکاران محترم می‌توانند لوح فشرده آموزشی کتاب پایه هفتم و ویژه دبیران انگلیسی را که حاصل کار گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف است، از طریق گروه‌های آموزشی استان‌ها و مناطق و یا با مراجعه به سایت یاد شده تهیه کنند.



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهنامه و نه شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

رشد کودک (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوآموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)

مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

رشد نو جوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش متوسطه
♦ رشد تکنولوژی آموزشی ♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

♦ رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول) ♦
رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم) ♦
رشد آموزش قرآن ♦ رشد آموزش معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش
هنر ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت بدنی ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی
♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا ♦ رشد آموزش زبان ♦ رشد آموزش ریاضی
رشد آموزش فیزیک ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش
زمین‌شناسی ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار و دانش ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران
و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های
دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

• نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴
آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

• تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

reading.

The book is divided into three sections covering:

- a description of language and language use
- essential areas of enquiry
- the four skills and testing.

Each chapter offers an extended survey of a central element of Applied Linguistics and is authored by leading international specialists.

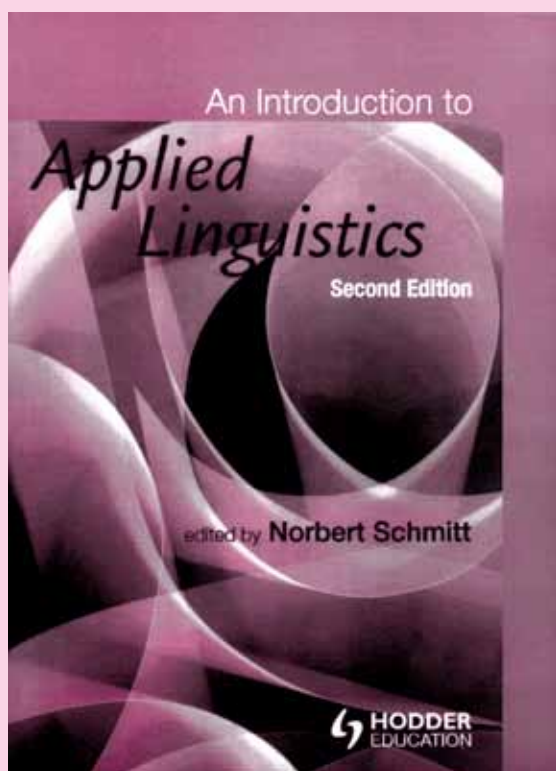
With its accessible style, broad coverage and practical focus, this book is ideal for students of applied linguistics, TESOL and second language pedagogy, as well as practising teachers and researchers wishing to update their knowledge.

NORBET SCHMITT is Professor of Applied Linguistics at the university of Nottingham, where he teaches vocabulary studies, applied linguistics, SLA, and TESOL methodology. He has published extensively, is a regular presenter at applied linguistics conferences, and travels widely giving presentations on vocabulary Issues.

HODDER
EDUCATION
www.hoddereducation.com

An Introduction to Applied Linguistics Second Edition 'So easy to read and understand'

Shahla Zarei Neyestanak



An Introduction to Applied Linguistics provides a complete, authoritative and up-to-date overview of the field. An introductory chapter familiarises readers with key issues and recurrent themes while hands-on activities and further reading sections for each chapter encourage practical analysis and wider



اقتصاد و فرهنگ با عزم ملی و مدیریت جهادی

برگ اشتراک مجله های رشد

نحوه اشتراک:

شما می توانید پس از واريز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهراب آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه دارید).

• نام مجله های درخواستی:

.....
.....

• نام و نام خانوادگی:

.....

• تاریخ تولد:

.....

• تلفن:

.....

• نشانی کامل پستی:

.....

استان: شهرستان: خیابان:

شماره فیش: مبلغ پرداختی:

پلاک: شماره پستی:

• اگر قبلاً مشترک مجله بود:

امضا:

• نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین:

۱۶۵۹۵/۱۱۱

www.roshdmag.ir

• وبگاه مجلات رشد:

۰۲۱-۷۷۳۳۶۵۶ / ۷۷۳۳۵۱۱۰ / ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

• اشتراک مجله:

• هزینه اشتراک یک ساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

• هزینه اشتراک یک ساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

and it belongs to everyone, you can't say that a person has to behave only in one way to be a good teacher because English is a global language. It's for all of the world. So what about their identities and needs of the people outside these countries. So that's what I'm expecting. I'm also saying that what teaching involves is that teachers should make theories, knowledge and research in the field relevant to their own context and their own needs. All that you can do for teachers in Iran is to inspire them and give them a theoretical background on how to do it but they have to do it for themselves, that is they have to find out how the theory and the methodology of English language teaching relate to their situation here. So I hope they will be inspired and motivated to take this challenge on their own.

Roshd: You've answered my next question, the challenges teachers may face in Iran. Do you have anything else to suggest?

Canagarajah: I think there are many challenges. One of the things that I have found out is that Iranian teachers may still not fully understand first what it means to use English relevantly in the Iranian context, and second what it means to teach English in a locally relevant way because teaching also involves effective ways of learning, traditions of learning. I'm sure Iran has a long history of teaching other languages other than English in this area and they probably used a lot of methods and approaches in the past, before America or other countries started influencing Iran in the time of "Shah" and also from the last talk here what I understand is people are theoretically talking about the need to localize English. But the problem it looks to me is that people haven't done a research about it. That's one of the problems here. What does it mean to make this language relevant for local people and how does it mean to teach it relevantly. But I referred to strategies and methods here. It's not a simple question. It's not that we simply

didn't have opportunities do that in the past. We were all looking to US and UK for our knowledge.

Roshd: There are different ways teachers can add to their knowledge of teaching. What is the role of a journal like Roshd FLT in adding teachers' practical knowledge useful for their classroom instruction?

Canagarajah: Yah, I think it plays an important role. It provides a forum for teachers to discuss their challenges, their experiments and their aspirations. You know you can't develop a local knowledge without providing a platform for conversation, issuing of ideas. You know, teachers will be all in their own classrooms, institutions going through their own challenges and not really exchanging their insights. So the general thing that we must know is that a lot of local journals sometimes encourage articles from outside their country in order to restate their status. They think people won't read our journal if Jeremy Harmer doesn't contribute an article. Eventually this function is lost. You know the local journal is not developing the local knowledge. It's just publishing the work of the people outside their country. So, I hope you won't follow into that trap I've seen in many many journals all over the world. And my advice is encouraging your own scholarship because there are good scholars here and we can't publish in the United States because it is so competitive and the people in the United States and England have low opinion of the work elsewhere we have. They think the research from other parts of the world is not good. So they're going to have a lot of difficulties publishing outside but this should be the journal they can publish, they can talk about their wills and exchange ideas.

Roshd: Thank you very much and have a pleasant stay in Iran.

Canagarajah: Thank you.

didn't work. Get them involved, get them writing with their young voices, with their passion, with their kind of engagement. You know if those kind of articles go into the journal and by the way, forgive me because I haven't read your journal so I don't know what I'm talking about but if you can get those kind of articles to go into your journal, full of that energy, full of that action, Wow! Change the world.

Roshd: Your final words?

Harmer: My final words are quite clear. I've never been to Iran before for all sorts of reasons which are not your fault and not my fault, it has always been very difficult. This is the most exciting visit I have had for many many years. Partly to come to a place that I have not been to before and sense this great enthusiasms and passion for English and partly to feel this great sense of positive energy which is perhaps somewhat different from the image that some people create outside.

Roshd: Thank you so much and have a pleasant stay in Iran.

Harmer: Thank you.

Interview with Suresh Canagarajah

Roshd: Thank you very much professor Suresh Canagarajah for the time you are giving

to the Roshd FLT Journal. Please introduce yourself and give us a brief background of your education.

Canagarajah: Well, I had my early education in the country called Serilanka, it's a former British colony and I learned English as the second language then for my graduate studies I went to the United States. I got my PhD there. So, I've been traveling between US and Serrilanka, which makes me an unusual English language teacher. I know the problems of countries which are outside UK, US and other native speaker countries, but I also know the scholarships and the theories, research in native speaker countries. So I am trying to merge these different worlds in my teaching.

Roshd: As the readers of the Roshd FLT journal are teachers, what is the implication of your speech in TELSSI Conference for the Iranian language teachers?

Canagarajah: There are a lot of implications. One of the main implications is that they will be proud of their own background, culture and language and their identity and they will bring it into their teaching. I was speaking to a lady a few hours back and she said all the teachers in Iran think that they will be successful teachers only if they speak like a British person and act like a British person. So I told her, "You don't have to do that". If English is a global language

doing and doing it differently and trying out different ways and thinking of new ways of doing it and that's kind of my message.

Roshd: How do you compare the language teaching situation in Iran with other similar countries?

Harmer: I can only judge language teaching in Iran on the basis of the teachers I've met from Iran outside the country and I met many wonderful Iranian teachers and from this visit to Iran which for me is an absolute delight and pleasure and what I'm aware of from this conference is number one an exceptional level of English, which is pretty important, and number two an incredible curiosity and energy and passion for it. If those things are translated countrywide into the classroom, then I think English language teaching in Iran is brilliant. But, of course I understand exactly because Iran is no different from any other country that there are good places and other places with more problems and things like that. So, I can't really speak of that because I haven't travelled round the country. One day, I may travel round

the country and get a better view but my gut reaction from my conversations with Iranian teachers both outside Iran and now inside Iran is that there is certainly in this kind of gathering like TELLSI and teacher's conference, an incredible level of passion and expertise and if those teachers are teaching kids, the kids are really lucky.

Roshd: How can a journal like ELT contribute to Language teaching and help teachers in their career?

Harmer: I think one of the main contributions your journal can make to teaching is to encourage young article writers. Of course, you want to publish articles by respected educators in the field, by respected professors, by respected researchers but the really important thing to make is to go looking for teachers, ordinary young teachers working in classrooms, teachers with a young passion who are trying out new things and have something to say to you and to say look what I did, I tried this and it worked a little bit and it



Interview with Jeremy Harmer

Roshd: Thank you very much professor Jeremy Harmer for the time you are giving to the Roshd ELT journal. Please tell us briefly about your educational background.

Harmer: I did the first degree at the University of East Anglia in the United Kingdom. Then I got the basic teacher training certificate in London. Then I went to teach in Mexico for a few years. And then I did an applied linguistics degree at the University of Reading in the United Kingdom. And then I went back to Mexico and continued working there. A few years later, I went back to live in the UK but dedicated myself full time to writing, teacher training, material development and traveled around the world working with different groups of teachers and teacher trainers. So

that's basically my story and in all these years I never came to Iran until now.

Roshd: As the readers of the Roshd FLT Journal are teachers, what are the implications of your presentation for the Iranian language teachers?

Harmer: Well, what I want to talk about is if you talk about teacher development, the most important thing teachers have to do in their lives is to remain curios, to never stop asking questions, to never stop thinking of problems and worrying about thinking how to do things better. Teaching is, of course, helping students how to learn but teachers have brains as well and those brains need nurturing and feeding and one of the ways you do that, and by the way, one of the ways you stay young is by constantly asking questions about what you're





Interview with Overseas Plenary Speakers of the TELLSI 11th International Conference

﴿ Nourallah Ghorbani



آنچه در زیر آمده، حاصل
گفت‌وگو با جرمی هارمر، از دانشگاه
نیواسکول در نیویورک و سورش کاناگاراچا،
از دانشگاه ایالتی پنسیلوانیا در آمریکا است. دکتر
هارمر آثار درخور توجهی در زمینه آموزش زبان دارد و
عنوان سخنرانی‌اش در یازدهمین همایش تلسی نیز «آری، اما
اصلاً چرا ما به معلم احتیاج داریم؟» است.

Yes, but why do we need teachers at all?

حوزه مطالعاتی مورد علاقه دکتر سورش کاناگاراچا
انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی، نگارش زبان دوم و
امپریالیسم زبانی است. ایشان سردبیر مجله «TESOL» و
رئیس انجمن آمریکایی زبان‌شناسی کاربردی نیز هست. عنوان
سخنرانی وی در یازدهمین همایش تلسی «رشد معلم برای
زبان جهانی» «Teacher Developmet for a Global
Language» بوده است.

این گفت‌وگو را نوراله قربانی به نمایندگی از مجله رشد
آموزش زبان در حاشیه همایش انجام داده است.

turn on and off your superbly expensive TV set, newly shopped camera. As you see the society you live in does determine the level and limit of literacy and learnedness, not good old four language skills. So what that Old Master M. A. K. Halliday, defined as full literacy almost four decades ago, does not work much at present. I noticed and felt this change deeply, when I met an old colleague of mine in the street. There is no need to tell you the name. What I can tell you about this colleague is that he has almost half a century of teaching experience in our universities, is an expert in various areas in language studies. He is a multilingual. I saw him walking in a street sidewalk, hands pushed down into his pockets. I went close and whispered: 'A penny for your thought, professor!' He looked up confused, thoughtful, and replied: 'I am not a professor. I am a perfect illiterate.' And this is how he explained. "You may worry that your old colleague has lost his senses. Let me assure you I am in full control of all my senses. Though my hearing is a bit out of tune with others! Though reading and writing are intrinsic to literacy, but they are subconscious. The important thing is that how it affects you, your life, and people around you. This cellphone in my hand can be used as a computer, as a notebook, as a camera, a radio, and as ten other useful tools. I am using it just to make or take calls. Last week after almost ten years of hard work I decided to put the result of my research in the form of an article and submit it online for publication. I cannot do it because my computer literacy is at its lowest possible level. It is almost the same with most ways and means of modern living. Our TV set at home is digital and equipped with Wi-Fi, but I can only use it as an analogue push-button set. You know what I mean when I say I am not a professor, but a perfect illiterate."

Now we can go back to the beginning paragraph of the note, to a warning and a plea: In any society teachers are pioneers. Whether they want it or not they affect the lives of others. Teachers often teach what

they have not the intention of teaching. To survive, a teacher has to stay learned and literate. If once the use of abacus and ability to write a few cliché sentences were enough to be considered literate, today having a Ph.D. Degree may not be a sure sign. It is true that ability to read and write in your language and one or two others are basic to 'literacy', but there is more to 'Literacy' than ability to read and write. 'Literacy' means more than linguistic literacy. Depending on the role of the individual in a society there are multiple literacies: social and political literacy, research literacy, science literacy, management literacy, foreign language literacy, teaching literacy and computer literacy. So this time when you consider how literate or learned you are add to or take off some of the above from your abacus.

۱. در خلاف آمد عادت بطلب کلام که من
کسب جمعیت از آن زلف پریشان کردم



mean I accepted the point that our control over the written form of language can be a good measure of being literate and learned. Now that we are on the topic of 'writing' let me refer in passing to a problem that many of our English teachers complain about: 'I know language. I have ideas. But I cannot write.' As the saying goes: *'Now that the oven is hot, let us bake it!'*

It is often complained: "I have a good number of ideas about language teaching in this country. I know our learners, I know my colleagues, and I know people who are in decision making positions. I've even some experience in compiling teaching materials. I wish to share my ideas with anybody concerned: people in administration, anybody. But whenever I decide to put my thinking on the paper I cannot. I cannot put anything, anything substantial, on the paper. Why? Can I do anything about it?"

"I am not so sure!" I often reply. "But I can tell you how I learned it myself. It may or may not work for you." Then I continue. "Make sure that you really have an idea or ideas about something. How? It is not very difficult. Get a chance to talk about things that interest you. Anything, any news, any problem that keeps you occupied. They go with you when you go to bed. They creep into your mind again when you wake up. Talk about them to yourself, to a close friend. The chance is that often you find out that you really have not ideas, just one or two wise sayings and cliché complaints. Then give up writing about them. If you cannot leave them aside and you still think you have something to talk about, then work on them, in small, informal gatherings of friends, colleagues, talk more about your ideas. If you can find some resources read about them. Then when you are certain that you have something to talk about, one day get enough paper or a keyboard. Sit down, and write. The only thing you need at this stage is practice. Believe me practice makes perfect. If you practice writing as much you practice speaking, then as Halliday put it, you will be a perfect literate and learned

person. Now this reminds me we are on the question of full literacy. Having solved the writing problem of language teachers, we can now return to our main concern!

3. Multiple learning and literacies

For quite some time, I followed Halliday's definition and tried to do in writing, whatever I could do in speaking. This again did not last much. As Robert Frost once wrote:

So dawn goes down today,
Nothing gold can stay.

I have lived long enough to experience 'change' almost in everything throughout the world and my own community and profession: the size and shape of traffic; the size, shape, and even the color of fruits

I noted that so far our understanding of being literate and learned heavily and solely lied on language and linguistic capacity. But we all know that there is more, much more to literacy and learning than just linguistic ability and potentiality. This time I noted that social, economic, psychological factors are as influential agents in shaping one's literacy and learnedness as linguistic factors, if not more so. There even seems to be, alongside different levels some different types of literacy and learnedness.

Not long time ago every useful gadget in your life had just one on/off key. It could be a radio set, TV set, washing machine, a camera, etc. If you learned where it was, you had no problem benefitting from all its services. Now the things have changed: Your problem starts when you use the turn on key. As if you have opened the Pandora's Box. As a naïve user you have to either go through a two hundred page manual or attend a training course just to learn how to

We would stand in queues in front of school building and with His orders walk in lines toward our classrooms and leave our parents notes on a special stand. We wouldn't dare walk into the school without those notes. Children whose parents were illiterate or those who have had problems with their parents on the week-end had but only one Savior: The old shopkeeper with a beautiful plume-case and plenty hand-cut pieces of paper. Many children would spend their pocket money in his shop to win his favor. He was a respected celebrity in the neighborhood. My earliest symbol of literacy knew to recite the Holly Book and pen down two cliché sentences for a good number of unlucky school-kids, which could surely save them from going into the Headmaster's Red Book.

2. How long should a man's legs be!

In the years that followed, my understanding of the concept of being learned and literate developed.

In our school English textbook there was a short passage on Lincoln, an American president. It was a short dialogue between him and a nosey newspaper reporter. Lincoln has been a very tall person. The reporter to ridicule asks him: "Mr. President, how long a man's legs should be?" Lincoln prompts: "Long enough to reach the ground."

Likewise my concept of being 'learned and literate, 'developed and changed from 'an old shopkeeper with an abacus' to being 'learned and literate enough to reading of school texts and writing homework.' My hero changed to a student who comes first in his/her class. I lived with this concept quite some time. My assessment of anybody's level of literacy and learnedness was based on their school certificates.

In the course of years when I graduated from schools and got my higher education degrees, once more I had to change my definition of being learned and literate.

This time I took my meaning from a world-famous professional: M. A. K. Halliday (1964: 289). He wrote:

"Literacy is then being regarded as the ratio of written to spoken language control, and 'full' literacy as the ability to perform with the written language all the operations that one performs with the spoken language, mutatis mutandis."

It is true that ability to read and write in your language and one or two others are basic to 'literacy', but there is more to 'literacy' than the ability to read and write. 'Literacy' means more than linguistic literacy

If you check your dictionary, this Latin means: *'with necessary alterations and changes.'*

So as the author says we are fully learned and literate *if we can do with written form of our language whatever we can do with its spoken form.* Got it? For many reasons I stood up for this meaning of being learned and literate. I





Literacy: From Abacus to Online Submission Procedures

J.B.Sadeghian Ph.D in Applied Linguistics

Email: jbsadeghian@gmail.com

A Preface:

After a fashion, I have decided to focus on the concept of 'change' and on the importance of its realization and actualization in the lives of teachers, more specifically, in the lives of foreign language teachers, who have either been labeled as agents of change and innovation, or agents of foreign interests.

I have lived long enough to experience 'change' almost in everything throughout the world and my own community and profession: The size and shape of traffic; the size, shape, and even the color of fruits. Nowadays all watermelons are 'red' and reference to a 'yellow' watermelon is similar to reference to a 'black' swan. This much preface to the common sense of 'change' seems to be enough. Let's focus on the change in the concept of being 'literate and learned,' it may not be as juicy, but I promise to make it equally useful!

In my school years, almost half a century gone, we had good schools, some with playgrounds as big as a football field, soldierly disciplined Headmasters, fatherly/motherly janitors, and crown of all, experienced/learned

teachers. In this note, first I share with you some of the changes have occurred on the meanings of being 'learned', and then end it up with a warning and a plea, which I expect to be something like: *'Today's 'literate' may turn out to be tomorrow's 'illiterate'.* You are well advised to go along with 'change.' Live up and seek out against your habits- bad ones. Our great poet, 'Haafez,' summarized it and more in one line in one of his sonnets:

*Contrary to usage, seek desire. As,
From that disheveled tress the acquisition of
tranquility, I made.⁽¹⁾*

(I agree poems do not 'sound and sense' the same in translation.

I have footnoted the original.)

1. The first 'learned' man I knew

In my primary school years, an old shopkeeper seemed to me to be the rare literate in our neighborhood. He kept *The Holly Book, an abacus, a beautiful penholder, a good number of hand-cut sheets of paper* next to his scales and cashier. In those days, every Saturday we were to take from our parents a note of 'good behavior' to the Headmaster.

thrilled the throne throughout Thursday!

3. Seth at Sainsbury's sells thick socks!

4. Clean clams crammed in clean cans!

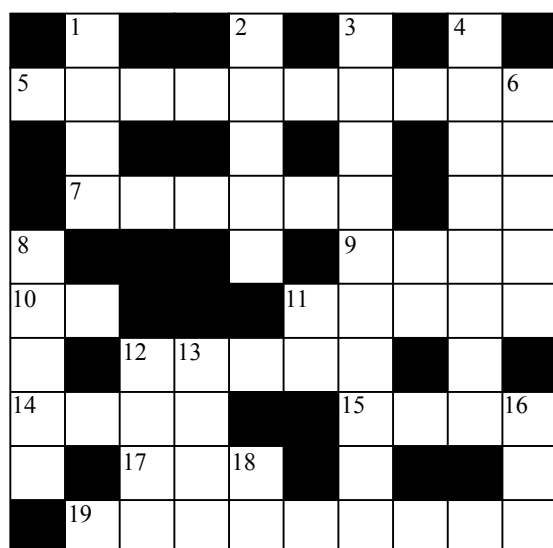
5. I wish to wish the wish you wish to wish,
but if you wish the wish the witch wishes, I
won't wish the wish you wish to wish!

Funny Riddles

1. Why did the man put the clock in the safe?
2. What has a neck, but no head?
3. Why did the man throw his watch out of the window?
4. How many people are buried in that cemetery?
5. What did number 1 say to 7?
6. What letter of the alphabet is always waiting in order?»
7. What begins with T, ends with T and has T in it?

(Check below for the answers.)

Crossword: School crossword → Send us the solution and win the award!



CLUES ACROSS

5. A type of mathematics

7. Synonym of "class" in: "Each class lasts 45 minutes in our school".

9. To correct.

10. Physical Education.

11. Another word used to describe football, rugby, etc.

12. Common synonym of "ball point pens"

14. We've got to this article for homework.

15. A small exam.

17. Local Education Authority.

19. If you're at school, perhaps you're in one now.

CLUES DOWN

1. Another word for "homework"
2. Something to sit on.
3. The man in charge of a school.
4. A lady teacher
6. People who work in the school kitchens.
8. Football, hockey and rugby are three popular varieties of this in British schools.
12. Something essential for cricket or rugby.
13. An original or new thought.
16. Short form of a common English name.
18. Is this crossword hard as the last one?

References:

Crossword: <http://linguapress.com>
Jokes: <http://www.teachhub.com/top-20-teacher-jokes>
Quotable Quotes: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/quotes.HTM>
Riddles: <http://iteslj.org/c/jokes-riddles.html>
Tongue Twisters: <http://www.uebersetzung.at/twister/en.htm>

Answers to the Funny Riddles:

1. He wanted to save time!
2. A bottle!
3. He wanted to see time fly!
4. All of them!
5. Nice hair!
6. The Q. (queue)!
7. A teapot!

of teaching English in high schools based on the new method. It is called the communicative method of teaching, but as everyone knows, even the best method ever (if such a term exists at all!) will be useless if it is not applied correctly and effectively. This idea made me think of coining the word teaching “Communiffectively”: effective communicative teaching! So, from now on let us try to focus on the new method and give it our best performance.

As an example, this issue’s Teaching Tips provides a few suggestions to teach lesson 6 of Prospect 1 communiffectively!

1. Making use of very simple objects you can bring to the class in your briefcase, you may want to divide the class hypothetically into different parts of a house say kitchen, living room, and garage. Ask your students to walk to different parts of the hypothetical house and then ask/answer the relevant questions.

2. In order to help students talk about what people do in the house, you can repeat the previous item but this time ask students to mimic the actions. As a case in point, you can demonstrate yourself how one irons a shirt and ask them to come and help you with it! To teach communiffectively you cannot be detached from the communication. When students see their teacher is part of the turn takings, they feel motivated.

3. To help students practice their pronunciation with sounds /w/ and /f/, prepare a list of objects and actions that start with these sounds. You can write them on the board and use a few of them randomly off and on in your teaching so that the students know the list is a free source of vocabulary. Watching, wristwatch, waddle, wash, waist, wait, wake, walk, wall, warm, water, and watermelon for /w/ and face, fall,

family, friend, far, funny, father, fast, fast food, feather, fat, and feet for /f/ are some examples.

4. One interesting activity students will love is to listen to themselves speaking English. First you need to check if the player you use in the class to play the audios has the recording potential. Then, you can invite volunteers to converse and then record the conversation. When the conversation is over, you can play it sentence by sentence to the class and in case there are pronunciation mistakes ask students to repeat the same sentence this time in its correct form (if the whole conversation is fine, play it in its totality). You may want to repeat the procedure for all students during the following sessions. Don’t forget that all the students should have an *equal* chance of recording their voices and *no* student should be *forced* to record his/her voice. Individual privacy should be respected all the time.

5. Finally, to enrich their conversations, in terms of both pronunciation and vocabulary, introduce when, where, who, which. You may not have enough time to work on all these, but your students will find it quite fun to make new sentences using these words. Good Luck!

Tongue Twisters

And more tongue twisters! Add these new sentences to your bank of tongue twisters and use them as a funny activity in your classes. Students will love them:

1. Denise sees the fleece,
Denise sees the fleas.
At least Denise could sneeze
and feed and freeze the fleas!

2. The thirty-three thieves thought that they

to a son."

- **Thomas Wolfe** (1900-1938), American writer

"The basic idea behind teaching is to teach people what they need to know."

- **Carl Rogers** (1902-87), American psychologist

No Comment!



Any idea!? Share with us! (azimi.hz@gmail.com)

HINT: This cartoon illustrates (and of course makes fun of) a very crucial discussion in education known as "burnout". You can surf the Internet for the basics of burnout and let us know what you think! I'm sure you will like it!

Jokes

1.

Teacher: "Craig, you know you can't sleep in my class."

Craig: "I know. But maybe if you were just a little quieter, I could." ☺

2.

Pupil: "I don't think I deserved zero on this test!"

Teacher: "I agree, but that's the lowest mark I could give you!" ☺

3.

Teacher: "I want you to tell me the longest sentence you can think of."

Pupil: "Life imprisonment!" ☺

4.

Teacher: "Why have you got cotton wool in your ears, do you have an infection?"

Pupil: "Well you keep saying that things go in one ear and out the other so I am trying to keep them all in!" ☺

5.

Kid comes home from 1st day at school.

Mum asks, "What did you learn today?"

Kid replies, "Not enough. I have to go back tomorrow." ☺

Teaching Tips: "Teach Communicatively"

The last year has been an interesting one for those of us who have had the experience



English through Fun

Hadi Azimi

Assistant Professor in ELT, Schools of Medicine and of Paramedical Sciences,
Shahid Beheshti University of Medical Sciences

Email: azimi.hz@gmail.com

Zahra Kobadi Kerman

MA Student of TEFL, Islamic Azad University, Central Tehran Branch

Email: zahra.kobadi@yahoo.com

The Note

Hi there! YES! It's school time again! How wonderful to live a life of teaching and learning! Isn't it interesting that nowadays almost all human beings attend schools? Just consider how significant our job is: To teach almost all human beings! This leads me to think of the huge responsibility on our shoulders. One difference between teachers and physicians is that the latter group takes the so called Hippocratic Oath. We may never formally take it, but, believe me, I believe, every day that we step inside a class, share our knowledge and experience with our pupils, and leave the class as the last person, we cry out loudly: "You may take it, we live it!" Happy Mehr!

Quotable Quotes

"Education's purpose is to replace an empty mind with an open one."

- **Malcolm S. Forbes** (1819-1990),
American publisher

"Good teaching is more a giving of right questions than a giving of right answers."

- **Josef Albers** (1888-1976), German-American painter and influential teacher

"I cannot teach anybody anything, I can only make them think."

- **Socrates** (469-388 BC), Greek philosopher

"I may have said the same thing before... but my explanation, I am sure, will always be different."

- **Oscar Wilde** (1854-1900), Irish-born writer and wit

"I put the relation of a fine teacher to a student just below the relation of a mother

was found that, most of the teachers as well as students suggested the provision of CDs or DVDs and complementary books and changing and updating the books.

In an evaluation of two series of ELT textbooks used for teaching English language in Iranian high schools from 1965 to 2010, Azizifar, Koosha, and Lotfi (2010) found that no significant changes have been made in the textbooks in this period. Besides, according to Shafiee Nahrkhalaji (2012), the general impression, technical quality and appropriateness of the in-house textbooks (i.e. edited by Ministry of Education) have been a subject for debate and criticism in Iran.

Conclusion

This study provides feedback to the Ministry of Education, teachers, students, as well as researchers in the field of English language education. It raises important issues in the field of English language education and has implications for curriculum design, materials development, and textbook writing. This study is by no means comprehensive and there are some limitations which may be addressed in future studies. The data were collected at one point in time, and as the nature of research in social settings entails, the views of English teachers and learners towards teaching language skills could change over time. The findings are therefore open to confirmation

through replication research and more in-depth quantitative as well as qualitative analyses. In addition, in fact each of the open-ended questions could be a separate research question and worthy of more inspection and investigation.

References

- Azizifar, A., Koosha, M., & Lotfi, A. R. (2010). An analytical evaluation of Iranian high school ELT textbooks from 1970 to the present. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3, 36-44.
- Babai Shishavan, H. & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143.
- Borg, S. (2007). Research engagement in English language teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 731-747.
- Dahmardeh, M. (2009). *English language teaching in Iran and communicative language teaching*. A Thesis Submitted for the Degree of PhD at the University of Warwick. Retrieved May 12, 2012, from [http://go.warwick.ac.uk/](http://go.warwick.ac.uk/wrap/2748)
- Kolaç, E., Ulaş, A. H., Sevim, O., & Mutlu, S. (2010). Opinions of Turkish language teacher candidates on the statuses of teachers' usage of basic language skills and on the lessons in the curriculum. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 740-746.
- Puchta, H. (1999). *Beyond materials, techniques and linguistic analyses: The role of motivation, beliefs and identity*. Plenary session at the LATEFL: 33rd International Annual Conference, Edinburgh, 64-72.
- Shafiee Nahrkhalaji, S. (2012). An evaluation of a global ELT textbook in Iran: A two-phase approach. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 184-191.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching language: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House.



Table 12
Students' ideas about textbooks regarding speaking

Ideas	Students	Suggestions	Students
No response	2.00 %		
Proponent	62.50 %		
Opponent	35.50 %	No suggestion	34.00 %
		No attention is paid to speaking skill	12.50 %
		Use of complementary books	12.00 %
		Changing and updating the book	18.50 %
		Taking use of CDs	13.50 %
		Make speaking sections more interesting	11.00 %

It is shown in table 12 that 35.50 % of the students are displeased with the books' attention to speaking skill. Most of them suggested changing the book, paying attention to this skill in the book, and providing complementary books and CDs. Other less frequent suggestions are presented in the table.

Discussion

The results of this research regarding the materials used in EFL classrooms revealed that most EFL teachers commonly used whiteboards or blackboards, the use of which is 56.14 % in the case of speaking and 51.46 % in listening. The other commonly used materials are CD or DVD players (42.10 %) in the case of listening and pictures (38.59 %) in speaking. The results also indicated that other materials are not used by most of the teachers. This can be because of lack of such equipment or materials in most high schools.

The results of the research regarding teachers' goals of teaching listening revealed that most of the teachers expressed teaching correct pronunciation and helping the students

develop listening comprehension as their goals; however, the percentage of the students who believe they get these issues is lower. This can reveal that the teachers do not get their expected results.

Furthermore, most of the teachers stated enabling the students to communicate orally as their goal of teaching speaking; whereas, the percentage of the students who claimed they attained this end is lower. It is worth mentioning that 17.00 % and 14.00 % of the students declared they learned nothing from their teachers' teaching listening and speaking, respectively, which are rather high percentages regarded as negative marks of the efficacy of these classes. In addition, the data from student questionnaires revealed that, in general, most students are pleased with the teaching of these skills and their satisfaction is almost to the same degree.

The research, moreover, searched for the degree of satisfaction with the textbooks available in high schools. The findings revealed that high percentages of the teachers and the students are dissatisfied with the books' attention to listening and speaking skills. It

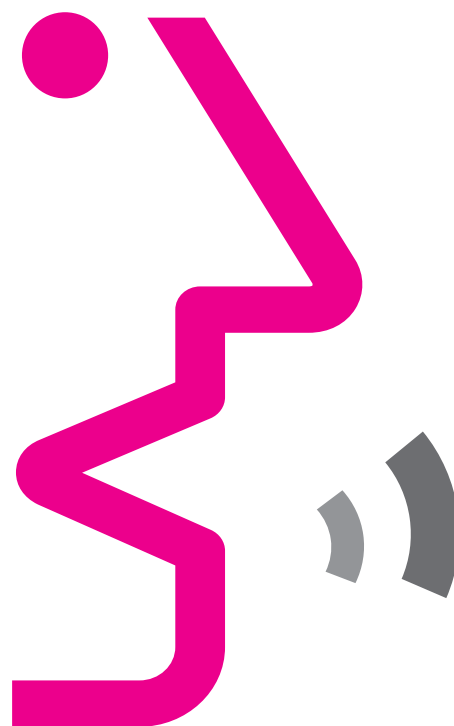


Table 11

Effective points of speaking class

Themes	Students
No response	12.00 %
Gaining speaking skill	27.00 %
Correct pronunciation	15.50 %
Vocabulary meaning and usage	10.50 %
Motivation to speak English	7.00 %
Imitating teacher's speaking	6.00 %
Listening comprehension	5.00 %
Nothing	14.00 %

Table 11 shows that 14.00 % of the students learned nothing from teaching speaking. 27.00 % of them believe that they have learned to communicate through teaching speaking. Learning to pronounce correctly (15.50 %) and knowing the meaning and use of new vocabulary items (10.50 %) are other rather frequent remarks. Other less frequent statements are shown in the table.

Item number 4: Is your English book satisfactory in helping you gain speaking skill? If not, what is your suggestion?



The data show that 69.59 % of the teachers are dissatisfied with the books' attention to speaking skill. As it is presented in table 8, most of them (36.81%) believe that the books do not pay any attention to teaching this skill. A quarter of them (26.90 %) again expect the authorities to change and update the book.

Students (Listening skill)

Item number 3: What effective points have you acquired from your teacher teaching listening?

Table 9

Effective points of listening class

Themes	Students
No response	11.50 %
Gaining listening skill	12.00 %
Listening comprehension	16.00 %
Pronunciation	18.50 %
Vocabulary meaning and usage	4.00 %
Learning English language	10.50 %
Learning grammatical points	5.00 %
Improving speaking skill	4.00 %
Nothing	17.00 %

As it is shown in table 9, students have different ideas about what they learn from their teachers teaching listening. The highest percentages of the students (18.50 %) have declared that they learn how to pronounce the words correctly. This is exactly in line with the goal of 28.07 % of the teachers. However, 17.00 % of them expressed that they learn nothing. This percentage of negative answer is

rather high. Other less frequent responses are presented in the table.

Item number 4: Is your English book satisfactory in helping you gain listening skill? If not, what is your suggestion?

Table 10

Students' ideas about textbooks regarding listening

Ideas	Students	Suggestions	Students
No response	1.50 %		
Proponent	43.50 %		
Opponent	55.00 %	No suggestion	20.50 %
		No attention is paid to listening skill	10.00 %
		Use of complementary books	12.50 %
		Changing the whole book	11.50 %
		Taking use of CDs	27.50 %
		Reducing book volume	11.50 %
		Providing films	6.50 %

The data revealed through this item show that 55.00 % of the students are displeased with the books' attention to listening skill. Interestingly, 10.00 % of the students believe that no attention is paid to this skill in the book. Most of the students (27.50 %) have suggested the use of CDs in teaching this skill. Other less frequent remarks are shown in table 10.

Students (Speaking skill)

Item number 3: What effective points have you acquired from your teacher teaching speaking?

Teachers have stated different goals for teaching listening skill to their students. Teaching pronunciation and listening comprehension have the highest percentages.

Item number 4: Do you think that the textbook / material you are using to teach listening is appropriate? If not, what is your suggestion?

Table 6

Teachers' ideas about textbooks regarding listening

Ideas	Teachers	Suggestions	Teachers
No response	4.67 %		
Proponent	30.99 %	No suggestion	4.13 %
Opponent	64.32 %	Updating and changing	20.05 %
		Providing CD or DVD	39.23 %
		Decreasing volume	12.45 %
		No attention is paid to listening skill in the book.	18.29 %
		Complementary books for listening	8.35 %

The analysis of this item shows that 64.32 % of the teachers are dissatisfied with books' attention to listening skill, giving some suggestions regarding what they think the problem is. As it is presented in table 6, most of them (39.23%) recommended that the authorities should provide CDs or DVDs to help them teach this skill. Interestingly, 18.29 % of them believe that the books have not paid any attention to teaching this skill.

Teachers (Speaking skill)

Item number 3: What are your goals for teaching speaking?

Table 7

Teachers' goals for teaching speaking

Goals	Teachers
No response	3.50 %
Being able to communicate	59.06 %
Using new vocabulary	5.84 %
Getting motivated to learn English	5.26 %
Comprehending oral language	4.67 %
Pronunciation	5.26 %
Using new grammatical points	4.67 %
Getting self confidence to speak	5.26 %
Learning English use	5.84 %

As it is shown in table 7, 59.06 % of the teachers stated that they teach speaking skill in order to enable the students to communicate orally and express their meaning.

Item number 4: Do you think that the textbook/material you are using to teach reading is appropriate? If not, what is your suggestion?

Table 8

Teachers' ideas about textbooks regarding speaking

Ideas	Teachers	Suggestions	Teachers
No response	14.61 %		
Proponent	15.78 %	No suggestion	4.21 %
Opponent	69.59 %	Updating and changing	26.90 %
		Providing CD or DVD	4.67 %
		Decreasing volume	7.60 %
		No attention is paid to listening skill in the book	36.81 %
		Complementary books for listening	14.03 %
		Making applicable to real life situations	6.43 %

The first line of the table reveals that most of the teachers always or often allot special time to teaching L/S skills in their classes. The next line shows that most teachers often or sometimes teach L/S as a whole class activity. However, the number of those who *never* teach these skills as a whole class activity is also considerable.

The second item looked for the materials used by the teachers. The data are shown in table 3. As it is clear from the table, boards, then CD or DVD players, and then pictures are the tools most of them used, whereas other tools were not utilized by many teachers. In general, it can be said that the use of these materials is not high among EFL teachers.

Table 3

Materials for teaching listening and speaking

Materials	Users		No response	
	L	S	L	S
Computer	39.18 %	32.74 %	4.67 %	2.92 %
Video projector	30.40 %	23.97 %	4.67 %	2.92 %
CD or DVD player	42.10 %	33.91 %	5.26 %	2.92 %
Whiteboard or blackboard	51.46 %	56.14 %	4.67 %	2.92 %
Pictures	32.16 %	38.59 %	5.26 %	2.92 %

Students (listening and speaking)

Table 4 shows the result of the answers given by students to items number one and two of L/S sections in the students' questionnaire.

Table 4

Statistics on the listening and speaking skills regarding teachers and classes

	Very much		Much		Somewhat		A little		Little		No response	
	L	S	L	S	L	S	L	S	L	S	L	S
Teacher's attention to L/S skill	39.50 %	37.50 %	29.50 %	24.50 %	22.50 %	27.00 %	5.50 %	8.00 %	1.50 %	2.00 %	1.50 %	1.00 %
Usefulness of L/S class	19.00 %	19.00 %	42.00 %	32.50 %	27.00 %	32.00 %	8.50 %	11.00 %	2.50 %	4.00 %	1.00 %	1.50 %

As it is shown in the table, most of the students are highly pleased with the attention of their teachers to teaching these skills and the efficacy of their classes.

Qualitative/Quantitative Findings

Teachers (Listening skill)

The qualitative analysis of the open-ended items from teachers' listening questionnaire is presented below. The themes arising from each item are presented in separate tables.

Item number 3: What are your goals for teaching listening?

Table 5

Teachers' goals for teaching listening

Goals	Teachers
No response	4.67 %
Pronunciation	28.07 %
Listening comprehension	25.73 %
Prerequisite of speaking	16.95 %
Improving listening skill	14.61 %
Improving learning	7.60 %



● Instruments

Two paper and pencil questionnaires were developed by the researchers after a careful study of already existing teacher evaluation questionnaires. The questionnaires had three sections. The first section was a cover page introducing the questionnaire and asking the participants for some demographic information. The other two sections included some fixed-response (i.e., multiple choice and Likert scale) and open-ended items about teaching listening and speaking skills. The language used was Persian. Moreover, the questionnaires were revised several times in a pilot study meant to investigate the clarity of the items and to add or drop faulty items. The reliability of the items estimated through Cronbach's alpha for multiple choice items was 80.03 (teacher questionnaire) and 82.14 (student questionnaire), and for the Likert scale items, it was 81.05 and 80.26, respectively.

● Procedure

The questionnaires were distributed by the researchers and sometimes with the help of the authorities in the Ministry of Education (West Azerbaijan Office) in March, April, and May 2012 and were collected a week after distribution. They were collected and archived for later analysis to find out common ideas about the way listening and speaking skills are

taught in Iranian high schools.

● Data analysis

The first section of the questionnaires was studied to find out the demographic information about the participants. In the other sections, the answers to the fixed-response items were counted up for each item and the frequency of the responses were calculated. Besides, the answers to the open-ended items were studied and analyzed both qualitatively and quantitatively. The researchers also made use of triangulation by checking the accuracy of teachers' claims against data coming from students. The results of the analyses as well as the relevant discussions are presented in the following sections.

Results

Quantitative findings

The quantitative analysis of fixed-response items is presented below. First, the data coming from the two teacher questionnaires, that is listening and speaking, are analyzed. Then, the corresponding data from the two student questionnaires are analyzed.

Teachers (listening and speaking)

The first item dealt with the way the teachers organize their listening (L) and speaking (S) classes (see table 2).

Table 2

Class organization in teaching listening and speaking

Organization	Always or almost always		Often		Sometimes		Never		No response	
	L	S	L	S	L	S	L	S	L	S
I allot special time to work on students' L/S ability.	35.08 %	30.40 %	30.40 %	34.50 %	21.05 %	25.14 %	9.35 %	8.18 %	4.09 %	1.75 %
I teach L/S as a whole-class activity.	8.77 %	14.61 %	31.57 %	26.90 %	27.48 %	28.07 %	28.07 %	28.07 %	4.09 %	2.33 %

found teachers competent in listening skill but inadequate in writing skill, and that teachers used speaking skill most in their lessons.

Dahmardeh (2009) conducted a study to investigate English Language Teaching (ELT) in Iran as well as the extent of its compatibility with communicative pedagogy. He found that while the newly designed curriculum document is to a great extent compatible with communicative pedagogy, the materials used by teachers, as well as the current ELT program, are mainly structurally based and cannot be considered as communicative. These findings and the existence of a lack of research on language skills teaching in Iran can be good sources of motivation for conducting a study in this regard.

This study was accordingly an endeavor to look into the current situation of teaching language skills in Iranian high school English as a Foreign Language (EFL) program. More specifically, the research was aimed to find out the attitudes of EFL teachers and students toward teaching language skills of *listening and speaking*.

To this end, this study sought answers to the following major research questions:

1. What are the opinions of English teachers on teaching listening skill in Iran's high schools?
2. What are the opinions of English teachers on teaching speaking skill in Iran's high schools?
3. What are the opinions of students on teaching listening skill in Iran's high schools?
4. What are the opinions of students on teaching speaking skill in Iran's high schools?

Method

● Participants

Both male and female teachers (N=171) and students (N=200) from different schools, either public or private in almost all cities and some

villages of West Azerbaijan, Iran, participated in this survey (see table 1). Sampling was of the convenience type and an attempt was made to include as many teachers from as many schools as possible to make the sample more representative of the population.

Table 1

Demographic information of the participants

		Students	Teachers
Total	-	200	171
Gender	Male	119	83
	Female	81	88
First language	Azeri	131	120
	Kurdish	59	47
	Persian	7	4
	Armenian	3	-
District	Urmia district no. 1	41	26
	Urmia district no. 2	38	21
	Silvana	30	8
	Nazlu	31	5
	SumayBradust	20	6
	Chaypareh	40	8
	Mahabad	-	7
	Poldasht	-	5
	Shot	-	6
	Bukan	-	21
	Maku	-	9
	Chaldran	-	3
	Sardasht	-	6
	Khoy	-	11
Age	Years	15.43	-
	Years	-	14.23
	Hours per week	-	26.58
	First	60	-
	Second	58	-
	Third	62	-
	Fourth	20	-
	BA	-	141
	MA	-	28
	PhD	-	2

این تحقیق با هدف دستیابی به نظرات دبیران زبان انگلیسی و دانش‌آموزان دبیرستان‌های ایران در زمینه تدریس مهارت‌های زبانی گوش دادن و صحبت کردن و مقایسه آن‌ها در سطح استان آذربایجان غربی انجام گرفته است. در جریان پژوهش، ۱۷۱ معلم و ۲۰۰ دانش‌آموز پرسش‌نامه‌هایی را در قالب دو فرم، یکی برای معلمان و یکی برای دانش‌آموزان، دریافت کردند که حاوی سؤالات چندگزینه‌ای و تشریحی بودند. از روش‌های تحلیل آماری و کیفی برای بررسی اطلاعات به‌دست آمده استفاده شد. نتایج حاکی از این بود که کم‌توجهی معلمان به دو مهارت مذکور، نقصان کتاب‌ها و کمبود تجهیزات آموزشی مورد نیاز از جمله عواملی هستند که از عملکرد بهتر برنامه‌های آموزشی زبان انگلیسی جلوگیری می‌کنند. امید است نتایج این تحقیق باعث شناخت بیشتر معلمان زبان انگلیسی و سیاست‌گذاران آموزشی از برنامه‌های آموزشی این زبان شود.

کلیدواژه‌ها: نگرش، ارزیابی، تدریس زبان انگلیسی، مهارت‌های زبانی، صحبت کردن، گوش دادن

Abstract

The present study attempted to find out how Iranian high school EFL teachers and students perceive the teaching status of language skills of listening and speaking. The study was conducted in West Azerbaijan, Iran. One hundred and seventy one EFL high school teachers as well as 200 students were given a questionnaire. Two forms of questionnaires, with both fixed-response and open-ended items, were used, one for teachers and the other for students. Qualitative and quantitative techniques were used to analyze the data elicited. The findings revealed that teachers' inadequate attention, books' shortcomings, and lack of necessary equipment are among the major problems that render high school EFL programs inadequate and undesirable in teaching these two skills. It is hoped that EFL teachers and policy makers can benefit from the finding of this research.

Key Words: attitudes, EFL, evaluation, language skills, listening, speaking

Introduction

Beliefs about language learning have been one of the research foci of recent years, presumably based on the assumption that beliefs govern people's behaviors (Puchta, 1999). Nonetheless, according to Borg (2007), little research has been conducted in the field of English Language Teaching (ELT), regarding teachers' perception of their classroom practices. Besides, according to Stevick (1980), *what goes on inside* learners, which includes learners' beliefs, also seems to have a strong impact on learners' learning during the language learning process.

Various studies have attempted to evaluate a multitude of variables linked with EFL teaching in Iran and elsewhere. For example, Babai Shishavan and Sadeghi (2009) attempted to characterize qualities of an Effective English Language Teacher (EELT) as perceived by Iranian English language teachers and

learners. The results revealed significant differences between teachers' and learners' views on some characteristics of EELTs. Teachers seemed to agree more strongly than students that an EELT should assign homework and integrate group activities into the classroom. Other areas of significant difference in opinions included preparing the lesson well, using lesson plans and assessing what students have learned reasonably.

Kolaç, Ulaş, Sevim, and Mutlu (2010) investigated the opinions of the students of the Department of Turkish Language Teaching on the status of teachers' usage of basic language skills and on the lessons in the curriculum. The opinions of 235 students, attending the Department of Turkish Language Education during 2009-2010 were checked, and a survey form was used as the data collection instrument. The results of the data analysis revealed that teacher candidates



Attitudes of Iranian High School EFL Teachers and Students toward Teaching Oral Language Skills

Karim Sadeghi

(PhD in TESOL, Urmia University)

ksadeghi03@gmail.com

Shiva Bidel Nikou

(MA in TEFL, Urmia University)

Junior high school English teacher, Chaypareh,
West Azerbaijan

shiva_nikou@yahoo.com

impact on academic achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*, New York: Bantam.

Gürol, A., Özercan, M. G., Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self-efficacy and emotional intelligence, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3246-3251.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997), *What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence* (p. 10). New York: Basic Books.

Moafian, F & Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes *System*, 37, 708-718.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of*

Personality, 15, 425-448.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.

Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.

Rastegar, M. & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37, 700-707.

Robinson, M. D., & Clore, G. L. (2002). Belief and feeling: Evidence for an accessibility model of emotional self-report. *Psychological Bulletin*, 128, 934-960.

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Vol. 7 (pp. 49-73). Greenwich, CT: JAI Press.

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). *Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy: Toward the understanding of multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.

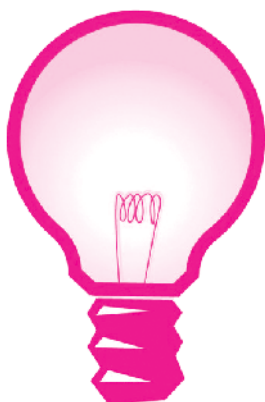
Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-412.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. location: Cambridge University Press.

Thorndike, R. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.K., 1998. Teacher efficacy: its meaning and measure, *Review of Educational Research* 68 (2). 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.



to specific jobs which need individuals with specific profiles and characteristics. This helps teacher education programs by choosing candidates with higher levels in trait EI which may directly lead to their higher levels of self-efficacy in classrooms.

Such aspects which might help develop teacher self-efficacy and emotional intelligence are to be investigated and analyzed meticulously to see what they are exactly, what their mechanisms are, what sorts of interactions or interrelationships they have in order to be transferred to novice teachers to improve their professional behaviors. Teachers, especially in EFL situations in which learning is intermingled with emotions, can improve their trait EI and consequently their self-efficacy through seeking help from more experienced teachers. In further replications, other factors such as teachers' motivation, personality type, career orientation, sense of plausibility, teaching style, thinking style, etc. are recommended to be studied.

References

- Bandura, A., (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Bandura, A. (2006). *Adolescent development from an agentic perspective*. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 15-234-238.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. (1987). *Personality and social intelligence*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chambers S., M. & Hardy J., C. (2005). Length of time in student teaching: Effects on Classroom Control orientation and Self-Efficacy Beliefs. *Educational Research Quarterly*, 28(3), 3-9.
- Chan, DW., (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*. 36 (8), 1781-1795.
- Cooper, A. & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory, *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.
- Dewaele, J-M., Petrides, K. V., Furnham, A. (2008). Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *Language Learning* 58:4, 911-960
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history, *Psicothema*, 2006. Vol. 18, suppl. pp. 7-12
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woodfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and



Table 5. ANOVA analysis-self-efficacy and years of teaching experience.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial η^2
Years of teaching experience	1380.91	2	690.45	7.17	.001	.05
Error	23373.94	243	96.18			

Table 6. Descriptive Statistics of years of teaching experience for self-efficacy.

Years of teaching experience	N	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
1 to 3	94	84.37	1.50	81.40	87.34
4 to 7	98	87.67	1.28	85.13	90.21
8 and above	71	94.48	2.20	90.15	98.82

Table 7. Multiple Comparisons for self-efficacy.

(1) years of teaching experience		95% Confidence Interval				
		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
1 to 3	4 to 7	-4.72*	1.42	.005	-8.22	-1.21
	8 and above	-9.99*	1.54		-13.80	-6.19
4 to 7	8 and above	-5.27*	1.53	.003	-9.05	-1.50

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Discussion

the results of the present study showed a moderate positive relationship between teachers' trait EI and their self-efficacy in the Iranian context ($r=0.54$; $p<0.05$). The findings are in line with previous studies (e.g., Chan, 2004; Restegar and Memarpour, 2009; Moafin and Ghanizadeh, 2009; Gürol, Özercan, and Yalçin, 2010). Moreover, in line with the previous studies (Chan, 2004; Rastegar and Memarpour, 2009), the results showed teachers' gender, age, years of teaching experiences, and their interrelationship to have no significant influence on teachers' trait EI and self-efficacy, except for years of teaching experience. Contradicting previous studies (e.g., Chan, 2004; Gürol, Özercan, and Yalçin, 2010; Rastegar and Memarpour, 2009), the results showed that the more experienced

teachers were more emotionally intelligent and self-efficacious. This could be explained by the fact that teaching mainly deals with learners and their emotions. So teaching experience can moderate teachers EI and self-efficacy through improving their understanding of learners' needs and emotions.

It can be claimed that the ability to recognize and handle emotions has direct relationship with higher sense of efficacy which would have powerful effects on teachers' control orientations and control behaviors; their use of classroom discussions and innovative teaching practices, their responses to learners who are difficult to teach, their levels of stress and their satisfaction with the teaching profession (Tschannen-Moran, and Woolfolk Hoy, 1998). Much similar to personality hierarchies, trait EI necessitates matching individual's profiles

Table 2. ANOVA analysis-trait EI and years of teaching experience.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial η^2
Years of teaching experience	1693.77	2	846.88	4.62	.011	.037
Error	44537.44	243	183.28			

Table 3. Descriptive statistics of years of teaching experience for trait EI.

Years of teaching experience	N	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
1 to 3	94	107.76	2.08	103.66	111.86
4 to 7	98	113.98	1.77	110.48	117.48
8 and above	71	118.08	3.03	112.09	124.06

Table 4. Multiple Comparisons for Trait EI.

(I) years of teaching experience	(J) years of teaching experience	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1 to 3	4 to 7	-4.76	1.96	.055	-9.60	.0746
	8 and above	-10.53*	2.13		-15.79	-5.28
4 to 7	8 and above	-5.77*	2.11	.025	-10.98	-.56

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

The ANOVA analysis also revealed a strong effect of teaching experience on teachers' self-efficacy ($F(2,243)=7.17$, $p<0.05$, $\eta^2=0.056$) (Table 5). Teachers with 8 and above years of teaching experience had the highest level of self-efficacy ($M=94.48$, $SD=2.2$) followed by teachers of 4-7 years of teaching experience ($M=87.67$, $SD=1.28$) and next teachers with 1-3 years of teaching experience ($M=84.37$,

$SD=1.5$) (Table 6). A Scheffe Post-hoc test revealed that teachers with 1-3 years of teaching experience were significantly less emotionally intelligent than teachers of 4-7 years of teaching experience who were found to be significantly less emotionally intelligent than teachers of 8 and above years of teaching experience ($P_s<0.05$). (Table 7)

Moreover, no strong effect for gender ($F(1,243)=0.71$, $p=0.398>0.05$, $\eta^2=0.003$); age ($F(2,243)=0.02$, $p=0.97>0.05$, $\eta^2=0.000$); gender and age interaction ($F(2,243)=0.7$, $p=0.55>0.05$, $\eta^2=0.003$); gender and years of teaching experience interaction ($F(2,243)=1.16$, $p=0.31>0.05$, $\eta^2=0.009$); age and years of teaching experience interaction ($F(4,243)=0.47$, $p=0.95>0.05$, $\eta^2=0.014$); and gender, age and years of teaching experience interaction ($F(4,243)=1.12$, $p=0.31>0.05$, $\eta^2=0.019$) were observed.

Teachers, especially in EFL situations in which learning is intermingled with emotions, can improve their trait EI and consequently their self-efficacy through seeking help from more experienced teachers

(nothing) to 9 (a great deal). TSES long-form comprises three sub constructs: Efficacy in Student Engagement, Efficacy in Instructional Strategies, and Efficacy in Classroom Management. Persian versions of these two questionnaires enjoy high reliability numerical values of 0.85 and 0.89 respectively.

● Procedure

Participants were given 30 minutes to answer the items in the questionnaires while the researchers provided necessary help and instructions. Each questionnaire helped the researchers to elicit three types of information, namely, factual, attitudinal, and behavioral. Before participants took part in the study, the researchers convinced them to express their ideas honestly and assured them that the information would be used for research purposes only.

● Results

The descriptive statistics about participants' age, and years of teaching experience are shown in Table 1.

years of experience and their interactions with Iranian teachers' trait EI and self-efficacy, three way ANOVA with trait EI and self-efficacy as dependent variables was applied. The ANOVA analysis showed a strong effect on teaching experience on teachers trait EI ($F(2,243)=4.62$, $p<0.05$, $\eta^2=0.037$) (Table 2). Teachers with 1-3 years of teaching experience have the lowest levels of trait EI ($M=107.76$, $SD=2.08$); teachers of 4-7 years of teaching experience take the next level in trait EI ($M=113.98$, $SD=1.77$) and those with 8 and above years of teaching experience have the highest level of trait EI ($M=118.08$, $SD=3.03$) (Table 3). A Scheffe Post-hoc test (Table 4) revealed that teachers with 1-3 years of teaching experience and teacher of 4-7 years of teaching experience were very similar in terms of emotional intelligence ($p>0.05$). However, teachers of 1-3 and 4-7 years of teaching experience were found to be significantly less emotionally intelligent than those of 8 and above years of teaching experience ($p<0.05$).

Moreover, no significant effect for gender ($F(1,243)=1.78$, $p=0.18>0.05$, $\eta^2=0.007$); age ($F(2,243)=1.05$, $p=0.35>0.05$, $\eta^2=0.009$); gender and age interaction ($F(2,243)=0.58$,

Table 1. Descriptive statistics about age and years of teaching experience.

	age	Frequency	Percent	Years of teaching experience	Frequency	Percent
Valid	25 and below	118	35.1	1 to 3	94	28.0
	26 to 30	143	42.6	4 to 7	98	29.2
	31 and above	75	22.3	8 and above	71	21.1
	Total	336	100.0	Total	263	78.3

The researchers used Pearson product-moment correlation to explore the relationship between teachers' trait EI and their self-efficacy. The results showed a moderate correlation ($r=0.54$; $p<0.05$) between teachers trait EI and their self-efficacy. It shows that these two variables are interrelated.

To investigate possible effect of gender, age

$p=0.55>0.05$, $\eta^2=0.005$); gender and years of teaching experience interaction ($F(2,243)=1.02$, $p=0.35>0.05$, $\eta^2=0.008$); age and years of teaching experience interaction ($F(4,243)=0.17$, $p=0.95>0.05$, $\eta^2=0.003$); and gender, age, years of teaching experience interaction ($F(4,243)=0.44$, $p=0.77>0.05$, $\eta^2=0.003$) were observed.

reciprocal causal' relationship between these three factors (Bandura, 1997). Self-efficacy emphasizes the involvement and exercise of human agency - that people can exercise some influence over what they do; hence, people are self-organizing, proactive, self-regulating, and self-reflecting (Bandura, 2006). Accordingly, one's goals and behaviors are influenced by self-efficacy which, in turn, is influenced by one's actions and conditions in the environment (Schunk and Meece, 2006).

In the educational context, teacher's self-efficacy refers to the teacher's belief in his or her abilities to bring about desired outcomes of engagement and learning among students, including difficult and unmotivated students (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001). Particularly, teacher self-efficacy has been related to students' achievement (Chambers and Hardy, 2005; Ross' 1998), students' motivation, and efficacy (Tschannen-moran, woolfolk Hoy, W.K., 1998) as well as to different

EI in different fields, few resarchers (e.g., Chan, 2004., Gürol, Özercan, and Yalçın, 2010; Rastegar and Memarpour, 2009; Moafian and Ghanizadeh, 2009) have focused on teachers' EI and self - efficacy. They found a strong relationship between EI and self - efficacy but no significant relationship between teachers' gender, age, and their teaching experience with EI and self- efficacy. However, this series of studies suffer from small number of participants and problems caused by using EI measurement scales based on the ability model (Brody, 2004).

Method

● *Participants*

The participants of this study were 336 (102 male, 228 female) EFL teachers teaching at laguage institutes in Tehran. Their age and years of teaching experience ranged from 19 to 60 ($M=28.60$, $SD=6.86$) and 1-27 years of experience ($M=6.04$, $SD=4.99$) respectively.

● *Instruments*

Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF): This questionnaire was adopted from Petrides and Furnham, (2006). It contains 30 items in 7-point Likert scale ranging from 1 (completely disagree) to 7(completely agree). TEIQue-SF is based on Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Long Form (Petrides and Furnham, 2001) containing 153 items in 15 facets and four sub constructs: well being, self control, emotionality, sociability and global trait EI. Cooper and Petrides (2010) show TELQue to have better psychometric characteristics in comparison to other EI measurement scales.

The second instrument was the *Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale (TSES) Long -Form* (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001). As one of the most widely used scales of teachers' self-efficacy, it contains 24 items in 9-point Likert scale ranging from 1

In the last century, the success and failure in life and career was assumed to be mainly dependent on IQ which was believed to contain social and emotional aspects besides cognitive ones

teacher classroom behaviors influencing the teacher's attempts in teaching, and his or her resilience to deal with difficult situations. Soodak and Podell (1996) maintained that there is a positive correlation between teacher self-efficacy and both student and teacher behaviors and improvements in educational settings. The correlation suggests the idea that teacher self-efficacy is an essential factor in improving teacher education (Ross, 1998; Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 1998).

In comparison to many studies investigating

Introduction

Though emotions have always been with human beings, they constituted a research area almost neglected. In the last two decades, interest in emotions and Emotional Intelligence (EI) has demonstrated that modern psychology has taken serious measures to compensate for such negligence. However, a large number of studies have been focused on EI and various aspects of different professions (e.g., Goddard and Woolfolk Hoy, 2000). Moreover, since teachers deal with human beings and their emotions have rarely been examined in terms of EI and its position in diverse aspects of teaching profession, a new trend of studies have focused on EI and different aspects of teaching profession (e.g., Chan, 2004; Rastegar and Memarpour, 2009; Moafian and Ghanizadeh, 2009; Gürol, Özeran, and Yalçın, 2010). In line with this trend, the current study investigated the influence of EFL teachers' age, gender, and years of teaching experience on their EI and self-efficacy.

● **Trait Emotional Intelligence (trait EI)**

In the last century, the success and failure in life and career was assumed to be mainly dependent of IQ which was believed to contain social and emotional aspects besides cognitive ones (Sternberg, 1985; Thorndike, 1920; Cantor and Kihlstrom, 1987). However, in the last two decades, the notion of Emotional Intelligence has become prominent, (Goleman, 1995) as the most important determiner of success and failure.

The dispute of importance aside, the new concept of EI has proved to be a legitimate area in new psychology (Fernández-Berrocal and Extremera, 2006). There is a distinction between two EI constructs based on the measurement method used in operationalizations of EI, *ability EI* and *trait EI* (Petrides and Furnham, 2001). Mayer and Salovey (1997) characterized ability EI as "The ability to perceive accurately, appraise

and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotions and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth" (p.10). Ability EI, from which most of EI measurement devices are originated, is viewed as a cognitive ability and operationalized via maximal performance IQ-like tests; however, it has proved problematic (Brody, 2004) mainly due to the subjective nature of emotional experiences (Robinson and Clore, 2002).

In the educational context, teacher's self-efficacy refers to the teacher's belief in his or her abilities to bring about values, outcomes of engagement and learning among students, including difficult and unmotivated students

Trait EI or trait emotional self-efficacy is defined as "a constellation of emotional self-perceptions located at the lower levels of personality hierarchies and measured via the trait emotional intelligence questionnaire" (Petrides, Pita and Kokkinaki, 2007, p.273). Trait EI measured via self-report questionnaires is consistent with the mainstream theories of personality and the available evidence from studies in different domains (Dewaele, Petrides, and Furnham 2008).

● **Teachers' self-efficacy**

Self-efficacy theory, an aspect of social cognitive theory, is represented by a causal relationship between self and society that associates behavior, internal personal factors (cognitive, affective and biological events), and the external environment as interactive factors. In other words, there is a 'triadic

Do EFL Teachers' Gender, Age and Years of Teaching Experience Interact with Emotional Intelligence and Self-Efficacy?

Jahanbakhsh Nikoopour (Ph.D.)

Islamic Azad University, North Tehran Branch

Mohammad Amini Farsani (Ph.D. Candidate)

Kharazmi University, Tehran

Mohammad Tajbakhsh

Kharazmi University, Tehran

چکیده

مقاله پیش رو به دنبال بررسی تأثیر سن، جنسیت و میزان تجربه معلمان زبان انگلیسی بر میزان هوش هیجانی و برداشت آن‌ها از میزان کارآمدی خویش است. بدین منظور، ۳۳۶ معلم زبان انگلیسی به پرسش‌نامه‌های هوش هیجانی پترایدز و فرنهام (۲۰۰۶) و کارآمدی چانن موران و وولفوک (۲۰۰۱) پاسخ دادند. نتایج تحقیق همسو با مطالعات پیشین نشان‌دهنده وجود تأثیر میزان تجربه معلمان بر هوش هیجانی و کارآمدی آن‌هاست. به‌طوری که معلمان باتجربه‌تر از نظر هوش هیجانی و کارآمدی در سطح بالاتری نسبت به معلمان کم‌تجربه قرار می‌گیرند. در عین حال، سن و جنسیت و ارتباط آن‌ها هیچ تأثیری بر میزان هوش هیجانی و کارآمدی معلمان نداشته است. نتایج این تحقیق می‌تواند برای مجریان آموزشی و معلمان باتجربه زبان انگلیسی مفید باشد.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، کارآمدی، معلمان زبان انگلیسی

Abstract

The current study aimed at investigating the influence of EFL teachers' age, gender, and years of teaching experience on emotional intelligence and self-efficacy. To this end, a total number of 336 Iranian EFL teachers were asked to respond to the trait emotional intelligence (EI) and self-efficacy questionnaires. The findings revealed that years of teaching experience have an influence on teachers' emotional intelligence and self-efficacy. However, age and gender did not show an effect on emotional intelligence and self-efficacy.

Key Words: trait emotional intelligence (trait EI), emotional intelligence, self-efficacy, Iranian EFL teachers

professionnaliser les enseignants, en leur faisant adopter une démarche de réflexivité et en enrichissant leur répertoire d'interventions et de démarches didactiques ;

- «changer les représentations que les enseignants se font des pratiques enseignantes» (Lang, 2002: 105);
- stimuler une culture de formation continue chez tous les acteurs.

Bref une formation qu'Alet définit comme suit :

«Un type plus complet, à la fois centré sur l'amélioration des pratiques professionnelles globales, disciplinaires et transversales, et sur l'évolution du système éducatif, il part des besoins et des demandes réelles du terrain, prend en compte à la fois les logiques de la discipline, de l'élève et de l'établissement et revendique une culture professionnelle spécifique de formateurs d'adultes et de chercheur ainsi qu'une plus grande reconnaissance de la fonction spécifique de formateurs d'enseignants à profil polyidentitaire.» (2002, p. 79)

Et enfin, nous considérons que les didacticiens -et les universités responsable de la formation didactique en Iran- sont les mieux placés pour organiser des formations intégrés aux contexte de l'enseignement/apprentissage en Iran grâce à la connaissance qu'ils ont des besoins des apprenants, des professeurs et des institutions sur le terrain (de même que pour la classe de langue, pour les mêmes raisons évoquées Galisson juge les enseignants les mieux placés pour en décider) (Galisson & Puren, 1999). Ces formations peuvent se réaliser à l'université même ou en forme de stages sur mesure pour les différentes institutions qui le souhaitent et par conséquent créer l'occasion d'un stage pratique pour les étudiants en didactique.

Bibliographie

- ALTET, M. et alii, (2002), *Formateurs d'enseignants, Quelle professionnalisation?*, De Boek.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M., VALLIS, R. (2004), *Dialogar y transformar. Pedagogia critica del Siglo XXI*, Grao.

- BRUNELLE, J. (2000), Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires, in Carlier, G. et alii, 2000, 83-110.
- CASTELLOTTI, V., DE CARLO, M. (1995), *La Formation des enseignants de langue*, CLE International.
- CAVALLI, M. (2007), Prise en compte des représentations sociales: entre discours et pratiques, in FDM/ Recherches et applications, n° 41, *Formation initiale en français langue étrangère: actualité et perspectives*, CLE International.
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
- CUQ, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, CLE International.
- GALISSON, R. & PUREN, C. (1999), *La formation en question*, CLE International
- GRANDOLAS, B., V M.-T. (1997), *Conscience d'enseignant. Conscience d'apprenant*, SOCRAT/LINGUA.
- LANG, V. (2002), «Formateurs en IUFM: un monde composite» in Altet, M. et alii, (2002), 91-113
- PIAGET, J. (1974), *La prise de conscience*, PUF.
- SCOÏN, D. A. (1996), «À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes» in J.M. Barbier (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 201-233.

Ednots

1. La notion de répertoire didactique est ici prise dans le sens d'«ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue à un public donné» (Cadet & Causa, 2005: 164).
2. Apprendre à apprendre tout en respectant les styles d'apprentissage propres à chacun
3. Voir le français fondamental et la méthodologie SGAV et, plus récemment, le Niveau Seuil, l'approche communicative et les travaux issus du Cadre Européen Commun de Référence, ainsi que les nombreux travaux de méthodologues, tels ceux de Vigner et de Courtillon.
4. «les didacticiens proposent certes des "théories" toutes faites, mais ces théories sont limitées, partielles et "partiales" parce que toujours fortement reliées à leur parcours personnel, et enfin fortement évolutives. » (Galisson & Puren, 1999 : 58)

et l'émergence de nouvelles conduites éducatives en témoignent, même si des résistances et des insuffisances persistent.

La formation doit avant tout assurer une cohérence entre les différents espaces et les diverses activités de formation. Pour réussir ce fait il est nécessaire de récupérer les connaissances et les expériences passées des enseignants. Le projet de formation doit être capable d'activer des savoirs et des problématisations théoriques (Galisson & Puren, 1999) ainsi que des savoirs pratiques.

L'expérience du formateur nous a permis d'identifier trois types de publics: ceux qui n'ont aucune expérience d'enseignement, ceux qui sont peu expérimentés ou qui ont une expérience de petit groupe et les enseignants expérimentés. Ce public hétérogène permet au formateur d'animer des séances d'échanges et des confrontations ciblés. C'est lors de ces échanges avec ses semblables que l'enseignant pourrait découvrir *l'autre* (ses stratégies d'enseignement, ses représentations, etc.) et par intermédiaire découvrir *soi-même*, prendre conscience de ses propres représentations et par conséquence, s'engager dans le chemin de sa formation *professionnalisantes*.

Ainsi on peut mobiliser les représentations individuelles des enseignants lors d'une phase préparatoire et les aider à réfléchir à partir d'elles, avec elles ou contre elles, ce qui fera le fondement de la réflexion ou la théorisation qui sera effectuée ultérieurement par l'enseignant même.

«Le sujet et l'autre : ce travail permet de valoriser la relation à autrui (les collègues, les formateurs, les élèves et la communauté éducative en général), sans oublier que les changements sont dépendants du travail en équipe et non pas d'individus isolés. Nous pouvons ajouter que les changements dans les contextes d'enseignement/ apprentissage sont directement liés à la capacité de dialogue des acteurs éducatifs donc au respect d'autrui, y compris le respect d'autres modes de concevoir l'éducation.» (Aubert et alii, 2004: 135)

D'un autre côté la mise en place des processus réflexifs, contribue à l'approfondissement des notions théoriques et permet à l'enseignant «de se distancier pour analyser ce qui se produit dans la classe et s'adapter à la variété des situations et des personnes» (Grandcolas & Vasseur, 1997: 30). L'idée serait d'introduire le principe de l'apprentissage/ enseignement semi-autonome et «l'approche cognitive constructiviste pour que les stagiaires construisent un savoir-agir professionnel» (Brunelle, 2000: 105)

Conclusion

Lors d'une formation, c'est le dialogue entre les participants (les enseignants et le formateur) sur les différents niveaux de savoirs (théoriques et pratiques), qui peuvent engendrer une (re) construction de l'identité professionnelle, ce qui doit aboutir à une dynamique de construction individuelle du sens se nourrissant de réflexions théoriques et d'interventions sur le terrain.

Cette construction d'identité réflexive chez les enseignants, exige évidemment des ruptures avec les connaissances et les représentations antérieures, mais aussi une certaine continuité dans la construction de parcours cohérent de formation. Et cela se fera seulement avec l'élargissement de nos répertoires (savoirs, savoirs faire) de formation, en reconstruction permanente sur l'axe théorie/ pratique.

Il est évident que la formation proposée doit requérir un niveau de théorisation suffisant, car «La formation continue a pour objectif de permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques, mais elle ne saurait cependant se réduire à un enseignement de recettes pédagogiques différentes⁴» (Cuq & Gruca, 2002: 142)

Pour conclure nous résumons les principes didactiques centraux de la formation:

- autonomiser, responsabiliser et

et par conséquence l'enseignement du français. Ce serait donc au formateur de modifier ces dernières et de s'exercer à l'approfondissement des savoirs, dans un processus de redécouverte des expériences déjà vécues, des connaissances acquises mais en partie, oubliées.

Le problème des représentations sociales

Un des éléments qui a une grande influence sur la méthodologie, donc l'ensemble de la pratique de l'enseignant, c'est la représentation qu'il se fait de la langue française et de son enseignement. Nous entendons par le mot représentation sociale, un sens commun- socialement partagé- à propos des objets et des situations, dont le caractère complexe, composite et systémique le différencie de simples opinions (Cavali, 2007: 127).

Rappelons-nous de la représentation que les iraniens se font en général de la langue française: La langue de la littérature dont la grammaire est très complexe, ce qui peut être en partie vrai mais qui se traduit en pédagogie en un enseignement basé sur la grammaire et celui d'une langue normative.

D'après Vygotskij (1934) la tâche de l'enseignant professionnel serait celle de prendre en compte les représentations naïves, de sens commun, des apprenants, les déstabiliser à l'aide des conflits sociocognitifs et les faire évoluer vers des représentations progressivement plus scientifiques, cela pourrait concerner l'enseignant même. L'idée

serait donc d'intégrer ces représentations d'ordre commun à des représentations scientifiques, et on entend par intégration, déstabilisation, restructuration et évolution.

Or cette intégration n'aura d'effet que si elle se fait dans le sens de prise de conscience très approfondie et évidemment cet approfondissement ne se réalisera qu'en long terme (les stages continus) mais ce sera rentable dès les premiers essais. De plus comme le processus d'apprentissage en salle de classe, cela ne peut se faire que par l'individu en formation et dans une situation socio- cognitive engendrant les processus de cette intégration.

Formation, le comment ?

Comme on vient de constater la majorité de nos enseignants ont une formation linguistique de la langue française et la formation didactique -très hétérogène- est soit post-professionnelle, soit ponctuelle, soit inexistant.

Nous évoquons d'abord les deux constats majeurs au sujet des formations existantes : d'une part le déséquilibre entre la théorie et la pratique ; d'autre part, le manque de cohérence, d'harmonisation entre les différentes composantes de la formation et d'autonomie dans l'approche didactique des cours (qui étaient souvent des cours magistraux).

Remarquons cependant que c'est grâce à la formation continue et initiale, qu'un renouvellement didactique est possible et les progrès observables. Les changements de programmes de ces dernières années

problème serait le fait qu'ils n'arrivent pas à réaliser la théorie apprise en pratique de classe. Il existe un besoin à la préparation et une inquiétude vis-à-vis la rencontre avec les apprenants (Castellotti et De Carlo, 1995). On entend souvent ces réflexions pendant les stages «comment débiter les premiers cours ?», «je ne sais toujours pas comment faire en classe. ».

A titre d'exemple nous évoquerons les réactions des étudiants en dernière année de master en didactique (parmi d'autre étant des filières traduction et littérature) au cours des stages d'exploitation de méthodes animés entre 2010-2012 à l'université Azad de Téhéran, dont 30% étaient dotés d'une expérience professionnelle et 20% avaient déjà assisté à d'autres stages de formations.

Ayant reçu en majorité des formations théoriques, les stagiaires étaient conscients du fait que la langue n'était pas seulement un système et code, mais étant parole, selon l'acception saussurienne, disposait

de dimensions communicationnelles, pragmatiques, sociales et discursives. Mais lors des activités concernant les objectifs des unités didactiques dans un manuel, aucun ne mentionnait les objectifs communicatifs, formant les objectifs essentiels du dossier, et ils se penchaient surtout sur les objectifs grammaticaux et' à la limite' lexicaux.

Ou bien, à la phase où ils devraient prévoir les modifications possibles à apporter au manuel vu les besoins du public iranien, 90% des groupes jugeaient les activités culturelles de trop et étaient conformes à les supprimer.

Il serait intéressant de savoir que nous avons recueilli les mêmes réactions lors des formations proposées dans quelques instituts de langue à Téhéran et en province où les stagiaires étaient surtout composés des enseignants expérimentés.

La cause de cette rupture peut être le fait que ces données n'ont pas été réellement intériorisées, mais cela peut aussi rejoindre la représentation qu'ils se font de la langue



La théorie et la pratique dans la formation des enseignants

L'écart entre la théorie et la pratique a depuis longtemps fait l'objet de nombreuses recherches. En comparant les deux paradigmes qui agissent sur le développement de compétences chez les professionnels expérimentés, pour Schoï'n (1996) la théorie serait marquée par sa rigueur, rationalité, simplicité, le fait d'être certaine, stable, générale et fournissant des solutions alors que la pratique pertinente, expérimentale, complexe, incertaine, instable et constituée

de singularités fournissait des problèmes. Il a donc fait valoir « l'existence d'un savoir caché dans l'agir professionnel ».

Quant à Piaget (1974) il parle de l'existence du concept au sein de la pratique, étant le produit d'une réflexion du sujet à partir de son interaction avec l'environnement dans l'action. C'est en effet cette capacité de réflexion qu'il faudrait engendrer chez les enseignants au cours de la formation, et cela en imbriquant les différents «moments» de leur activité dans leur processus d'apprentissage.

Dans le cas des enseignants iraniens, une grande part n'a pas eu de formation didactique d'où la nécessité de l'introduction d'une dose de savoir théorique dans les formations (mais d'une façon à ce qu'ils procèdent eux-mêmes à les découvrir).

En ce qui concerne ceux qui ont eu une formation didactique quelconque, qu'elle soit obtenue à l'université, au cours des stages ou issue d'une formation personnelle, le



Introduction

Aujourd'hui l'enseignement a dépassé les limites de la transmission de savoir pur lors d'un cours magistral. Un enseignant doit non seulement maîtriser une compétence disciplinaire (en relation avec la matière qu'il enseigne) mais aussi être doté d'un répertoire didactique¹ lui permettant d'assister² les apprenants, qui lui sont confiés, dans leur processus d'apprentissage et de développement, ainsi il doit suivre formation méthodologique³ qui le rend apte à l'emploi d'un manuel et d'autres supports en classe et à diriger les interactions nécessaires aux activités de transmission, de correction, et d'évaluation, tout en mobilisant des catégorisations et des représentations qui informent et accompagnent sa démarche de pédagogue.

En ce qui concerne les enseignants (par soucis de clarté, nous utiliserons ce terme pour mentionner tout ceux qui enseignent le FLE que ce soit dans les universités, les instituts ou les écoles) du Français Langue Etrangère (FLE) en Iran (dont la majorité n'ont pas une formation didactique), ces dernières années, il y a eu de plus en plus de publics formés (grâce aux universités proposant la didactique et aux stages de formation plus fréquents) mais le nombre est encore loin d'être satisfaisant. Dans le cas de la minorité qui a suivi des cours de didactique, le problème majeur réside dans le fait de faire un rapprochement entre les notions apprises et la réalité des classes. Il faudrait donc leur présenter une occasion d'harmonisation entre les disciplines de référence, les différentes composantes de la formation didactique et la pratique, ainsi qu'une remise en cause de leur pertinence.

Le niveau insatisfaisant du français des apprenants iraniens, en considérant le nombre d'années d'étude et le temps qu'ils y consacrent, surtout d'un point de vue communicatif, est un autre témoin du problème

soulevé.

Quels sont les éléments qui peuvent influencer les enseignants iraniens dans l'exercice de leur profession? A partir de quels processus les sujets apprennent à devenir enseignant? Quels sont les établissements les mieux placés pour prendre les formations en charge ?

Il serait temps de prendre en compte les réalités qui posent problème et y remédier en proposant des formations appropriées au besoin de notre public.

Il est pourtant clair que pour cette perspective, il «n'existe pas de formes (sociales, professionnelles, éducationnelles) à priori achevées, mais des processus en cours de réalisation [...]» (Cuq, 2003: 103), dans le but de rejoindre la pratique et la théorie et d'agir sur les représentations des enseignants tout en éveillant leur réflexivité. Pour définir le modèle de formation auquel nous adhérons nous reprenons la définition donnée par Alet (2002) qui serait:

«Un modèle «pratique-théorie-pratique», une formation-action qui part de l'observation, l'analyse, la confrontation des pratiques enseignantes réelles «situées», bases des échanges entre pairs en formation qui permet un recul, une remise en cause qui modifient les manières de faire sur le terrain : un va-et-vient incessant se fait entre enseignant et formation, la formation continue renvoyant «à un principe d'alternance entre formation et profession» (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) et s'inscrivant dans un continuum de développement professionnel où alternent moments de travail et moments de formation.» (83)

Notre objectif serait donc de soulever un certain nombre de débats autour des compétences/ connaissances à mobiliser dans cette étape formative grâce à une meilleure connaissance des problèmes existants.

La formation à l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Iran

Jaleh Kahnemouipour (Ph.D.)

Université de Téhéran

Email: jkahnmoi@ut.ac.ir

Ladan Ghafouri

Email: ladan_ghafoori@yahoo.fr

چکیده

در این متن سعی بر آن است که راه حل مناسبی برای مسائل عمده آموزش زبان فرانسه به مدرسان این زبان در ایران پیشنهاد گردد. مدرسان مذکور افرادی با ویژگی‌های متفاوت‌اند و اکثراً در رشته آموزش زبان تعلیم ندیده‌اند. در مورد آن دسته از مدرسانی که در رشته آموزش تحصیل کرده و یا مطالعاتی در این حوزه دارند، هدف از تحقیق حاضر این است که نشان دهیم ایجاد ارتباط نزدیک میان دانسته‌های نظری و آنچه به واقع و به‌طور ملموس در کلاس درس می‌گذرد، تا چه حد اهمیت دارد.

از دیگر مواردی که در آموزش مدرسان اهمیت دارد، «ذهنیات اجتماعی» آن‌هاست که در این مقاله به تفصیل درباره آن بحث می‌شود. کنش حرفه‌ای مدرسان زبان تحت تأثیر ذهنیاتی است که آن‌ها در مورد شغل خود و زبان فرانسه دارند. تغییر این ذهنیات به ذهنیات علمی به آسانی میسر نیست و فقط در صورت به تحلیل و خودآگاهی رسیدن مدرس، آن هم در طی زمان، قابل اجراست.

ارائه آموزشی منسجم و مبتنی بر طرح مسائل نظری در مورد دانسته‌ها و تجربیات مدرس و تبادلات هدفمند میان مدرسان می‌تواند قدرت تحلیل آن‌ها را برانگیزد و موجب بازسازی هویت حرفه‌ای‌شان شود.

Résumé

Le texte qui suit traite des principaux défis à relever dans la formation des enseignants du FLE en Iran. Formant un publique hétérogène, les enseignants iraniens manquent souvent de formation didactique et dans le cas de la minorité qui ont une formation didactique, l'obstacle réside dans le fait de rapprocher leurs savoirs théoriques de la réalité des classes.

La représentation que les enseignants se font de leur métier et de la langue française influence leur «agir professionnel». Ce serait donc un autre élément à prendre en compte lors des formations proposées. L'évolution de ces représentations sociales en représentations scientifiques, nécessite une réflexion personnelle et ne serait possible qu'à long terme.

Proposer des formations cohérentes, à la base de la problématisation des expériences et des connaissances antérieures, et ceci lors des échanges ciblés entre les pairs, pourraient engendrer la réflexivité des enseignants et aboutir donc à une reconstruction d'identité professionnelle.