

# زبان‌های فاربی

رشد آموزش

دوره سی ام، شماره ۲، زمستان ۱۳۹۴ / فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی ۱۱۷



- ۲/۲ یادداشت سردبیر / اقدام پژوهی، راهی برای نوآوری‌های آموزشی / محمدرضا عنانی سراب/
- ۴/۴ یک معلم زبان خارجی باید به چهار مهارت مسلط باشد، پای صحبت حمید نامدار تیموری /
- ۹/۹ اخبار کتاب‌های درسی / تکمیل کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره اول متوسطه / سیدبهنام علوی مقدم، رضا خیرآبادی /
- ۱۰/۱۰ بررسی هدف‌گذاری‌ها و الزامات آموزش زبان‌های خارجی در اسناد بالادستی / سیدبهنام علوی مقدم، رضا خیرآبادی /
- 18/ 1۸/ J. B. Sadeghian/ The Summer Months and Incentives for Teaching
- 24/ ۲۴/ M. B. Mehrani/ Action research: A Brief Introduction
- 29/ ۲۹/ H. Azimi, Z. Kobadi Kerman/ English through Fun: Using Technology Can...
- 33/ ۳۳/ J. Dorri/ My Contribution
- 47/ ۴۷/ M. Rajaeenia/ Integrating Culture into FL Textbooks: The Case of Iranian...
- 55/ ۵۵/ N. Davoodi, S. Jafari/ Motivational Strategies Used by Iranian High School...
- 64/ ۶۴/ H. R. Shairi, S. Za'fari/ Le rôle de la motivation dans l'appropriation de la...

وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی 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 طباطبائی)،  
پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)،  
حسین و توفی (استاد دانشگاه خوارزمی)، ژاله  
کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)، حمیدرضا  
شعبیری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)، نادر  
حقانی (دانشیار دانشگاه تهران)، مؤگان رشتچی  
(دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)،  
سیدبهنام علوی مقدم (عضو هیئت علمی سازمان  
پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)  
مشاوران هیئت تحریریه: سید مسعود حاجی سید  
حسینی فرد (مدرس دانشگاه فرهنگیان)  
ویراستار: جعفر ربانی  
طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم  
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵  
دفتر مجله: (داخلی ۰۳۷۴-۹۰۱۱۶۱-۸۸۸۳)  
۰۲۱-۵۸۶۲-۸۸۳۰-۰۲۱ مستقیم  
خط گویای نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲  
مدیر مسئول: ۱۰۲ / دفتر مجله: ۱۱۳ /  
امور مشترکین: ۱۱۴  
وبلاگ: <http://weblog.roshdmag.ir/>  
ftjournal  
ftlmagazine@roshdmag.ir  
پيامک: ۰۳۰۰۸۹۹۵۱۴  
roshdmag :  
صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱  
شمارگان: ۵۵۰۰ نسخه  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

## مشخصات انواع مقالات

- مقالات علمی- پژوهشی، حداکثر در ۳۵۰۰ تا ۴۰۰۰ کلمه نگاشته و شامل بخش‌های مقدمه، پیشینه تحقیق، شیوه پژوهش، ارائه نتایج، بحث و نتیجه‌گیری باشد. در مقالاتی که براساس تحقیق آزمایشی و شبه‌آزمایشی نگاشته می‌شوند، لازم است درخصوص نحوه تدریس یا به‌کارگیری متغیر مستقل توضیحات کافی و دقیق داده شود. عنوان جدول به‌صورت روشن بالای آن‌ها ذکر شود و چنان چه اقتباسی است، زیر آن توضیح داده شود. عنوان نمودار در پایین نمودار ذکر گردد.
- مقالات تجربه تدریس در ۱۵۰۰ تا ۲۰۰۰ کلمه و شامل مقدمه، طرح درس و نتیجه‌گیری باشد. در مقدمه، وضع موجود تدریس و مسئله مورد نظر عنوان شود و سپس در مورد تغییر آن با استفاده از منابع مرتبط، استدلال شود. در انتها نیز هدف مقاله ذکر گردد. در ادامه، روش آموزشی پیشنهادی به شکل طرح درس ارائه شود و به دنبال آن، در چند سطر نتیجه‌گیری به عمل آید. مقالات مروری در ۳۰۰۰ تا ۳۵۰۰ کلمه و شامل بخش‌های زیر باشد:
- مقدمه، که در آن موضوع مورد بحث معرفی، تحولات آن بیان و در انتها هدف مقاله مطرح می‌شود.
- پیشینه، که در آن سیر تاریخی تحولات موضوع با اشاره به کارهای انجام شده مرور می‌شود.
- نتیجه‌گیری، که در آن سمت و سوی تحولات آینده در زمینه موضوع مورد بحث بیان می‌شود.

## نکات عمومی

- در ابتدای مقاله عنوان، نام نویسنده (نویسندگان)، سازمان وابسته و نشانی پست الکترونیکی نویسنده درج شود.
- نویسندگان شاغل در در وزارت آموزش و پرورش مشخصات سازمان آموزش و پرورش و منطقه محل کار خود را ذکر نمایند.
- مقاله همراه با چکیده فارسی و انگلیسی، هر یک در ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه، ارائه شود و حداقل سه کلیدواژه زیر چکیده اضافه شود.
- سعی شود منابع تحقیق تا حد ممکن به روز باشند و به ترتیب حروف الفبا و به شکل زیر ارائه شوند.  
ضمناً مرجع ارجاع‌گذاری و تهیه کتاب‌نامه، روش APA است:
- Abbeduto, L., & Short- Myerson, K. (2002). Linguistic influences on social interaction. In H. Goldstein, I. Kaczmarek, & K. English (Eds). *Promoting social communication* (pp. 27-54). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225- 241.
- Holmes, A. J. (2005). Weblogs in the post-secondary writing classroom: A study of purposes. Retrieved June 10, 2008, from <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-03222005-205901/unrestricted/etd.pdf>

# اقدام پژوهی، راهی برای نوآوری‌های آموزشی

درسی مورد تأکید قرار داد. پیشنهاد استن هاوس در تغییر نگاه به مقوله پژوهش مؤثر بود و باعث شد نوع جدیدی از پژوهش توسط دست‌اندرکاران امر آموزش یعنی معلمان با هدف بهبود وضعیت آموزش شکل بگیرد. این نوع پژوهش که «اقدام پژوهی» نام دارد راهی است که می‌تواند معلمان را در درک فرآیند تعلیم و تربیت به طریقی نظام‌مند و مبتنی بر داده‌های پژوهشی یاری دهد. بدیهی است طی این فرآیند زمان بر است و برای فراهم شدن بستر لازم برای ایفای نقش معلمان در تأثیرگذاری بر محیط آموزشی راه دراز و چالش‌برانگیزی باید طی شود، در عین اینکه در جهت هماهنگ شدن با تحولات نوین آموزشی که پیش‌زمینه توسعه محسوب می‌شود از طی این مسیر گزیری نیست.

اقدام‌پژوهی با خودارزیابی آغاز می‌شود. واژه «خود» در خودارزیابی می‌تواند به معلم یا آموزشگاه اطلاق شود. به عبارت دیگر اقدام پژوهی می‌تواند توسط معلم به صورت انفرادی، و براساس ارزیابی از خود، در امر آموزش انجام شود. در مواردی نیز یک آموزشگاه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و همه دست‌اندرکاران آن در یافتن معضلات همکاری نموده و براساس نتیجه ارزیابی به اقدامی مشترک مبادرت می‌ورزند. در این حالت اقدام‌پژوهی شکل گروهی به خود می‌گیرد. آنچه اقدام‌پژوهی را از سایر انواع تحقیق متمایز می‌کند تلفیق کردن نظریه و عمل است، به این معنی که اقدام‌پژوهی در بستر تلاقی این دو شکل می‌گیرد و به همین جهت نتایج آن کاربرد مستقیم دارد. این نکته در مورد سایر انواع تحقیق صدق نمی‌کند چرا که در آن پژوهش‌ها معمولاً نتایج، یا کاربرد عملی ندارند و یا اگر داشته باشند این کاربرد باید در عمل مورد آزمایش قرار گیرد. اقدام‌پژوهی علاوه بر کاربرد عملی آثار و نتایجی را برای معلم پژوهشگر دربردارد که مهم‌ترین آن کمک به رشد معلم و حرفه معلمی است. معلمان از طریق اقدام‌پژوهی با روش‌های پژوهش و نحوه انجام آن آشنا می‌شوند. در طی این مسیر آنان دیدی انتقادی کسب می‌کنند که به آنها امکان می‌دهد فرآیند آموزش خود را مورد مذاقه قرار داده به راه‌های جدیدی برای رسیدن به اهداف آموزشی دست یابند. در برنامه‌ریزی درسی درون آموزشگاهی

معلمان بر دانش‌آموزان خود تأثیری ماندگار بر جای می‌گذارند ولی تأثیرشان بر محیط آموزشی بسیار اندک است. یکی از دلایل تأثیرگذاری اندک معلمان بر محیط آموزشی را می‌توان به تمرکزگرایی در سیاست‌های آموزشی کشور نسبت داد که نوآوری آموزشی را به پدیده‌های بیرونی و معلمان را به دریافت‌کننده آن تبدیل کرده است. لختی و بی‌تفاوتی دست‌اندرکاران امر آموزش در برابر معضلات آموزشی ریشه در چنین سیاستی دارد. بر چنین زمینه‌ای است که مدیران و معلمان نقش فعالی برای خود در بهبود این وضعیت متصور نیستند و منتظرند معضلات آموزشی توسط سیاستگذاران و برنامه‌ریزان آموزش در خارج از محیط‌های آموزشی شناسایی و راه‌حل‌ها نیز در قالب نوآوری آموزشی به آموزشگاه‌ها ابلاغ شود. تجربه نشان داده است که نوآوری‌های آموزشی، اگر هم اتفاق بیفتد، در چنین بستری نهادینه نخواهد شد و تنها تأثیر اندکی بر جای می‌گذارد. با توجه به این مقدمه گفتار این شماره مجله رشد زبان‌های خارجی را به تأثیرگذاری معلمان بر محیط‌های آموزشی اختصاص می‌دهیم به این امید که طرح مباحث مرتبط با این موضوع به یافتن راهکارهایی در این راستا منجر شود.

در دهه اخیر حرکتی در جهت برنامه‌ریزی آموزشی در مدارس به وجود آمده که با اولویت دادن به خودارزیابی و آموزش توانش محور تقویت می‌شود. در این حرکت مدارس از طریق خودارزیابی موانع موجود در دستیابی به توانش‌های هدف را شناسایی می‌کنند و برای بهبود وضعیت طرح و برنامه می‌دهند، که این طرح‌ها توسط دست‌اندرکاران با نظارت و پشتیبانی نظام آموزشی به اجرا درمی‌آید. البته باید به خاطر داشت که محقق شدن این حرکت به آماده بودن مدارس برای ایفای چنین نقشی بستگی دارد لذا در این جهت نقش معلمان به عنوان محور اصلی این حرکت باید مورد توجه قرار گیرد. در نیمه دهه هفتم قرن بیستم استن هاوس<sup>۱</sup> ایده معلم پژوهشگر را مطرح و این گونه استدلال کرد که بهبود وضعیت مدارس به درک فرآیند تعلیم و تربیت بستگی دارد و این معلمان هستند که از طریق درک فرآیند می‌توانند در آن تغییر ایجاد کنند. با این استدلال وی نقش محوری معلمان را در ایجاد و نهادینه کردن برنامه

مجازی نیز برای تقویت ارتباط و تبادل نظر استفاده کنند. در این راستا مجله رشد زبان‌های خارجی با مطرح کردن بحث اقدام‌پژوهی و منتشر نمودن نتایج اقدام‌پژوهی توسط معلمان در شماره‌های گذشته، پیشقدم بوده است. در شماره حاضر نیز مقاله‌ای به معرفی اقدام‌پژوهی به قلم دکتر مهرانی به چاپ رسیده است. دکتر صادقان نیز در ستون رشد و تربیت معلم زبان، بحث وزینی را در خصوص خلاقیت و ارتباط آن با ایجاد انگیزه در معلمان برای ایجاد تغییر مطرح نموده‌اند که امید است مورد توجه خوانندگان محترم قرار گیرد.

پی‌نوشت

1. Stenhouse

اقدام‌پژوهی می‌تواند در جهت شناسایی نیازها، سنجش پیشرفت فرآیند تغییرات برنامه‌ریزی شده و ارزشیابی نتایج تغییرات مورد استفاده قرار گیرد.

اقدام‌پژوهی به ایجاد روحیه جمعی نیز که از لوازم نهادینه شدن تغییرات آموزشی است کمک می‌کند. چرا که معلمان پژوهشگر در فرآیند پژوهش و همچنین در هنگام آرایه نتایج پژوهشی در ارتباط با یکدیگر قرار می‌گیرند. برای ایجاد و پیشبرد روحیه جمعی از این طریق، شاید لازم باشد ابتدا معلمان پژوهشگر شناسایی و با یکدیگر مرتبط شوند. آن‌ها می‌توانند با ایجاد شبکه ارتباطی رویدادهایی را برای آرایه نتایج پژوهش‌های خود در قالب سمینار یا همایش برنامه‌ریزی کنند. آن‌ها همچنین می‌توانند از امکانات فضای



# یک معلم زبان خارجی باید به چهار مهارت مسلط باشد

پای صحبت  
حمید نامدار تیموری،  
دبیر زبان انگلیسی

اشاره

حمید نامدار تیموری، دبیر رسمی زبان انگلیسی در مناطق آموزشی ۳ و ۶ آموزش و پرورش ابتدا در مدرسه عالی ترجمه سابق (دانشگاه علامه طباطبائی) در رشته مترجمی به تحصیل پرداخت. سپس به دلیل علاقه وافرش به آموزش زبان تحصیلات خود را در دانشگاه فرهنگیان ادامه داد و هم‌اکنون در سطح کارشناسی ارشد آموزش زبان مشغول به تحصیل است. وی که از سال ۱۳۶۱ به‌طور رسمی کار در آموزش و پرورش را شروع کرد، دارای تجارب مفید و چند کار تألیفی است. از جمله در سال ۱۳۷۸ که استفاده از نرم‌افزارها در سیستم آموزش متداول شد او و همکاران و دوستان وی، اقدام به تهیه نرم‌افزار آموزشی در خصوص بانک سؤال شدند و سؤالات طبقه‌بندی شده‌ای را طراحی کردند که مورد استفاده بسیاری از مؤسسات نیز قرار گرفته است. در ادامه متن گفت‌وگوی رشد آموزش زبان را با نامدار تیموری می‌خوانید.



## ● حسینی فرد: به نظر شما یک معلم زبان از چه صلاحیت‌های علمی باید برخوردار باشد؟

○ نامدار تیموری: به طور کلی، معلم زبان باید تمام کارش مطالعه و تحقیق باشد. از پدرم این جمله را همیشه آویزه گوش کرده‌ام که «برای استاد شدن همیشه باید شاگردی کرد» من با این سن همواره از این شیوه در زندگی حرفه‌ای خودم استفاده کرده و همیشه مانند یک دانش‌آموز که می‌خواهد امتحان بدهد، عمل می‌کنم؛ یعنی مطلب را می‌گیرم، تحقیق می‌کنم و ابایی هم از پرسش ندارم و اگر چیزی را نمی‌دانم بدون خجالت می‌پرسم و این کار را یک نوع افتخار می‌دانم. من فکر می‌کنم یک معلم حرفه‌ای مخصوصاً معلم زبان باید روحیه پژوهشگری را در خود تقویت کند.

## ● در بحث صلاحیت‌های حرفه‌ای نقش مهارت زبان عمومی را تا چه حد مهم می‌دانید؟

○ به نظر بنده یکی از اصول اساسی در تدریس زبان، تسلط کامل معلم به زبان است تا بتواند مهارت‌های تدریس را در کلاس به کار ببرد. من همکاری دارم که در مهارت صحبت کردن (Speaking) ضعیف‌اند. در حالی که بعضی از دانش‌آموزان آن‌ها در مهارت‌های گوش (Listening) از آن‌ها قوی‌ترند.

در حال حاضر منابع خوبی برای آموزش زبان وجود دارد. مثلاً در اینترنت منابع بسیاری هست که همکاران می‌توانند از آن‌ها استفاده کنند. برای مثال بنده خودم اخبار انگلیسی را از کانال PressTV می‌بینم و حتی زیرنویس‌ها را ضبط می‌کنم تا به تناسب نیاز در کلاس استفاده کنم. پس یک معلم زبان خارجی باید به هر چهار مهارت زبانی: صحبت کردن، گوش دادن، خواندن و نوشتن مسلط باشد.

## ● در زمینه مهارت‌های تخصصی معلمی چه نظری دارید؟

○ لازم است برای پیشرفت کار به منابع موجود اکتفا نکنیم. می‌دانیم که روش‌های آموزشی در حال تحول است و دانستن آن‌ها برای یک معلم ضروری است. بعضی از همکاران هنوز از روش‌های سنتی و قدیمی استفاده می‌کنند و نسبت به روش‌های جدید بی‌اعتنا هستند. توصیه من به همکاران این است که اطلاع یافتن و دانستن روش‌های جدید بسیار مهم است، به‌روز کردن اطلاعات و به‌کار بردن آن‌ها نیز از الزامات تدریس است.

## ● معلم خوب از نظر شما کیست و چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟

○ یکی از ویژگی‌های مهم اخلاقی و شخصیتی هر معلمی، صبور بودن اوست. اگر معلمی در مقابل دانش‌آموز شیطان حوصله به خرج بدهد و با استفاده از اطلاعات و مهارت‌های خود بتواند دانش‌آموز را به تدریج به این درس علاقه‌مند کند،

کار مهمی کرده است. من گاهی می‌شنوم که فلان دانش‌آموز می‌گوید من از دبیر زبان متنفرم در حالی که این تصور کاملاً نادرستی است. فکر می‌کنم چگونگی برخوردمان با دانش‌آموزان سبب نگرش مثبت و منفی و بسیاری از سوءتفاهمات احتمالی در مدارس مختلف خواهد بود.

## ● چه عواملی در مهارت‌های حرفه‌ای شما بیشتر مؤثر بوده است؟

○ زمانی که فارغ‌التحصیل شدم ارتباطم را با اساتیدم قطع نکردم و سعی کردم هر گاه در هنگام تدریس با مشکلی مواجه می‌شوم مشکل را با آن بزرگواران مطرح کرده و اشکالم را برطرف کنم. فکر می‌کنم برای تسلط در هر شغل باید با آن زندگی کرد. بنابراین دبیری که به شغل خود علاقه‌مند است با حرفه خود زندگی می‌کند و از وقت‌اش در جهت بهبود کارش و رفع مشکلات حرفه‌ای‌اش استفاده می‌کند. بعضی از دبیران وقتی از کلاس درس بیرون می‌آیند فکر می‌کنند کارشان تمام شده است در حالی که کسب تجربه و افزایش دانش امری همیشگی است و باید استمرار داشته باشد.

## ● میزان استفاده شما از مجله رشد آموزش زبان‌های خارجی چه قدر است؟

○ من از شماره اول این مجله را دارم و تمام قسمت‌هایی را که مربوط به بخش زبان انگلیسی است مطالعه کرده‌ام و سعی می‌کنم به دوستانم نیز این کار را توصیه کنم. بعضی از دبیران اعتقاد دارند که من زیادی به مجله توجه می‌کنم و می‌گویند این همه کتاب در زمینه تخصصی ما وجود دارد. به نظر من این مجله تنها مجله تخصصی ماست و استادان مجرب در این رشته در مجله عضویت دارند و مقالات بسیار سودمندی در مجله چاپ می‌شود. توجه و بها دادن به این نوع مجلات تخصصی مفید است و برای دبیران جوانی که تازه وارد این رشته شده‌اند می‌تواند راهگشا باشد، زیرا حتی به مشکلاتی که بعداً این دبیران با آن مواجه خواهند شد در این مجله مفسلاً پرداخته می‌شود.

## ● پس شما معتقدید که مجله رشد آموزش زبان را دائماً مطالعه می‌کنید و مطالب آن مدنظر شماست و آنچه برایتان مناسب بوده است را استفاده کرده‌اید. آیا این وضعیت در مورد همه دبیران و همکارانتان صدق می‌کند. یعنی اکثر دبیران زبان مثل شما آن اهمیتی که برای مجله رشد و محتوای آن قائل هستید، آن‌ها نیز اهمیت می‌دهند.

○ واقعیتش خیر. بعضی از همکاران مجله را فقط ورق می‌زنند و موضوعات خاصی را در آن دنبال می‌کنند ولی بعضی دیگر وقت می‌کنند و مجله را به‌عنوان یک مرجع و مبنای کار کلاسی در نظر می‌گیرند. مثلاً به مطلبی که شش سال پیش در مجله

درج شده است استناد می کنند در حالی که هر روز در همه زمینها تحولات بزرگی رخ می دهد و آموزش زبان هم از این قاعده مستثنا نمی باشد.

### ● شما به عنوان یک خواننده مجله رشد آموزش زبان فکر می کنید که تا چه حد مجله رشد در بهبود آموزش زبان های خارجی موفق بوده است؟

○ دبیران متفاوت عمل می کنند. آن دسته از دبیرانی که مطالعاتشان محدود به مطالب کتاب درسی می شود نمی توانند و یا نمی خواهند از مجله بهره ببرند و ضرورتی نمی بینند که مجله را مطالعه کنند. به یاد دارم که با یکی از دبیران شیمی صحبت می کردم می گفت اگر من بخواهم در تدریس از مجله رشد شیمی استفاده کنم خیلی دست و پالم بسته می شود در حالی که بعضی معتقدند با استفاده از این مجلات، با ایده هایی که به ما می دهند و به همراه کار خلاقانه خود، مطلب را بهتر و مؤثرتر می توان تدریس کرد. من نیز همین کار را انجام می دهم و نظرات مطرح شده در مجله را مطالعه می کنم و بعد با کار کلاسی، روش های مختلف تلفیق می کنم و در کلاس انجام می دهم. بعضی مطالب را نیز مستقیماً در کلاس انجام می دهم.

### ● به نظر شما آیا لازم است تغییری در مجله ایجاد شود تا مجله بتواند به نحو موثری به آموزش کمک کند؟

○ من فکر می کنم اگر تعداد صفحات بیشتر می شد و تعداد مقالات استادان از زوایای مختلف مطرح می شد خیلی بهتر بود. به اعتقاد من از بین تمام نشریاتی که در رشته زبان داریم، مجله رشد آموزش زبان های خارجی قوی ترین نشریه است. یعنی ما نشریه تخصصی که بتوانیم با این نشریه مقایسه کنیم تا جایی که من می دانم، نداریم. بنابراین برای این همه دبیر زبان و سطوح مختلف آموزشی با امکانات موجود این نشریه توانسته تا حد زیادی نیازهای دبیران را برآورده کند و نشریه مفیدی است.

### ● با توجه به نظام جدید آموزش یعنی دوره متوسطه اول و متوسطه دوم آیا نیاز است بخشی از محتوای مجله به نکات مقدماتی و پایه و بخشی نیز به نکات تخصصی بپردازد؟

○ دقیقاً. حتی اگر مطالبی در مورد روش زبان آموزی در منطقه و بین همسایگان ما وجود دارد تهیه شود مثلاً در کشورهای عربی یا آسیای میانه زبان آموزی به چه شکلی ارائه می شود خیلی مؤثر خواهد بود. استفاده از تجربیات سایر کشورها و بررسی نقاط قوت و ضعف برنامه درسی آن ها و درج این تجربیات در مجله کمک مؤثری به مدرسیین و محققین این رشته آموزشی خواهد بود.

### ● با توجه به اینکه شما از خوانندگان پر و پاقرص

### مجله هستید و محتوای مجله را دنبال می کنید چه قسمت هایی از مجله را مفید می دانید؟

○ من کلاً آن قسمتی را که وارد کار آموزش می شود و راهکارها و همچنین روش های تدریس را مطرح می کنند بیشتر می پسندم و بیشتر مطالعه می کنم زیرا ما با دانش آموزان سروکار داریم و هر مقاله و مطلب آموزشی دقیقاً کمک به انتقال مطلب خواهد کرد.

### ● شما اشاره کردید که بعضی از معلمان توجه زیادی به مجله رشد ندارند و شاید در بین بعضی از دبیران فرهنگ منابع تخصصی خیلی قوی نباشد بنابراین برای اشاعه فرهنگ مطالعه منابع تخصصی چه باید کرد؟

○ معمولاً در آموزش و پرورش برای هر کتاب جدید تألیفی، آموزش ضمن خدمت لازم است و اگر این دوره های آموزش ضمن خدمت خوب برگزار شوند و از استادان با تجربه استفاده کنند، انگیزه مطالعه در دبیران ایجاد خواهد شد. مثلاً با مطرح کردن سؤالاتی در مورد کلاس درس و مشکلاتی که یک دبیر در ارتباط با کلاس درس، کتاب درسی و یا دانش آموزان دارد بحث و گفت و گو شود و به سؤالات پاسخ داده شود. بنده اعتقاد دارم که آموزش ضمن خدمت باید نیاز به مطالعه منابع تخصصی را بین دبیران رواج دهد.

### ● بعضی از معلمان ما شاید توجه کافی به ارتقاء دانش تخصصی خود قائل نیستند. گویا فکر می کنند آنچه که تاکنون آموخته اند برای انجام کار حرفه ای اشان کفایت می کند! به نظر می رسد لازم است این نگاه را در بین معلمان ترویج کنیم که آنچه تاکنون آموخته اند اگر چه خیلی خوب است ولی نیاز است این آموخته ها را ارتقا دهند و در زمینه های تخصصی خود مهارت های بیشتری کسب کنند. اگر بخواهیم این فرهنگ را در بین معلمان اشاعه دهیم چه راهکارهایی باید اتخاذ کنیم؟

○ شاید یکی از مشکلاتی که همیشه بر سر راه ارتقا معلمان وجود داشته مشکلات معیشتی آن ها بوده است. دبیری که مجبور است برای رفع این گونه مشکلات به دنبال شغل دوم یا سوم برود. بدیهی است از رشته ای که دارد تدریس می کند به تدریج دور می شود. اگر حقوقی که یک معلم می گیرد پاسخگویی نیازهای مادیش باشد خوب نیازی برای کار کردن اضافی نمی بیند. یکی از دلایل بی علاقه ای و کم کاری همکاران وجود مشکلات معیشتی است که در بیشتر مناطق آموزش و پرورش برای دبیران وجود دارد و امیدوارم که راهکار مناسبی برای آن ارائه شود.

### ● نظرتان راجع به برنامه درسی جدید که رویکرد متفاوتی را نسبت به گذشته اتخاذ کرده چیست؟

○ بله. گرچه سال هاست در دبیرستان (مرحله دوم) تدریس

کرده‌ام، کتاب‌های (مرحله اول) هفتم و هشتم را هم مطالعه و هم تدریس کرده‌ام. چیزی که برای من جالب بود این است که بین چهار مهارتی که باید برای آموزش زبان داشته باشیم مهارت شنیداری را به کتاب درسی اضافه کرده‌اند در حالی که در کتاب‌های قبلی مهارت شنیداری (Listening) را نداشتیم. برعکس، من مهارت نوشتاری (Writing) را که در کتاب‌های قبلی مورد تأکید بود، در این کتاب مقداری ضعیف دیدم. در مورد دستور زبان نیز همین‌طور است. به نظر بنده مهارت نوشتاری در این سطح از اهمیت خاصی برخوردار است. شما می‌دانید که ما آموزش زبان خارجی را در شش سال اول دوره ابتدایی نداریم و دانش‌آموزانی که می‌خواهند کتاب جدید (کتاب هفتم) را شروع کنند مشکلاتی برایشان ایجاد می‌شود.

من این مشکلات را لمس کرده‌ام و دیده‌ام که بچه‌ها چگونه تحت فشار قرار می‌گیرند. مثلاً یکی از موارد، آموزش الفباست. در کتاب‌های قبل وقتی می‌خواستند حروف را درس بدهند ابتدا آن‌ها را معرفی می‌کردند به این شکل که آن‌ها را در قالب واژه‌هایی که آن حروف در آن‌ها به کار رفته است نشان می‌دادند: دانش‌آموزان هم به اندازه کافی تمرین می‌کردند و سریع یاد می‌گرفتند. در کتاب جدید ظاهراً فرض به این بوده است که دانش‌آموز حروف انگلیسی را می‌شناسد و لذا آمده‌اند و از مکالمه

شروع کرده‌اند و لغات داخل مکالمه را معرفی می‌کنند؛ و این برای یک دانش‌آموز مبتدی بسیار مشکل است که این مکالمه را حفظ کند و به کار برد در حالی که در شش سال ابتدایی هیچ آموزشی ندیده است (البته دانش‌آموزانی که در مؤسسات بیرون از سیستم رسمی زبان را آموخته‌اند مستثنی هستند).

ضمناً در مورد معرفی حروف هیچ‌گونه تقدم و تأخری در نظر گرفته نشده است. مثلاً در درس اول حروف M و Q تدریس می‌شود که هیچ ارتباطی با لغات معرفی شده در درس اول ندارد و یا در کتاب هفتم بعضی از مطالب دستوری به گونه‌ای معرفی می‌شوند که این مباحث در کتاب‌های سوم راهنمایی (کتاب قدیم) ارائه می‌شده است.

اگر این مباحث دستوری به این شکل مطرح شوند برای دانش‌آموزان مشکلات بسیاری ایجاد خواهند کرد. مثلاً دانش‌آموز من وقتی به کلاس هشتم می‌آید هیچ تفاوتی بین «S» مالکیت، «S» جمع و یا «S» سوم شخص مفرد قائل نیست.

● شما فکر می‌کنید زمان اختصاص یافته به درس زبان در برنامه جدید آیا می‌تواند اهداف برنامه را محقق کند؟  
○ با توجه به محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول پاسخ بنده به سؤال شما منفی است. یک کتاب کار داریم، یک کتاب



دانش آموز و... اگر قرار باشد روی این‌ها درست کار شود من می‌گویم خیر کافی نیست. دو ساعت خیلی کم است. با توجه به اینکه مشکلاتی که در کتاب درسی وجود دارد هم به معلم و هم به دانش آموز فشار وارد می‌کند. اگر قرار باشد کتاب‌ها خوب، تدریس شوند دو ساعت، زمان مناسبی برای تدریس نیست.

**خروجی سیستم زبان آموزی در دوره اول و دوم متوسطه باید به گونه‌ای باشد که دانش آموز بعد از طی شش سال زبان آموزی از عهده نیازهای روزمره خودش بر بیاید و اگر این خروجی نتوانسته است نیازهای مورد نظر را بر آورده سازد پس مشکلی وجود دارد و تا وقتی این ایراد برطرف نشود هر نوع تغییری که با عجله صورت گیرد، مؤثر نخواهد بود**

● در مورد برنامه جدید که در پایه نهم نیز امسال اجرا می‌شود، چه ارزیابی دارید؟

○ به نظر بنده ذهن دانش آموزان در مورد قالب‌های ارائه شده در کتاب درسی هفتم و هشتم کمی مغشوش شده است. بنابراین، از یک سو، اگر در کتاب نهم بخواهیم آنچه را که در کتاب‌های هفتم و هشتم ارائه شده بار دیگر مرور کنیم، بخش عمده کتاب را اشغال خواهد کرد و اگر از سوی دیگر نخواهیم این کار را بکنیم، باز هم بدیهی است که مشکلات دانش آموزان چند برابر خواهد شد. شما خوب می‌دانید که ما با دانش آموزانی طرف هستیم که در واقع اغلب آن‌ها با مقدمات و پایه اصولی آشنا نشده‌اند.

● به نظر شما نقاط قوت برنامه درسی کدامند؟

○ قبلاً نیز عرض کردم یکی از مهارت‌های زبانی که مهارت شنیداری است مورد توجه قرار گرفته است که بسیار جالب و مفید است و دانش آموزان اثرات مثبت آن را در سال‌های بعد یقیناً مشاهده خواهند کرد. از این حیث از مؤلفان محترم این کتاب مراتب تشکر و قدردانی را دارم.

● فارغ از اینکه برنامه جدید دارای چه نکات مثبت و منفی است، به عنوان یک دبیر با تجربه بفرمایید که برای اینکه آموزش زبان خارجی در مدارس ما موفق بشود و از وضعیت بهتری برخوردار شود چه اتفاقاتی باید بیفتد؟

○ یکی از موارد اختصاص بودجه بیشتر به آموزش زبان است. دوم زمان اختصاص یافته به درس زبان بیشتر شود. محتوای کتاب‌های جدید در برنامه جدید مورد بررسی مجدد قرار گیرد و با نیازهای فعلی دانش آموزان منطبق شود. نکته دیگر استفاده

از تجربه‌های دیگران است. ما هم در داخل کشور اساتید بسیار بنام داریم و هم در خارج از کشور. در کشورهای مسلمان نیز زبان انگلیسی مثل کشور ما به عنوان زبان خارجی تدریس می‌شود. از تجربیات این کشورها نیز می‌توان استفاده کرد. اگر به این نکات توجه شود، زبان آموزی در کشور متحول خواهد شد.

● شما به سه نکته اشاره کردید. یکی افزایش ساعات تدریس در مدارس و دیگری هم بهره‌مندی از تجربیات داخلی و خارجی و افزایش بودجه و ایجاد امکانات برای زبان آموز است. آیا در مورد معلمان و بهبود آموزش و مهارت‌های معلمان که بیشترین نقش را در آموزش به عهده دارند، چه برنامه‌ریزی و یا تغییری باید صورت گیرد؟

○ خب برای معلمی که سال‌ها کار کرده است آموزش ضمن خدمت تدارک دیده می‌شود. حداقل انتظار می‌رود از استادانی در این کلاس‌ها استفاده کنند که متبحر و مسلط باشند. معلمی که خودش تجربه ۲۰-۱۵ ساله دارد باید از استادانی بهره‌مند شوند که تجربه و توانایی کافی و بیشتر از خودش داشته باشند. خود من در بعضی از کلاس‌ها حضور مستمر داشته‌ام و استفاده برده‌ام ولی بعضی مواقع نیز متأسفانه، تا حدودی ائتلاف وقت بوده و فقط به یکی دو امتیاز منجر شده است. من دوره‌های ۱۰ سال اخیر را که بررسی می‌کنم می‌بینم مطالب ارائه شده توسط همکاران خودمان تدریس می‌شود که از کیفیت خوبی نیز برخوردار نبوده است. ضمناً مطالب ارائه شده و زمان اختصاص یافته به تدریس مباحث بسیار کم بوده و طبعاً استقبال هم خیلی ضعیف بوده است.

● سؤال پایانی خودم را به ارزشیابی اختصاص می‌دهم. شما فکر می‌کنید که ارزشیابی درس زبان و میزان یادگیری دانش آموزان چه نقشی در سیستم و نظام آموزشی زبان دارد و اگر تغییری در نظام ارزشیابی فعلی نیاز باشد چه تغییراتی باید صورت گیرد؟

○ خروجی سیستم زبان آموزی در دوره اول و دوم متوسطه باید به گونه‌ای باشد که دانش آموز بعد از طی شش سال زبان آموزی از عهده نیازهای روزمره خودش بر بیاید و اگر این خروجی نتوانسته است نیازهای مورد نظر را بر آورده سازد پس مشکلی وجود دارد و تا وقتی این ایراد برطرف نشود هر نوع تغییری که با عجله صورت گیرد، مؤثر نخواهد بود.

● حسینی فرد: آقای تیموری از اینکه در این گفت‌وگو شرکت کردید متشکریم و آرزوی موفقیت شما را در تمام سطوح زندگی داریم.

# تکمیل کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره اول متوسطه

سید بهنام علوی مقدم

عضو هیئت علمی و مدیر گروه زبان‌های خارجی سازمان پژوهش

و برنامه‌ریزی آموزشی Email: behnamalavim@gmail.com

رضا خیرآبادی

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و

برنامه‌ریزی آموزشی



با آغاز تدریس بسته آموزشی Prospect 3 در پایه نهم تحصیلی، مجموعه کتاب‌های Prospect به عنوان مجموعه سه قسمتی کتاب‌های زبان انگلیسی تازه تألیف به طور کامل وارد دوره متوسطه اول گردید و فرایند تدریس این مجموعه کامل شد. بسته آموزشی Prospect 3 نیز مانند بسته‌های پایه‌های هفتم و هشتم شامل کتاب دانش آموز، کتاب کار، کتاب راهنمای معلم، لوح فشرده صوتی، فیلم آموزشی مدرسان و فلش کارت معلم می‌باشد. دوره‌های آموزشی مدرسان میانی این بسته که در تابستان ۱۳۹۴ در شهر تهران برگزار گردید، طلیعه برگزاری دوره‌های تربیت معلم مؤثری بود که در تابستان و پاییز ادامه یافت و دبیران سراسر کشور با شیوه‌های صحیح آموزشی این کتاب تازه تألیف آشنا شدند. دوره‌های امسال به شیوه‌ای کاملاً عملی، با اتکا بر مبنای نظری و فلسفه تدوین کتاب برگزار شد و با استقبال بسیار مناسب دبیران سراسر کشور روبه‌رو گردید.

همچنین در این دوره‌ها شیوه بازنگری شده آزمون‌های سال‌های هفتم تا نهم نیز معرفی گردید و با استقبال همکاران روبه‌رو شد. لازم به ذکر است که این شیوه جدید برای هر سه پایه هفتم تا نهم در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ مورد استفاده قرار خواهد گرفت. بازنگری و نهایی‌سازی راهنمای حوزه زبان‌های خارجی در گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف نیز از دیگر اقدامات مهمی بود که در فصل پاییز دنبال شد. نهایی‌سازی این راهنمای حوزه، هم در مرحله تدوین مطالب و هم سیاست‌گذاری‌های آموزشی حائز اهمیت فراوان می‌باشد که پس از ساعت‌ها کار کارشناسی

و جلسات متعدد محقق گردیده است.

برنامه جاری گروه زبان‌های خارجی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف بسته آموزشی Vision1 برای پایه دهم تحصیلی است. این بسته از یک‌سو امتداد اصولی و منطقی کتاب‌های Prospect 1-3 بوده و از دیگر سو نخستین کتاب از مجموعه کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم محسوب می‌گردد. به منظور تألیف این کتاب که مراحل نهایی تدوین خود را می‌گذراند، جمعی از بهترین متخصصان و صاحب‌نظران حوزه تدوین مطالب آموزشی و آموزش زبان به‌عنوان شورای تألیف در کنار مؤلفان کتاب به سیاست‌گذاری به‌منظور تألیف این کتاب پرداختند و در حال حاضر بسته آموزشی Vision1 مراحل پایانی تدوین خود را طی می‌کند، اطلاعات تکمیلی درباره ویژگی‌های این بسته جدید در شماره‌های آینده به اطلاع مخاطبان و علاقه‌مندان خواهد رسید.

# بررسی هدف‌گذاری‌ها و الزامات آموزش زبان‌های خارجی در اسناد بالادستی

سید بهنام علوی مقدم

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

Email: behnamalavim@gmail.com

رضا خیرآبادی

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

## چکیده

اسناد بالادستی، نقشه راه و سند‌های کلان حوزه سیاست‌گذاری علمی و فرهنگی کشور بوده و مستلزم توجه و دقت بیش از پیش هستند. حوزه آموزش زبان‌های خارجی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی کشور ما همواره با چالش‌ها، محدودیت‌ها و البته از دیگر سو فرصت‌هایی روبه‌رو بوده و طوری که این حوزه را به ساحتی چالش‌برانگیز مبدل ساخته است. در این مقاله الزامات و هدف‌گذاری‌های چهار سند کلان علمی - فرهنگی کشور، شامل نقشه جامع علمی کشور، سند چشم‌انداز بیست‌ساله، سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت و در نهایت برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان میثاق‌های جمعی حوزه‌های علمی و فرهنگی کشور مورد بررسی قرار می‌گیرد. بی‌شک آشنایی با این الزامات و سیاست‌گذاری‌ها برای تمامی فعالان عرصه آموزش زبان‌های خارجی در کشورمان در هر دو سطح صف و ستاد حائز اهمیت و ارزش است.

**کلیدواژه‌ها:** هدف‌گذاری، الزامات آموزش، آموزش زبان‌های خارجی

## مقدمه

این نقیصه برداشته شده است. ساختار مقاله حاضر به دو بخش تقسیم می‌گردد:

الف: درباره اسنادی که به‌طور غیرمستقیم به آموزش زبان‌های خارجی در نظام آموزشی کشور پرداخته‌اند.  
ب: درباره اسنادی که به صراحت و به شیوه‌ای مستقیم برای این حوزه سیاست‌گذاری نموده‌اند.

**الف: آموزش زبان‌های خارجی در اسناد کلان فرهنگی کشور (سند چشم‌انداز، نقشه جامع علمی کشور)**

سند چشم‌انداز بیست‌ساله کشور، مهم‌ترین سند راهبردی کشور است که از سوی عالی‌ترین مقام نظام ابلاغ شده و چشم‌انداز ایران در افق سال ۱۴۰۴ هجری شمسی را ترسیم می‌نماید. این سند کلان که توسط مجمع تشخیص مصلحت نظام در سال ۱۳۸۴ برای بازه‌های بیست‌ساله تدوین گردیده قرار بوده است در قالب چهار برنامه ۵ ساله توسعه به اجرا درآید. در این سند هر چند به‌طور مستقیم ارجاع و اشاره‌ای به حوزه

حوزه تربیت و یادگیری زبان‌های خارجی، آنگونه که در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی مورد تصریح قرار گرفته است، یکی از حوزه‌های یازده‌گانه تربیتی و یادگیری در نظام آموزش رسمی کشور ماست و ویژگی‌ها، امتیازات و محدودیت‌های خاص خود را دارد. بررسی ابعاد مختلف هدف‌گذاری‌های انجام شده در این زمینه در اسناد کلان بالادستی، از منظرهای مختلف در هر دو سطح صف و ستاد می‌تواند دارای اهمیت باشد. بی‌شک، هم برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتاب‌های درسی زبان‌های خارجی و هم مدرسان و دبیران این درس می‌بایست در حد نیازهای حرفه‌ای خود با این اهداف و الزامات آشنایی داشته باشند. آموزش زبان‌های خارجی (عمدتاً زبان انگلیسی) در نظام آموزش رسمی کشور ما از پیشینه‌ای حدوداً هفتادساله برخوردار است و در عین حال همواره از فقدان سیاست‌گذاری‌های مدون و جامع رنج برده است؛ اما در حال حاضر، پس از تصویب نهایی سند برنامه درسی ملی، به نظر می‌رسد گامی مهم در رفع

پیش‌تازی در منطقه آسیای جنوب غربی نیز نیازمند توانمند شدن پژوهشگران ایرانی به ابزارهای کسب دانش از منابع طراز اول جهان می‌باشد که این خود مستلزم دانش زبانی بالا و مؤثر است.

- دیگر گزاره‌های مهم این سند در ارتباط غیرمستقیم با آموزش زبان‌های خارجی عبارت است از:
- تعامل سازنده و مؤثر با جهان براساس اصول عزت، حکمت و مصلحت.
- گسترش همکاری‌های دو جانبه، منطقه‌ای و بین‌المللی
- تقویت روابط سازنده با کشورهای غیرمتخاصم
- مقابله با تک‌قطبی شدن جهان
- تلاش برای اصلاح ساختار سازمان ملل
- بهره‌گیری از روابط سیاسی با کشورهای دیگر برای نهادینه کردن اقتصادی افزایش جذب منابع و سرمایه‌گذاری خارجی و فناوری پیشرفته

زبان‌های خارجی نشده است اما جنس و نوع هدف‌گذاری‌های آن به گونه‌ای است که به‌ویژه در بخش بین‌الملل بدون توجه و آشنایی با زبان‌های خارجی تحقق آنها در سطح مطلوب متصور نیست. به‌عنوان مثال در ابتدای این سند و در تعریف ایران در افق سال ۱۴۰۴ می‌خوانیم:

«با اتکال به قدرت لایزال الهی و در پرتو ایمان و عزم ملی و کوشش برنامه‌ریزی شده و مدیرانه جمعی و در مسیر تحقق آرمان‌ها و اصول قانون اساسی، در چشم‌انداز ۲۰ساله، ایران کشوری است توسعه‌یافته با جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه، با هویت اسلامی و انقلابی، الهام‌بخش در جهان اسلام و با تعامل سازنده در روابط بین‌الملل»

نیاز به استدلال چندانی نیست که رسیدن به سطح «الهام‌بخش در جهان اسلام» و دارای «تعامل سازنده» با جهان در بسیاری از سطوح مستلزم تربیت نسلی توانمند در عرصه مهارت‌های زبانی به‌ویژه زبان انگلیسی به‌عنوان زبان میانجی در سطح بین‌المللی است.

**آموزش زبان‌های خارجی (عمدتاً زبان انگلیسی) در نظام آموزش رسمی کشور ما از پیشینه‌ای حدوداً هفتادساله برخوردار است و در عین حال همواره از فقدان سیاست‌گذاری‌های مدون و جامع رنج برده است؛ اما در حال حاضر، پس از تصویب نهایی سند برنامه درسی ملی، به نظر می‌رسد گامی مهم در رفع این نقیصه برداشته شده است**

همچنین جامعه ایرانی در افق این چشم‌انداز، چنین ویژگی‌هایی خواهد داشت:

«... دست‌یافته به جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه آسیای جنوب غربی (شامل آسیای میانه، قفقاز، خاورمیانه و کشورهای همسایه) با تأکید بر جنبش نرم‌افزاری و تولید علم، رشد پرشتاب و مستمر اقتصادی، ارتقای نسبی سطح درآمد سرانه و رسیدن به اشتغال کامل»

بی‌شک کسب مرجعیت علمی و رسیدن به سطح



- گسترش بازارهای صادراتی ایران و افزایش سهم ایران از تجارت جهانی و رشد پرشتاب اقتصادی مورد نظر در چشم‌انداز.

نقشه جامع علمی کشور، مجموعه‌ای است جامع و هماهنگ و پویا و آینده‌نگر، شامل مبانی، اهداف، سیاست‌ها و راهبردها، ساختارها و الزامات تحول راهبردی علم و فناوری مبتنی بر ارزش‌های اسلامی برای دستیابی به اهداف چشم‌انداز بیست‌ساله کشور. در این سند تلاش شده بر مبانی ارزشی و بومی کشور، تجربیات گذشته و نظریه‌ها و نمونه‌های علمی و تجارب عملی تکیه شود. در فصل دوم این سند که به وضعیت مطلوب علم و فناوری اختصاص یافته چشم‌انداز علم و فناوری جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی این‌گونه ترسیم گردیده است:

«توانا در تولید و توسعه علم، فناوری و نوآوری و به‌کارگیری دستاوردها در کلیه حوزه‌ها، حائز رتبه نخست منطقه در اولویت‌های علم و فناوری کشور، برجسته در حوزه فناوری‌های نوین در سطح جهانی، دارای تمدنی شکوفا، روزآمد و حکمت بنیان مبتنی بر هویت اسلامی ایرانی»

همچنین در بخش سیاست‌های کلی توسعه علم و فناوری و نوآوری سند مذکور می‌خوانیم: «تعامل سازنده با مراکز پیشرفته علمی و فناوری جهان با هدف بهره‌گیری از مزیت‌های نسبی و رقابتی موجود و کشف و آفرینش مزیت‌های جدید نسبی و رقابتی در بازار جهانی در حوزه سرمایه‌های دانشی، انسانی و مالی»

شایان ذکر است که از بین مجموعه راهبردهای موردنظر این سند راهبرد کلان شماره ۹، با عنوان «تعامل فعال و اثرگذار در حوزه علم و فناوری با کشورهای دیگر به‌ویژه کشورهای منطقه و جهان اسلام» ارتباط تنگاتنگی با شیوه آموزش زبان‌های خارجی در کشورمان دارد.

#### ب: آموزش زبان‌های خارجی در برنامه درسی ملی

در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، یکی از حوزه‌های یازده‌گانه تربیت و یادگیری (حوزه دهم) به تربیت و یادگیری زبان‌های خارجی اختصاص یافته و در این سند مواردی مانند ضرورت و کارکرد حوزه، قلمرو آن و همچنین جهت‌گیری‌های کلی در سازمان‌دهی محتوا و آموزش این حوزه تعیین گردیده است. در بخش مربوط به ضرورت و کارکرد این حوزه آمده است:

«از آنجا که مراودات اجتماعی تحت تأثیر تعاملات جوامع بشری و رشد فناوری توسعه پیدا کرده و این دامنه هر روز

افزایش پیدا می‌کند، برای برقراری ارتباط سازنده و آگاهانه ضروری است متریبان علاوه بر زبان مادری که به آنان امکان تعامل در سطح روابط میان‌فردی (خانوادگی، محلی و ملی) را می‌دهد، توانایی برقراری ارتباط با سایر جوامع و دستاوردهای بشری را در سطح منطقه‌ای و جهانی دارا باشند. آموزش زبان خارجی علاوه بر کارکرد ارتباط میان‌فردی و بین‌فرهنگی، در توسعه اقتصادی مانند صنعت گردشگری، تجارت، فناوری، توسعه علم و هوشیاری اجتماعی سیاسی مؤثر است»

همین‌طور که از متن فوق مشهود است، حوزه تربیت و یادگیری زبان‌های خارجی در ارتباط با سایر حوزه‌های پیشرفت و توسعه کلان ملی دیده شده و می‌بایست بستر ساز تعاملاتی مانند تعاملات اقتصادی و بین‌المللی باشد. همچنین قلمرو حوزه نیز این‌گونه تعیین شده است:

«آموزش زبان‌های خارجی باید از دایره تنگ نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های تدوین شده در جهان فراتر رود و به بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی در نظر گرفته شود و با توجه به اینکه تربیت اساساً آماده‌کننده زمینه و بسترهای لازم برای رشد و تعالی انسان است، باید تدابیر و اقدامات سنجیده‌ای برای نیل به این مقصود اندیشیده شود. امروزه آموزش زبان بر توانایی ارتباطی و حل مسئله تأکید دارد به گونه‌ای که فرد پس از آموزش قادر به ایجاد ارتباط با استفاده از تمامی مهارت‌های چهارگانه زبانی (گوش کردن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن) برای دریافت انتقال معنا باشد»

**در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، یکی از حوزه‌های یازده‌گانه تربیت و یادگیری (حوزه دهم) به تربیت و یادگیری زبان‌های خارجی اختصاص یافته و در این سند مواردی مانند ضرورت و کارکرد حوزه، قلمرو آن و همچنین جهت‌گیری‌های کلی در سازمان‌دهی محتوا و آموزش این حوزه تعیین گردیده است**

در سند برنامه درسی ملی معین شده است که آموزش رسمی و عمومی زبان خارجی از ابتدای دوره اول متوسطه آغاز می‌شود و هدف آن آموزش چهار مهارت زبانی و آشناسازی متریبان با





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 **نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول
- رشد **بهار** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول
- رشد **دوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم
- رشد **برگ‌انگیز** 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 تکنولوژی آموزشی
- رشد مدرسه فردا
- رشد معلم

### مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

به صورت فصل‌نامه و سه شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- رشد آموزش قرآن و 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 زبان‌های خارجی
- رشد آموزش ریاضی
- رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش شیمی
- رشد آموزش زیست‌شناسی
- رشد مدیریت مدرسه
- رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش
- رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و ... تهیه و منتشر می‌شود.

- نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.
- تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸
- وبگاه: www.roshdmag.ir

مهارت‌های ارتباطی در چارچوب جهت‌گیری‌های کلی موردنظر خواهد بود. هدف‌گذاری‌های مورد نظر نیز به این شکل است که در دوره دوم متوسطه، متریبیان باید بتوانند متن‌هایی در حد متوسط را بخوانند و مفاهیم آن‌ها را دریابند و در ضمن، توانایی نوشتن به زبان خارجی، در حد یک مقاله کوتاه، نیز در آن‌ها تقویت شود. با توجه به این اهداف و نیز برنامه‌ریزی برای تحقق آن‌ها می‌توان امیدوار بود که در پایان دوره متوسطه، متریبیان از توانایی‌های لازم برای استفاده از منابع در حد متوسط برخوردار باشند و توانایی برقراری ارتباط به وسیله یک زبان خارجی را داشته باشند بر این اساس، آموزش زبان‌های خارجی در مدارس، در شاخه‌های انگلیسی، فرانسوی، آلمانی و سایر زبان‌هایی که شورای عالی آموزش و پرورش تصویب کند ارائه خواهد شد. برنامه درسی زبان عربی به مثابه یک زبان خارجی برای متریبیانی که علاقه‌مند به انتخاب آن هستند، رسمیت خواهد داشت.

در بخش سازماندهی محتوا نیز رویکرد تولید محتوای آموزشی با عنوان رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه معین شده است: «رویکرد آموزش زبان‌های خارجی، رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه است. در سطوح آغازین آموزش، محتوای آموزشی پیرامون موضوعات بومی و نیازهای یادگیرنده چون بهداشت و سلامت، زندگی روزمره، محیط اطراف و ارزش‌ها و فرهنگ جامعه در قالب‌های جذاب انتخاب و سازمان‌دهی می‌شود و در سطوح بالاتر انتخاب و سازماندهی محتوای این حوزه به سمت کارکردهای فرهنگی، علمی، اقتصادی، سیاسی و... متناسب با متون آموزشی سایر حوزه‌های یادگیری و در جهت تعمیق آن آموزش‌ها خواهد بود. در پایان دوره دوم متوسطه متریبیان باید توانایی خواندن و درک متون ساده تخصصی را کسب کنند.» با همین رویکرد کلی است که کتاب‌های 1,2 Prospect برای پایه‌های تحصیلی هفتم و هشتم تألیف شده است. یک بررسی اجمالی نشان خواهد داد که مضامین آموزشی انتخاب‌شده در این دو کتاب در راستای برآورده نمودن همین اهداف است. بی‌شک آشنایی دبیران زبان انگلیسی با این هدف‌گذاری‌ها در عمق بخشیدن به درک و برداشت آن‌ها از سیاست‌های کلان آموزشی کشور در بخش زبان‌های خارجی از یک سو و تدریس هدفمندتر کتاب‌های تازه تألیف از دیگر سو کمک شایان توجهی خواهد کرد. بی‌شک حوزه پژوهش در زمینه این اسناد بالادستی و میزان کاربست آن‌ها در اجزای بسته آموزشی موردی است که می‌تواند موضوع و دغدغه پژوهش‌های آتی قرار گیرد.



The suggested brief list:  
*Alice's Adventures in Wonderland* (Lewis Carroll)  
*The Importance of Being Earnest* (Oscar Wilde)  
*Gulliver's Travels* (Jonathan Swift)

### Professional Development Activities

I chose writing as effective means for these activities. Writing does not seem to be a developed skill among learners and users of a foreign language. If activities are selected and arranged rightly, they would play important roles in helping the learners and users converg with the foreign world and language. The serious difficulty here is that, more often than not, when the foreign language is not used in the society, learners do not feel any urgency for writing in the foreign language.

The writing for the purpose of professional development need not be solely in the foreign language. Writing in any language that we feel comfortable using it, enables to better understand a problem. A teacher may select problems from his/her textbooks, immediate past classes and classroom experiences. There are a good number of unanswered questions in any profession, as Stevick puts it which are worth struggling with. A teacher writing his/her professional life story may come across many of these problems and develop sincere descriptions and develop personal solutions for them. This requires in depth treatment. We expect doing it in the future notes.

### References

- Anshen, R. N. 1985. Convergence. In: N. Chomsky. 1986. Knowledge of Language. Praeger Publishers. Xi-xxix.  
 West, W. P. 1960. *Teaching English as a Foreign Language in Difficult circumstances*. Longmans.  
 Stevick, E. R. 1980. *A Way and Ways*. Newbury House Publishers. Rowley Massachusetts.



دولت و ملت، همدلی و هم‌زبانی

روش‌د برای رشد

نحوه اشتراک:

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

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: [www.roshdmag.ir](http://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 یا از طریق دورنگار به شماره ۷۷۳۳۱۹۲. لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

● عنوان مجلات در خواستی:

.....

● نام و نام خانوادگی:

.....

● تاریخ تولد:

.....

● تلفن:

.....

● نشانی کامل پستی:

.....

استان: .....

شهرستان: .....

خیابان: .....

پلاک: .....

شماره پستی: .....

شماره فیش: .....

مبلغ پرداختی: .....

● اگر قبلاً مشترک مجله رشد بودهاید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

.....

امضا:

● نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

● تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶ / ۷۷۳۳۵۱۱۰ / ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

● هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال

● هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

lost. No teacher, and in the same token, no learner walks into the classroom without it. Think of the first time you were assigned to teach a class! The first week in any school year is the anniversary of that experience. As I have often said it is like a wild flower in bloom, touch it the bloom is gone. The question is not that learners or teacher lack 'incentives'. The question is that why do they misplace or lose it completely?

(7)

### **Who scratches my back, but ... ?**

What practical relevance the above arguments have for teachers, more specifically, for foreign language teachers? In countries where sufficient budget and 'rich foresights' are not lacking, relevant in-service training programs could help and encourage teachers to spend their free time to grow better teachers. In countries where these lacks are obvious teachers have nobody to turn to other than tip of their own fingers. 'Nobody scratches my back other than tips of my own fingers,' the saying goes. Let me make a brief list of points discussed so far. Then, list a number of activities that teachers, more specifically, foreign language teachers, may get involved, first for incentive-building, then for self and professional development. The main points discussed so far are as follow:

Try to learn how to manage 'not the best that can be done, but what can best be done' – in the existing circumstances.

*A few answerless riddles are still worth asking, not for their answers, but for what we do in struggling with them.*

*Science can give us facts. When we assign them their due values we understand them. There is a hierarchy of facts in relation to a hierarchy of values.*

*Teachers do not lack incentives.*

*They easily lose or misplace incentives.*

Now a list of activities for pleasure and profit, for incentive-building and for professional development, that can converge the school year with leisure/ spare time:

**The question is not that learners or teacher lack 'incentives'. The question is that why do they misplace or lose it completely**

First incentive-building:

If on top of my incentive-building activities I offer 'reading and a reading list' I am worried and conscious of the fact that if I fail to share with my readers what I mean by 'reading' and fail to justify the selection, the activity not only fails to serve as an incentive-building but turns out to be a painful time-wasting experience. Non-native teachers of English, who have learned English as a school subject, though they may have the genuine experience of reading in their own mother tongue, when it comes to English, if their knowledge of language is sufficient, they easily turn to their long-practiced habit of *reading* for language learning purposes. The selection I have made to be read at a leisure time is as follows. I need to add that if the books are not available, any play or novel would be good enough for leisure time reading purposes. I have selected plays and novels for a good number of reasons. One reason is that the stories they tell encourage 'convergence', convergence of a reader with a writer, convergence of real world with the world in the story, convergence of language and the world. If the readers manage to read a few pages, then the story helps them to overlook the language, which can turn to be a life-long practice.

of values. Facts may be important, less important, and trivial.

'To be able to arrange facts rightly, to differentiate the important from the trivial, to see their bearing in relation to each other requires a judgment which is intuitive as well as experimental.'(R. N. Anshen, 1986)

'Knowing' gives us facts;'understanding' enables us to move to a higher level of knowledge.

According to the convergence theory knowledge exists in levels. We start with a low level, the knowledge of most common which relates us to nature. When we have fully internalized the particulars of this level then we can move to a higher level.

(5)

### **Summer Holidays: time to hibernate**

Many teachers start their summer holiday when they finish marking their students' exam papers and hand in the grades to their school management. In many third world countries there is no regular pre-scheduled in-service training, workshops, or seminars for teachers to attend. Therefore, metaphorically speaking, they get clicked on to hibernate for the whole summer. It takes only a week or two before their precious year-long classroom experience turn into a fictitious past, a movie seen in the childhood. Teachers should be encouraged and trained to use this time for their future effective teaching, self-development, and professional satisfaction. It is easier said than done. I am aware of the criticism. The analogy often is drawn that expecting teachers temporarily freed from school fray to involve themselves in professional development is very much like expecting taxi drivers from the heart of Tehran to spend their long-needed holiday for taking

courses on maintaining their taxi or on traffic problems. To justify this hibernation period the cynics are ready to show you longer lists of 'unfavorable teaching circumstances' than that of M. West's. People in decision making positions, more often than not, agree with teachers. Of course each has their own exclusive arguments. Teachers refer to overcrowded, classrooms, workload, and underpayment; administration refers to lack in incentives and inadequate knowledge among teachers. Both sides push their arguments too far. Surely overcrowded classrooms, underpayment, and so on do hinder teachers from performing their teaching tasks, but they fail to justify that they do nothing or too little until best schools, best classes, best teaching materials become available. On the other side some teachers may lack in incentives and knowledge, this does not justify being slight and slow in quality pre- and in-service educational and training programs.

(6)

### **Touch it the bloom is gone!**

In the fields of education, educational psychology, language pedagogy, management, and so on frequent references are made to the pivotal function of 'incentive' in the success of professionals and training programs in these fields. Other terms like motivation, desire, appetite, and intent are also used to refer to the same concept. More often than not, the arguments run to reveal that somebody does or does not possess it. As I see it, this is a misplaced and misdirected effort. 'Incentive', the concept with any other name, exists in any being. Let it be a hunter or a scientist in a laboratory. The problem is that it is easily misplaced or

30, 40, or 50 of them in overcrowded classrooms, with little or no equipment.

The list is not, of course, complete and one could easily make a longer list. For teachers who teach in such unfavorable circumstances, M. West offers a piece of advice: ***“Try to learn how to manage ‘not the best that can be done, but what can best be done – in the existing circumstances.’”*** Later in this note we attempt to explain how in our understanding this piece of advice can be carried out and made fully functional.

(3)

### **Answerless riddles are worth struggling with**

E. W. Stevick, another pioneer in teaching English as a foreign language, in his prize winning book, *A Way and Ways* (1981), states:

*“Some riddles have no final answers. A few answerless riddles are still worth asking.*

*They are worth asking not for their answers, since they have none, but for what we do in struggling with them.”*

He further adds: We may come to notice what formerly we had overlooked because it was too small, or too distant- or too large, or too close to us. We may see how pieces fit together within what we had always thought were units indivisible. (3)

Some of the questions he cites are as follow:

*“Why do some language students succeed, and others fail? Why do some language teachers fail, and others succeed? What may the learners and teachers of foreign languages hope to succeed at in anyway? How broad, how deep, how wide may be the measure of their failure, or of their success?”*

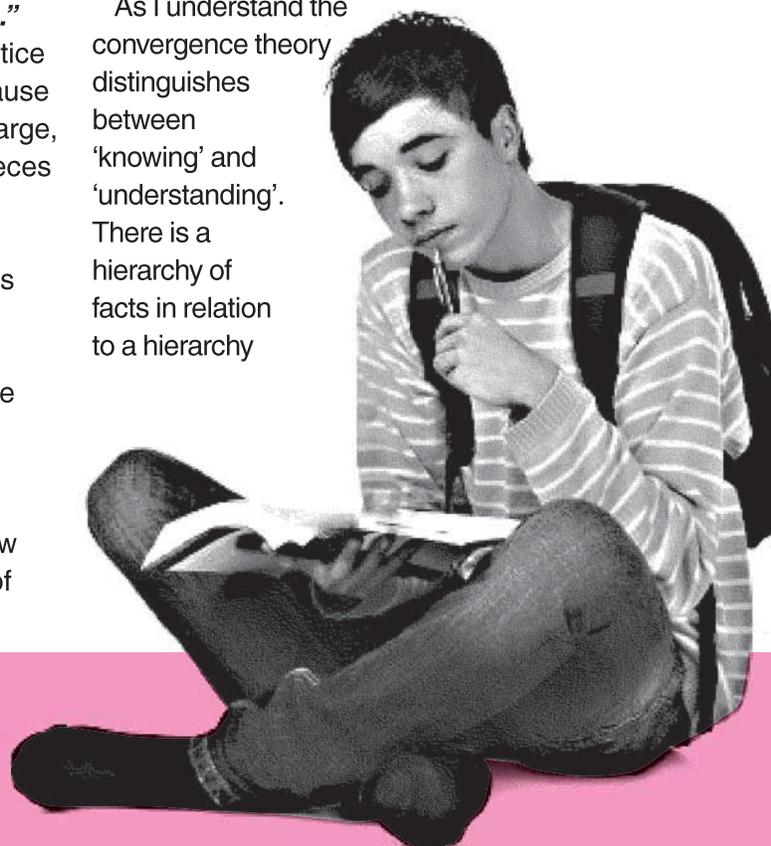
(4)

### **Independent knowledge has no meaning.**

The meanings and arguments of the Convergence theory of knowledge need not be unfamiliar to those involved in language studies, more specifically, in foreign language pedagogy. Compare and contrast your relation with your mother tongue and that with the foreign language that you have recently learned or are still learning in a school as a school subject. Your mother tongue is fully converged in your thought and behavior. The foreign language, on the contrary, is out open for objective observation. There is the least amount of convergence between you and that language.

The convergence theory, as its dictionary meaning suggests, is based on the belief that there is a structural relationship between animate and inanimate matter, between subject (e.g. the scientist) and object (e.g. nature, research question), between the past, the present, and the future.

As I understand the convergence theory distinguishes between ‘knowing’ and ‘understanding’. There is a hierarchy of facts in relation to a hierarchy



# The Summer Months and Incentives for Teaching

J.B.Sadeghian PhD in Applied Linguistics  
Email: jbsadeghian@gmail.com  
<http://jbsadeghian.wordpress.com>

## Believing impossible things

*"There is no use trying," said Alice; "One can't believe impossible things."*

*"I dare say you haven't had much practice," said the Queen, "When I was your age, I always did it for half an hour a day. Why, sometimes I have believed as many as six impossible things before breakfast."*

Alice in Wonderland

Lewis Carroll

(1)

## Mobius strip: A symbol of believing impossible things

Any strip of paper has two surfaces, a beginning and an end. You may paint its two surfaces in different colors. If you tape two ends together, you get a cylinder-like paper ring. While taping two ends, you give half a twist to one end, and then glue/tape them together, you do not get a cylinder-like ring you get a shape which is called a Mobius strip. This strip demonstrates many 'impossible things'. You no longer have inside and outside surfaces, no two opposing edges. If you take a pair of scissors and cut it longwise, you do not get two separate rings, but one bigger ring. The symbol is used to

demonstrate close relationship between disparate realities and concepts like: man and universe, observer and observed, theory and practice, teacher and learner, and so on. The visual image of a Mobius strip has been used as a symbol for the convergence theory of knowledge. I use it here as a symbol for the convergence of work and leisure time: the school year and summer holidays. Search Google to read more about the Mobius strip.

(2)

## Best in the existing circumstances

Almost six decades have passed when M. West, a pioneer in teaching English as a foreign language, in his book, Teaching English as a Foreign Language in Difficult Circumstances (1960), summed up the 'unfavorable circumstances' which make 'TEFLing' difficult. They are as follow (Ordering is mine and is meaningful):

The teachers lack incentives, have inadequate knowledge of English, whose pronunciation is poor, and are seldom fluent and self-confident. They are overworked and underpaid. Their efforts are, moreover, often controlled by the requirements of examinations that discourage experiments... The pupils are often lacking in incentives. There are

of the information you have collected. The *observation* phase involves you in a continuing process of organizing, categorizing, and reducing the information with the purpose of finding explanations and patterns. Although there is not any fixed procedure for the analysis of data, Burns (2005) suggests the following useful steps as an overall framework for your analysis.

1. Assembling the data: collect all the data you have, review your initial research questions and look for broad patterns, ideas or trends that may answer your questions.
2. Coding the data: refine the broad picture you have developed by coding your data into more specific patterns or categories.
3. Comparing the data: compare the categories or patterns across different sets of data (e.g. interviews with questionnaires) to see if they are similar or different. Then develop tables and charts to graphically display the data.
4. Building meanings and interpretations: think deeply about the data and look for more abstract 'big pictures'. Try to identify connections and develop overall understanding of the whole process of your research.
5. Reporting the outcomes: Develop a plan to present your research and what you have found 'from the beginning to the end' to tell others.

You may now feel that data analysis in AR is a challenging and difficult process. But the point is that analyzing AR data is a continuing and recursive process. This means that it is possible (and necessary) for you to begin your analysis as you go along with your data collection. You can, for instance, begin scrutinizing and reflecting on the first set of your data as soon as you get them, and continue to do so as you collect further data. This will definitely

make your research worthwhile and your data analysis easy.

The final phase in the cycle of AR is *reflection*, which basically involves you to critically reflect on your teaching practice, on your research process, on your beliefs and values and on your feelings and experiences. In this step, you also draw out your overall conclusion and think about the entire process of research. Here, you may also consider ways of sharing your research study with others, and plan your next AR.

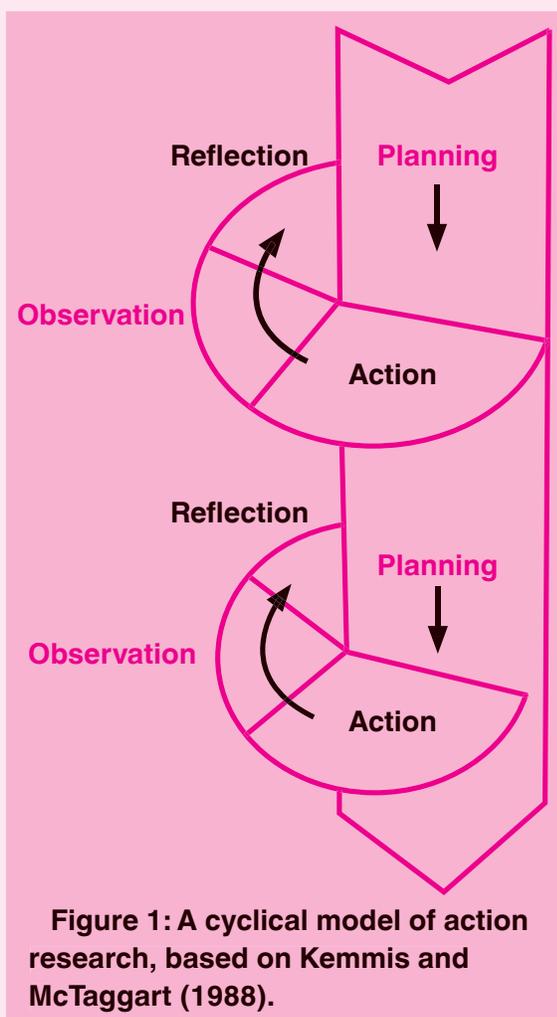
The summary above has provided a brief overview of AR and, along with further reading, it will enable you to develop an overall picture of this approach toward research. However, if you choose to be an action researcher you should develop your understanding of AR by joining email lists, reading journals, and attending conferences and workshops, where researchers are speaking, so much the better. In the end, though, I would like to emphasize that the real journey of understanding AR only properly gets under way when you begin your own AR.

## References

- Burns, A. (2005). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Crookes, G. (1993). Action research for second language teachers: Going beyond teacher research. *Applied Linguistics*, 14 (2), 130-144.
- Farrell, T.S.C. (2008). *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. London: Continuum Press.
- Fischer, J. C. (2001). Action research, rationale and planning: Developing a framework for teacher inquiry. In G. Burnaford, J. Fischer, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research: The power of action through inquiry* (pp. 29-48), 2nd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*, (3rd ed.). Geelong: Deakin University Press.
- Mehrani, M. B. (2015). English teachers' research engagement: Level of engagement and motivations. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(1), 83-97.
- Mehrani, M. B., & Khodi, A. (2014). An appraisal of the Iranian academic research on English language teaching. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6 (3) 89-97.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher*, (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Allyn & Bacon.

## A Model for Doing AR

At this point you might be thinking how you can do an AR. There are various models of AR, but according to Burns (2005), who is a major author in this field, AR is a dynamic, flexible and cyclical process of research which typically involves four broad steps of *planning*, *action*, *observation* and *reflection*. These steps are illustrated in Figure 1.



Based on Burns' model, *planning* includes identifying a problem or issue, formulating research questions based on the problem or issue, and developing a plan of action in order to solve the problem or improve a specific aspect of education.

In other words, in this step 1. you decide what aspects of your educational activities to investigate, 2. you develop and refine research questions, and 3. you consider what potential improvements are possible.

Once your plan for AR is prepared, you can turn to the action step and put your plan into action. The action stage includes collecting data for your study. Thus, here you need to decide how you can collect data, and who can provide data for your study. Another consideration is the type of data you need to collect. To have a better idea of the appropriate methods of data collection it is helpful to understand the possibilities that exist. Mills (2011) divides data collection techniques into three general categories

- e Observing and taking field-notes (e.g. classroom observation, checklists, etc.)
- e Asking people for information (e.g. using interviews, questionnaires, tests, etc.)
- e Using and making records (e.g. audio and videotapes, archival documents, journals, etc.)

The choice of data collection technique depends on your research questions, time and resources. Generally, it is recommended that action researchers use multiple sources for data collection in order to ensure that the collected data are reliable. But if you are a novice researcher, it is probably wise to limit data collection in your first AR, so that you have a manageable amount of information to analyze. After making decisions about techniques of data collection, you combine your classroom activities with data collection procedure and collect data over an agreed period of time.

Now that you have looked at what is involved in the *action* step, I move on to the *observation* step to explain ways of analyzing data and making sense

action research, both have common characteristics. These characteristics are: 1. the researcher/teacher has a practical focus, 2. the researcher/teacher studies her own practice and context, 3. the researcher/teacher has a plan of action, 4. the researcher/teacher seeks to improve the quality of education.

In the field of ELT, however, practical type of AR is more common. Farrell (2008) asserts that action research in ELT is predominantly associated with the study of classroom activities rather than addressing social problems. Burns (2005) maintains that an examination of the current forms and purposes of AR in ELT confirms that AR is often portrayed as a means of improving classroom practice and enhancing teacher professional development. Therefore, it is safe to claim that the practical type of action research is more or less the standard version of AR in ELT.

**In some cases, the action researcher tries to solve a local and practical problem, such as students' lack of motivation. Such an approach involves teachers examining their own classroom situation in order to improve their teaching practice**

In what follows I present a framework for conducting *practical action research*. If you are interested in knowing more about participatory action research you can see the following sources.

1. McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. London: Sage Publications.
2. Nunan, D. (1989). *Understanding language teaching: A guide for teacher*

*initiated action research*. London: Prentice-Hall.

3. Crookes, G. (1993). Action research for second language teachers: Going beyond teacher research. *Applied Linguistics: 14* (2), 130-144. Also available at (<http://www2.hawaii.edu/~crookes/acres.html>).

## The Scope of AR

Action research is an applied form of research and is very useful for solving educational problems. You can use it to address a problem, typically one in your classroom or school. The scope of AR is thus very broad and you can focus on any particular aspect of your teaching. Fischer (2001) suggests that the focus areas of AR can be classified in four broad categories. These areas include: 1. your teaching and making changes in teaching, 2. your students and their learning, 3. the textbooks, educational materials, and curriculum, 4. your educational attitudes, beliefs and opinions. Burns (2005), however, offers a more comprehensive list of focus areas. She maintains that the possibilities for AR are endless and include, at least, the following areas:

- e Increasing learner autonomy
- e Integrating language skills
- Focusing on classroom interactions
- Understanding student motivation
- Developing productive skills (writing & speaking)
- Promoting group work
- Making classrooms more communicative
- Trying out new textbooks and educational materials
- Assessing students' progress and evaluating the course
- Using technology in classroom instruction
- Applying and testing out current ideas and theories to classroom

Hatch & Farhady's *Research design and statistics in applied linguistics* and Hatch & Lazaraton's *The research manual: Design and statistics for applied linguistics* only cover a range of experimental-quantitative research designs. Thus, we see that within these major textbooks, that have shaped our current thinking on research methodology, no room is left for AR. It is not, therefore, surprising to realize that there is a suspicion in the Iranian ELT context to the effect that AR often leads to poor quality research studies which are neither, publishable nor desirable (Mehrani, 2015).

In this digest, I am going to clarify the nature of AR, to distinguish between two main understandings of AR and to present a general framework for conducting AR. I hope that this brief introduction to AR will be useful for a better understanding of our choices of research methodology, and for removing the negative perceptions associated with this genre of research in our country.

### What Is Action Research?

AR means different things to different people. But at the very least, it involves inquiring into one's own practice through a cyclical process that includes, planning, acting, observing and reflecting on a problem with the purpose of improving practice. Crookes (1993) maintains that AR carries a general implication that teachers, not researchers, do action research. Therefore, other types of research such as qualitative and quantitative research are different from AR in that the former is conducted *by researchers on teaching and teachers*, while the latter is done *by teachers and for teachers*. Another difference is that while the main goal of AR is to improve practice, the purpose of other

types of research is basically to advance theoretical knowledge. It is also assumed that conducting other types of research requires extensive training, experience and qualifications, but in AR extensive training is not required. Thus, even if you do not have any background in research, you might consider designing your first AR project after reading this short article!

**Burns (2005) maintains that an examination of the current forms and purposes of AR in ELT confirms that AR is often portrayed as a means of improving classroom practice and enhancing teacher professional development**

A review of the literature in mainstream education shows that there are two general conceptions of AR. In some cases, the action researcher tries to solve a local and practical problem, such as students' lack of motivation. Such an approach involves teachers examining their own classroom situation in order to improve their teaching practice. This type of AR is often referred to as *practical action research*. The focus of the researcher in the second type of AR, however, is not limited to the classroom setting, but she seeks to improve the quality of institutes, community, and social lives. In this approach toward AR, the researcher studies ideological issues such as social justice with the purpose of improving and empowering individuals and organizations in educational settings. This approach is best known as *participatory action research*. Although there are differences between practical and participatory

## Introduction

Although action research (AR) has a long history in mainstream education, its presence in the profession of English language teaching (ELT) is far more recent, going back to the late 1980s (Burns, 2005). It is, therefore, a relatively new concept and predictably has become a fashionable buzzword in ELT. A quick scan of library shelves and research journals shows that AR is rapidly becoming a major educational research paradigm. There are also numerous journals and newsletters in various countries that publish AR studies done by teachers, for example *The Language Teacher* (<http://jalt-publications.org/tlt>), *The TESOL-SPAIN Newsletter* (<http://www.tesol-spain.org/en/>), *Newsletter of Hawaii TESOL* (<http://hawaiiitesol.wildapricot.org/>), *Networks: An On-line Journal for Teacher Research* (<http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/index>), *The Canadian Journal of Action Research* (<http://cjar.nipissingu.ca/index.php/cjar/index>), *Teachers network* (<http://www.teachersnetwork.org/tnli/research/>). In addition, there are many local associations that are actively looking for AR reports from language teachers.

In the Iranian ELT context, however, the idea of AR has been handled more rhetorically than practically. For instance,

we find it, from time to time, a keynote speaker talks of AR as a new possibility for teachers' professional development, or as a direction for contextualized knowledge advancement. But discussions bearing on AR and how it is conducted in practice are extremely rare in our language teacher education programs.

Similarly, we sometimes see, in journal announcements and conference calls, school teachers are invited – often more pretentiously than genuinely – to submit AR reports for publication or presentation. However, analysis of the actual practice of academic journals and conferences reveals that the majority of ELT research studies in Iran are conducted by university instructors, not by practicing teachers (Mehrani & Khodi, 2014).

In addition, retrospective examinations show that AR is not represented in the major research methodology textbooks that are widely used in the Iranian ELT context. For example, Farhady's *Research Methodology in Applied Linguistics* serves as an introduction to quantitative research. Brown's *Understanding research in second language learning: A guide to statistics and research design*

is similarly meant for teachers to develop their knowledge of statistics in research.



# ACTION RESEARCH:

## A BRIEF INTRODUCTION

Mehdi B. Mehrani

Assistant professor of ELT

English Department, University of Neyshabur

Email: Mehrani@neyshabur.ac.ir

### چکیده

در مقاله پیش رو در پی معرفی مفهوم و ماهیت اقدام پژوهی هستیم. بدین منظور نخست به تبیین جایگاه اقدام پژوهی در رشته آموزش زبان در ایران خواهیم پرداخت. سپس با ارایه تعریفی جامع از اقدام پژوهی، دو برداشت مختلف از آن را مورد بررسی و مقایسه قرار خواهیم داد. در نهایت چارچوب نظری برای انجام اقدام پژوهی در کلاسهای آموزش زبان ارایه خواهیم کرد.

**کلیدواژه‌ها:** اقدام پژوهشی، برنامه‌ریزی، مشاهده، بازتاب

### Abstract

This article provides a brief introduction to the concept of action research, as a new genre of educational inquiry. The paper begins with a short history of action research, situating the development of action research in mainstream education, and more particularly in the Iranian ELT context. The article proceeds with a general definition of action research and a distinction between the two general conceptions of action research presented in the literature. Then, it turns to present a general framework for conducting action research. It is hoped that this brief introduction will serve as an initiative aimed at promoting this form of research among Iranian language teachers.

**Key Words :** action, action research, planning, observation, reflection

music, print in 3D and learn how to code to name a few. This 21st century learning space should give people an equal chance to use these devices and access information. Otherwise these libraries will turn into museums where people go to look at all the things we used to use.

## CROSSWORD: Computer Parts

### Computer Parts Words Puzzle



#### ACROSS

5. the machine that lets put documents and such on paper
6. the tool you use to type words onto the computer
7. the program that checks your spelling
13. talking to other users by typing or using headphones
14. the most popular internet search engine
15. what you use to click things on the screen
16. what is another word for computer screen
17. any physical part of a computer
18. the object on your screen that lets you point at things
19. internet mail

#### Down

1. a small port on your computer that you can attach drives to
2. a mass storage device that is portable that connects through a USB port
3. music form most played on the computer
4. one of the many different sizes in regard to computers storage
8. a program that lets you draw on your computer
9. the brain of a computer
10. a machine that lets you put paper documets onto your computer
11. a program that destroys your computer system
12. any program on the computer
15. the object that your mouse sits on

It's easy and fun! You can also copy this page and distribute the copies among your students. I bet they are more knowledgeable than they may seem!

#### Answers to the Funny Riddles:

1. Made a website!!
2. Data!!!
3. It had a virus!
4. It left its Windows open!!!!
5. A screensaver!!

#### References

- Quotable Quotes:** [http://www.brainyquote.com/quotes/top-ics/topic\\_technology.html](http://www.brainyquote.com/quotes/top-ics/topic_technology.html)
- Caricature:** [https://s3.amazonaws.com/lowres.cartoon-stock.com/education-teaching-adult\\_class-adult\\_learning-gadget-website-upload-aban1537\\_low.jpg](https://s3.amazonaws.com/lowres.cartoon-stock.com/education-teaching-adult_class-adult_learning-gadget-website-upload-aban1537_low.jpg)
- Teaching Tips:** <http://www.teachhub.com/12-easy-ways-use-technology-your-classroom-even-technophobic-teachers>
- Jokes:** <http://www.ajokeaday.com/Clasificacion.asp?ID=18&Pagina=6>
- Riddles:** <http://www.ducksters.com/jokesforkids/computer.php>
- Five things that...:** <http://ingvihrannar.com/14-things-that-are-obsolete-in-21st-century-schools/>
- Crosswords:** <http://www.esl-galaxy.com/crosswords/computerparts.pdf>

You can use subjects, like the following, to create a critical tech discussion in the class to improve their critical thinking as well as speaking!

### ***Five things that are obsolete in the 21st century!***

---

#### ***1. Computer Rooms***

The idea of taking a whole class to a computer room with outdated equipment, once a week to practice their typewriting skills and sending them back to the classroom 40 minutes later, is obsolete. Computers or technology shouldn't just be a specific subject, that's not sufficient anymore but rather it should be an integral part of all the subjects and built into the curriculum.

#### ***2. Banning Phones and Tablets***

Taking phones and tablets from students instead of using them to enhance learning is obsolete. We should celebrate the technology students bring and use them as learning tools. Phones are no longer just devices to text and make phone calls... when they were, then banning them was OK. Today there is more processing power in the average cellular telephone than NASA had access to when they sent a man to the moon in 1969. Yet most students only know how to use these devices for social media and playing games.

Today you can edit a movie, make a radio show, take pictures, make posters, websites, blog, tweet as a character from a book, and Google most answers on a test with the device in your pocket. We should show our students the learning possibilities and

turn these distractions into learning opportunities that will reach far outside the classroom.

#### ***3. Tech director with an administrator access***

Having one person responsible for the computer system, working from a windowless office in the school basement, surrounded by old computers, updates the programs and tells the staff what tech tools they can and cannot use... is obsolete. Today we need technology coordinators that know what teachers and students need to be successful and solves problems instead of creating barriers. Someone who helps people to help themselves by giving them responsibility and finds better and cheaper ways to do things.

#### ***4. Starting school at 8 o'clock for teenagers***

Research has shown over and over again that teenagers do better and feel better in schools that start late in the morning. Often parents or administrators need get in the way of that change. Research shows that delaying school start as little as 50 minutes and making it longer by 30 minutes instead has a positive effect both on learning and on activities after school. Schools that don't do this are obsolete. Starting later is easy and teachers could use the extra time in the morning to prepare class... it's a win-win situation.

#### ***5. Traditional Libraries***

Libraries that only contain books and chess tables are obsolete. A 21st century library should be at the heart of the school and a place where both students and staff can come in to relax, read, get advice, access powerful devices, edit videos,

activity!

### **5. Technology for student research:**

Students love to surf these days! Ask fairly difficult questions about English vocabulary/grammar and in case they cannot answer, encourage them to find the answer on the web and send you the correct answer via email. Don't make the questions too easy or too difficult: it should be manageable but not easy as a cake either!

Now, Good Luck!

### **JOKES**

1. Tech Support: "I need you to right-click on the Open Desktop."

Customer: "Ok."

Tech Support: "Did you get a pop-up menu?" Customer: "No."

Tech Support: "Ok. Right click again. Do you see a pop-up menu?"

Customer: "No."

Tech Support: "Ok, sir. Can you tell me what you have done up until this point?"

Customer: "Sure, you told me to write 'click' and I wrote click'."!!!!



2. Computers are like air conditioners. They work fine until you start opening windows!!!

3. New customer to Tech Support: "It says, hit any key and when I do that nothing happens'.

Tech Support: Can you try again and tell me what happens?

Customer: 'Tried but nothing"

Tech Support: "What key did you hit?"

After a moment and some chickling sound the customer replied: Well, first I tried my car key and just now my office key!!!

4. I used to like my neighbours, until they put a password on their Wi-Fi!!!

5. A caller dial the operator: Can you give me the telephone number for Jack?

The operator says I'm sorry, sir, I do not understand. The caller continues, on page 1 section 5, of the user guide it clearly states that I need to unplug the fax machine from the AC wall socket and telephone jack before cleaning. "Now, can you give the number for Jack?!!!

### **FUNNY RIDDLES**

1. What did the spider do on the computer?
2. What does a baby computer call his father?
3. Why did the computer keep sneezing?
4. Why was the computer cold?
5. What do you get when you cross a computer and a life guard?

(Check below for the answers.)

### **DID YOU KNOW!? FIVE THINGS THAT ARE OBSOLETE IN THE 21ST CENTURY!**

Students of these days are geeks!

**machines think but whether men do.** “  
- B. F. Skinner

## **NO COMMENT!**

«I can't come over to play video games after school. I'm teaching an adult education class on using the Internet to download and upload music and photos.»



Share your ideas with us: [azimi.hz@gmail.com](mailto:azimi.hz@gmail.com)

## **TEACHING TIPS: USING TECH IN ENGLISH CLASSES!**

Many of our colleagues argue that since our classes are not tech-assisted ones, i.e. we do not have computers, the Internet, and most of the necessary devices to get the students engaged in teaching via technology, we should let it go! We would like to argue against it! We may not have all the necessary devices we need, but we can make the best of what we and also the students have.

Even if we do not have the requirements inside the classes, we can ask the students use what they have at home. How!? The following is only a brief list of how!

### **1. Create a class webpage:**

A class webpage can be anything from a basic weblog where you post announcements (think “online bulletin board”) to a much more elaborate one that includes class photos, a class blog, and downloadable materials. You, a few of your students, or all may be the admin(s)! You can ask everyone to write in English only and others will be free to correct possible mistakes!

### **2. Give multimedia presentations – or have your students give them:**

Liven up a traditional lecture by using a Power Point presentation that incorporates photographs, diagrams, sound effects, music, or video clips. For some classes, you may have your students develop presentations as a review tool before semester exams. Their work may be so good that you will want to use it in future classes!

### **3. Android/IOS games for education:**

There are so many android/IOS games on English language teaching you can easily and freely download! You can ask the students download and start them at the same time. This can also work if the game is related to vocabulary games. See <http://cafebazaar.ir/>, if you have not already, for an example of a perfect Iranian website introducing such games.

### **4. Instagram: This time for English purposes only:**

Create a group account on the Instagram for the class. Everyone can post on this account and they will have to write and add comments in English only, of course! You can encourage them by giving scores for accuracy in English and their Instagram

# USING TECHNOLOGY CAN BE FUN

Hadi Azimi

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

Email: azimi.hz@gmail.com

Zahra Kobadi Kerman

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

Email: zahra.kobadi@yahoo.com

## PREFACE

Hi there! How are you doing, guys? I'm sure you've noticed the changes since our last issue. We have decided to specialize each issue of ETFun and it's time to read and think about the uses of technology in our classes. Nowadays, almost all our students have cellphones, tablets, and laptops with all their various and interesting gadgets and apps. Sometimes we get angry since we believe they waste their precious time on these inhumane aspects of life, but what if, what if we could use these devices in our teachings!? We believe it can make the inevitable use of technology serve our educational purpose! What do you think? We will bring some examples to your attention here. Any idea?

## QUOTABLE QUOTES

**"Technology is just a tool. In terms**

**of getting the kids working together and motivating them, the teacher is the most important."**

- Bill Gates

**"The Internet is so big, so powerful and pointless that for some people it is a complete substitute for life."**

- Andrew Brown

**"One machine can do the work of fifty ordinary men. No machine can do the work of one extraordinary man."**

- Elbert Hubbard

**"Technology is a gift of God. After the gift of life it is perhaps the greatest of God's gifts. It is the mother of civilizations, of arts and of sciences."**

- Freeman Dyson

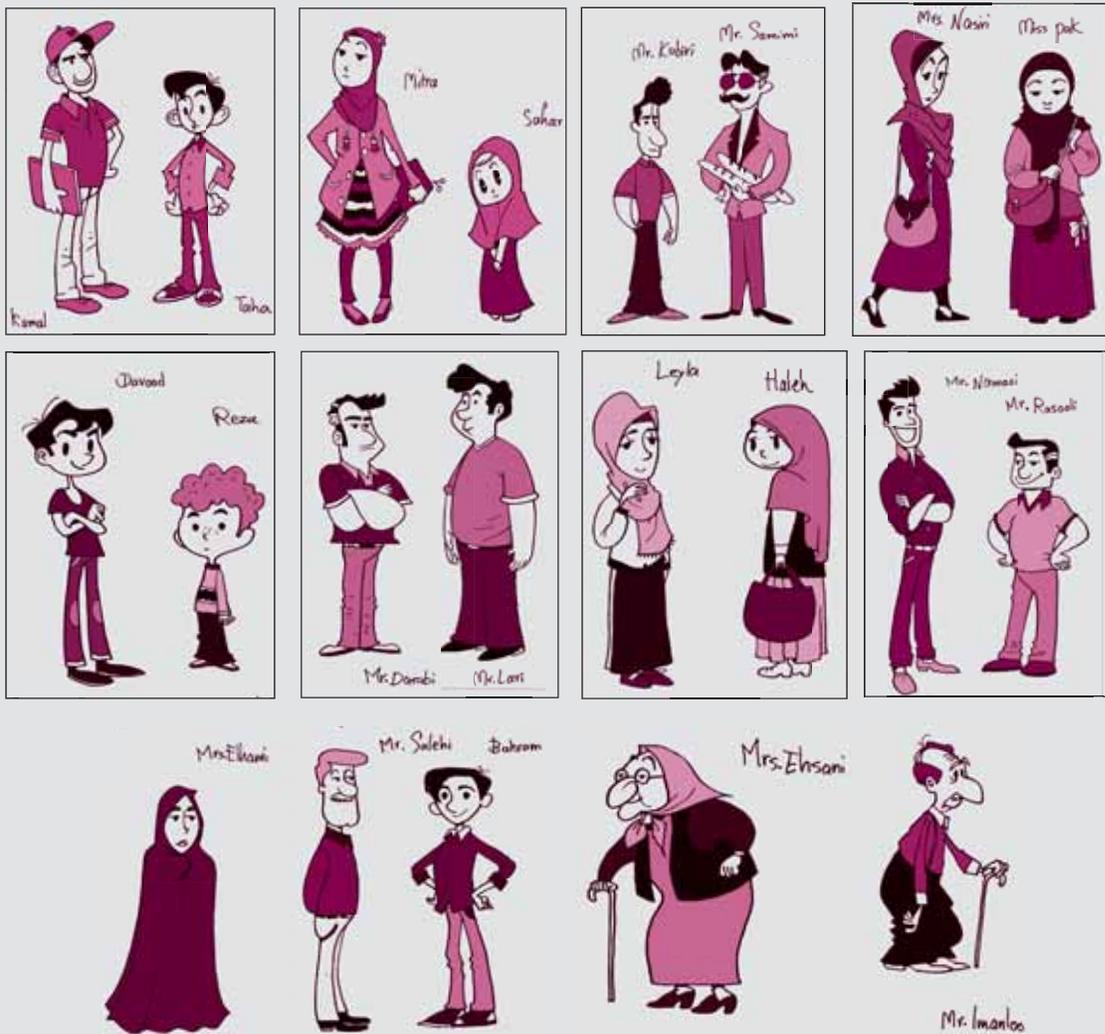
**"The real problem is not whether**

## Conclusion

This procedure gives students a chance to express what they know and gives the classroom teacher a clear picture of his/her students' prior knowledge on which he

can build the new lesson. Moreover, He can save time and energy by not teaching what students know and also better focus on what some specific students don't know.

## Appendix 1



He is a tall boy.

He is short.

She is wearing a chador.

She is an old man.

He is wearing a green shirt.

He is wearing a blue jeans.

checks how much each person (each group member) knows about the target language.

A variation: The teacher can show students some pictures via a projector and ask some questions such as:

1. What is this man wearing?
2. What does she look like?
3. Which man is young?
4. Point to a red shirt?
5. Show me a blue suit?

**Step 2:** Based on what students do not know, the teacher presents the target language. He can use some pictures to present colors, descriptive adjectives (tall, short, young, old), and clothes (pants, shirt, T-shirt) or use body language, posture, and facial expressions. After presenting the new language, students practice some sample sentences by repeating them and the teacher focuses on sentence intonation and word stress. S/he can use substitution drills (controlled practice) to practice the target language:  
Teacher: He is wearing a green shirt.

Students: He is wearing a green shirt.

Teacher: Blue

Students: He is wearing a blue shirt.

Teacher: Yellow

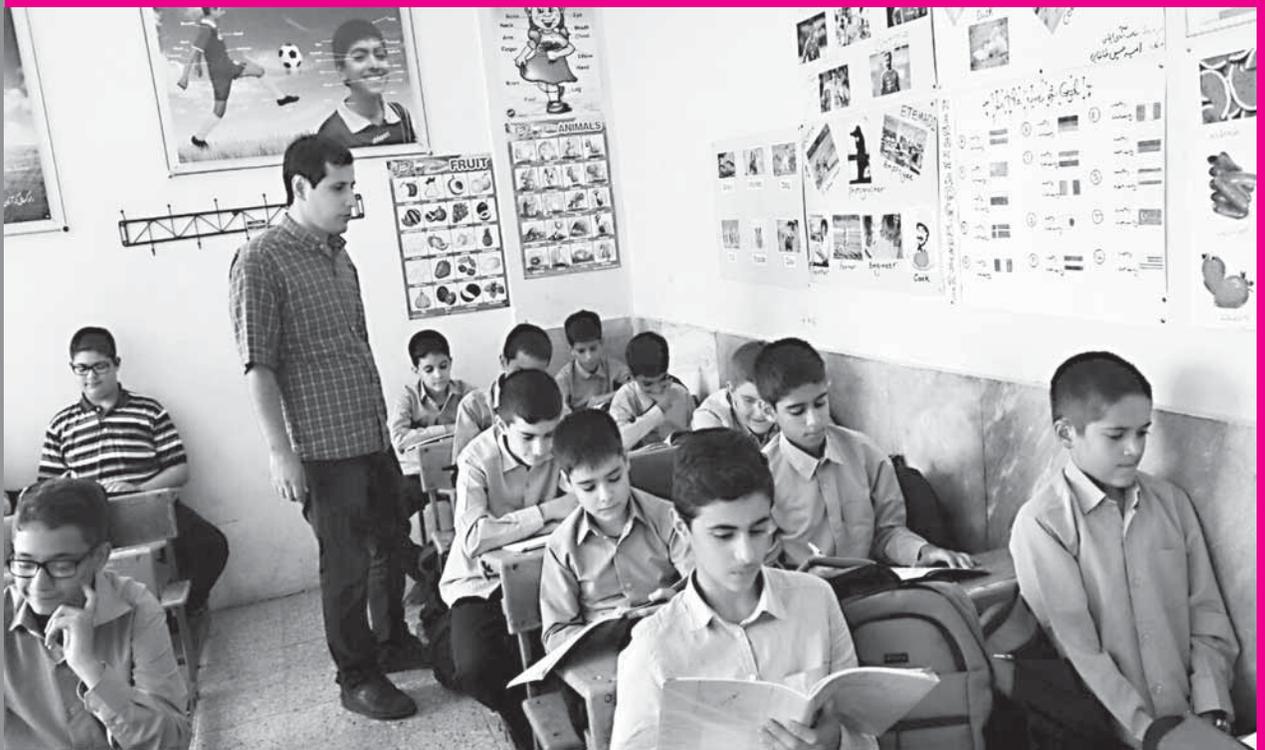
Students: He is wearing a blue shirt.

**Step 3:** For this stage, the teacher gives students a chance to use the target language in a freer practice. This time students are **free to use** the language in a given context such as a role play. They write their school teachers' name on a piece of paper and ask questions:

1. What does Mr. Mohajeran look like?
2. Which one is your math teacher?
3. Who is Mr. Arjmandi?

Students can describe their teachers by descriptive adjectives and the teacher provides feedback where necessary.

**Step 4:** Based on the last stage (Test), the teacher decides if students need more controlled or freer practice in order to consolidate the taught lesson. Students are expected to use the target language in the last phase.



# My Appearance

Touraj Imani

Affiliation: Shohadaye Pasdaran School, District 5

Email: Tourajimani57@gmail.com

## اشاره

ستون «My Contribution» که از دو شماره پیش در مجله رشد آموزش زبان‌های خارجی قرار گرفت، با هدف انتقال تجربه‌های موفق تدریس، براساس برنامه درسی جدید زبان انگلیسی طراحی شده است. تصور رایج بر این است که آموزش، به‌طور کلی، براساس محتوای کتاب درسی و راهکارهای ارائه شده در کتاب معلم شکل می‌گیرد، در عین حال لازم است به این نکته توجه کنیم که هر طرح درسی از سبک آموزشی طراح خود نیز تأثیر می‌پذیرد. از همین‌رو، تبادل تجربه‌های آموزشی که می‌توانند مبتکرانه و تا حدودی شخصی باشند به مدرسان کمک می‌کند کیفیت تدریس خود را ارتقا بخشند. از مدرسان محترم زبان انگلیسی تقاضا می‌شود تجربه‌های آموزشی موفق خود را در قالبی مناسب این ستون، به نشانی پیام‌نگار (E-mail) مسئول ستون، ارسال نمایند. این تجربه‌ها پس از بررسی و تأیید به چاپ خواهند رسید.

## Quick guide

**Key Words:** tall, short, old, young, colors, clothes (pants, jeans, shirt, dress, suit)

**Proficiency level:** Beginners

**Preparation time:** 20 - 30 minutes

**Activity time:** 60 to 75 minutes, depending on class size

**Materials:** cut-out pictures and relevant sentences

## Introduction

English classes in the Ministry of Education are mainly mixed-ability (heterogeneous) settings where students with different language abilities sit in the same room. The teacher, in these contexts, might never know who knows what. Therefore, a very applicable teaching procedure for these specific contexts can be **Test-Teach-Test** (TTT). In the first

phase (Test), the teacher tries to find out what students know (bring to the lesson) and what they don't know so the aim is to decide what to teach to students. This can be done via a less controlled (freer practice) such as a role play. The second phase is actual teaching (Teach) where the teacher presents the target language. For the last phase (test), the teacher gives students the same task or a similar one in which students perform based on what they have learned. The teacher checks (monitors) students' progress and provides support and feedback where necessary.

## Procedure

**Step 1:** The teacher gives students some pictures and some sentences. Students match the pictures and the sentences (See Appendix 1). Meanwhile, the teacher monitors the students and



Co-ordinator: Jafar Dorri  
Email: Jafar\_dorri@yahoo.com

## Guidelines for Publishing in My Contribution

The column entitled *My Contribution* is a recent initiative which is intended to be a forum for sharing lesson plans and procedures for classroom activities. Our assumption is that all teachers have original ideas for running their lessons which work for them. We welcome a contribution which reflects an original idea. Ideas taken from teachers' guides can be of no help unless they are sufficiently modified. The sign of an original idea is that it is a source of excitement and pride to the originator to the extent that he/she would like to tell others how it works. You can imagine yourself telling your colleague in a very simple clear language how you carry out the activity in your class in a stepwise manner. As your account is procedural it follows a certain structure which is different from the structure of a research article. The column includes instructions which tell the reader how to carry out the teaching activities like the ones one can find in a recipe. In some cases specially in the conclusion part you might want to provide a rationale for the activity by referring to the literature but this needs to be kept at a minimum.

It should be noted that a lesson plan is the blueprint of those teaching activities that are to be done in the classroom to teach the textbook content with the aim of achieving its objectives. Every teacher tries to plan the content in his/her own style so that he/she can teach systematically and effectively. You can see the detailed guidelines for writing *My Contribution in* in the box below.

### Your "My Contribution" should include:

- a title, your name, affiliation, and email address;
- a "Quick guide" to the activity or teaching technique;
- no more than 700 words excluding the appendixes;
- an introduction (i.e. overview) followed by preparation and procedure steps and a conclusion.

It should be:

- in Microsoft Word format;
- double-spaced with an extra space between sections.

- ELT textbooks in high school level. *Paper Presented at the 9th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference*, Namsoul University, August (2004), Korea, Retrieved 21/09/2008.
- Alptekin C (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal*, 47(2):1993.
- Aslanabadi, H., & Aslanabadi, S. (2013). Crucial need for communicative approaches and intercultural communication in teaching English at Iranian schools in government sector. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 6 (1), 161-167.
- Birjandi, P., Nourozi, M., & Mahmoodi, G. H. (2005). English Book 3. Tehran.
- Brown, H. D. (2007a). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Clippis: Prentice Hall.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Council of Europe, Strasbourg.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills: Theory and practice*. Orlando: Harcourt Brace Janovich Publishers.
- Cullen, B., & Sato, K. (2000). Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(12). Retrieved November 9, 2004 from <http://www.iteslj.org/IndexPrevious.html>
- Dahmardeh M (2009). *Communicative textbooks: English language textbooks Iranian secondary school*. Linguistik Online, 40(4), 45-61.
- Farhady H, Sajadi HF, Hedayati H (2010). Reflection on foreign language education in Iran. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4), Retrieved March 24, 2012, from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej52/ej52a1/>
- Gray, J. (2000). The ELT course book as cultural artifact: How teachers censor and adapt. *ELT Journal*, 54 (3), 274-283.
- Hinkel, E. (2012). Language learning and language culture in a changing world. *Applied Research in English*, 1 (2), 45-56.
- Johnson, R. K. 1989. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kafi, Z., Ashraf, H., & Motalebzadeh, K. (2013). English textbooks and cultural attitudes of Iranian EFL learners: Investigating a relationship. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4 (2), 25-36.
- Kawano, M. (1999). Teaching Culture in English Class in Japan. <http://www.ntu.edu.au/education/cse/student/kawano>
- Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13(2), 79-88.
- Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Towards an understanding of culture in L2/FL education. *The Internet TESL Journal*, 3, (5). <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Culture.html> Accessed on 3/29/2006.
- Majdzadeh, M. (2002). Disconnection between language and culture: A case study of Iranian English textbooks. Available at [http://eric.ed.gov/ERIC\\_webportal/Custom/portelest/](http://eric.ed.gov/ERIC_webportal/Custom/portelest/).
- McKay, S. (2008). Advice columns as cultural intermediaries. *Australian Journal of Communication* 35 (3), 93-103.
- Menard-Warwick, J. (2009). Co-constructing representations of culture in ESL and EFL classrooms: Discursive fault lines in Chile and California. *Modern Language Journal*, 93(1), 30-45.
- Peck, D. (1998). Teaching Culture: Beyond Language. Retrieved July 23, 2003 from <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1984/3/84.03.06.x.html>
- Pervan, A. (2011). The view of culture in two textbooks for English. Unpublished degree's project. Malmö, Sweden: Malmö Högskola. Retrieved November 10, 2011, from <http://dSPACE.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/12178/AdnanPervanFinalVersion.pdf?sequence=2>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Malaysia: Pearson Education Limited.
- Saluveer, E. (2004). *Teaching culture in English classes*. Unpublished master's thesis, University of Tartu, Estonia.
- Sercu, L., García, M. C., Castro, P. (2004). Culture teaching in foreign language education: EFL teachers in Spain as cultural mediators. *Porta Linguarum*, 1: 85-102.
- Tabtabaei, M. (2006). *National identity and civic values in the pre-revolution and post-revolution English as a foreign language textbooks*. Unpublished Doctoral dissertation, Loyola University Chicago, Illinois. (UMI document number: 3212975). Retrieved January 12, 2009, from Proquest.
- Taki, S. (2008). International and local curricula: The question of ideology. *Language Teaching Research*, 12 (1), 127-142.
- Talebinezhad, M. R., & Aliakbari, M. (2001). Basic assumption in teaching English as an international language. *The internet TESL Journal*. 6/7. Retrieved December, 2007, from <http://iteslj.org/Articles/Talebinezhad-EIL.html>
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture*. Cambridge: Polity Press.
- Vahdany, F. (2005). Culture and language teaching. *Peyke Noor Journal* 3 (2), 93-98.
- Wei, Y. (2005). Integrating Chinese Culture with TEFL in Chinese Classroom. *Sino-US English Teaching*, 2(7), 55-58.

without saying that foreign language teachers should be foreign culture teachers, having the ability to experience and analyze both the home and target cultures (Byram et al., 2002, p. 35). Furthermore, instead of providing facts about other cultures, textbooks must give learners “the means of accessing and analyzing any cultural practices and meanings they encounter”. Culture teaching therefore becomes much more than a simple presentation of cultural facts (Byram, 1997, cited in Byram et al., 2002). ELT textbooks and curricula should provide a lens through which learners expand their cultural awareness to include global and multicultural perspectives. The main goal of cultural teaching is finding understanding to develop responsive action (Menard-Warwick, 2009).

All in all, the results of this study could be of great benefit for those who have a role in providing the foundation and basis for learning English as a foreign language. They can think of developing textbooks in which a mixture of both native and target culture are depicted so that a balance between the two are maintained. Moreover, textbook writers, practitioners as well as curriculum developers should bear in mind the crucial role textbooks play in an EFL teaching learning context. Careful attention and awareness is also deemed necessary on the part of EFL teachers as the ones who have the responsibility of carrying over the linguistic as well as nonlinguistic and cultural features of a textbook.

## Recommendations

1. Textbook developers should take into consideration the cultural differences between the target language culture and that of the learners in order to avoid the negative effects of teaching culture.
2. Further, textbook developers can provide more authentic and meaningful oral and written texts offering greater multicultural knowledge and understanding. In other words, the textbook should reflect a world view with a well-balanced cultural system.
3. The socio-cultural content of a foreign language syllabus should be up-to-date because out-of-date content neither contribute to real understanding, nor is it an adequate guide to genuine communication in the foreign language taught.
4. The majority of teachers in the context of Iran have no prior culture training (Aliakbari, 2004). For in-service teachers, it is necessary to provide such training programs to assist teachers in attaining the ability to tackle cultural content while teaching language.
5. Teachers can be provided with print sources and a website wherein teachers can discuss and share information, materials, and teaching experiences.
6. Most teachers need specific cultural activities and methods from the teaching guide. Clear instruction tells teachers how to achieve the teaching goals.

## References

Aliakbari, M. (2004). The place of culture in the Iranian



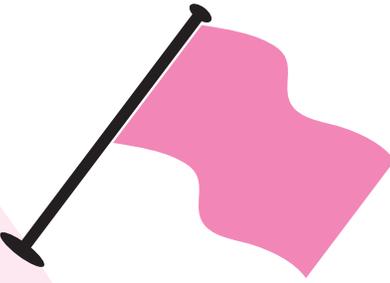
senior highschool), yet the education they receive neither enables them to attain full competence in using the English language nor helps them to interact with confidence.

### Conclusion

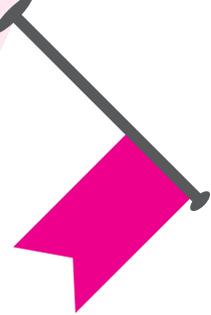


The aim of the present study was to get insights into the situation of culture teaching in English classes in Iranian high schools. The findings in the studies reviewed in this paper offered convincing evidence that the English language textbooks that are currently taught at high schools in Iran do not meet the expectations and restrict students' horizon of the role of English. Today, there exists a widespread consensus among scholars (Byram, 1993; Kramsch, 1993; Chastain, 1988; Seelye, 1993) that language and culture should not be treated as separate entities and culture should be integrated into the language classroom. Language is seen as part of culture and culture as part of language, which is why they cannot be separated and should be taught together (Brown 2007:177). As, in Iran, textbooks serve as the basis for much of the language input learners receive and the language practice that takes place in the classroom they play a very important role in the teaching of English as a foreign language. As a result, an extensive modification and revision of the current textbooks is deemed necessary.

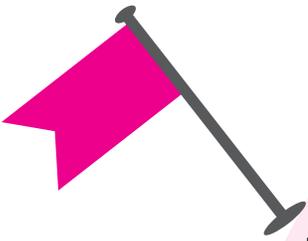
The cultural focus of Iranian textbooks is the local culture or the 'localized culture'. However, while the cultural orientation of these textbooks is based on the source culture, there is no direct and explicit inclusion of local culture through passages dealing with cultural values and local cultural events. Moreover, there are no traces of the target culture or the international culture of English as an international language.



Textbooks are expected not only to use local characters, places, and issues as the content for textbooks by using learners' experiences, but they should also be subtly interspersed with intercultural communication contexts and settings. The teaching of culture should become an integral part of foreign language instruction. Culture teaching should aim to foster 'empathy with the cultural norms of the target language community' and 'an increased awareness of one's own 'cultural logic' in relation to others' (Byram et al., 2002, p. 30). In other words, the main goals of teaching culture should be developing intercultural understanding and communication. To achieve such goals textbook developers should consider an appropriate approach as well as suitable techniques and activities for teaching culture. The choice of the latter depends on several factors, such as the situation in which the language is taught, the age and language level of learners and, lastly, the teacher and his preparation to teach culture.



The context of teaching and the level of teachers' cultural understanding are important due to the fact that first language programs often concentrate on developing the four language skills, or rather the skills that are assessed at the national examinations. The conclusion is that "there is a mismatch between what the curriculum prescribes and what the examination tests" (Johnson 1989). The inclusion of culture-related issues in the examinations might give weight to teaching culture in language classes. Second the fact is that teachers are not aware of appropriate techniques. It goes



### A Need for a Change

In general, the overall conclusion from the studies done is that the locally produced ELT textbooks in Iran appear to be short of the aim of broadening students' worldview or cultural understanding (Aliakbari, 2004). In other words, changes should be made if we want to prepare the students to communicate in the multicultural world of English and if we want to use the locally produced textbooks for optimal results. English textbooks seldom include the international target culture. Besides, national identity and history of Iran has not properly been taken into account in high school textbooks either. The goal of culture teaching is to develop students' international view and respect for different cultures alongside the local culture, not easy to gauge with paper-and-pencil tests. Textbook designers have not come with explicit suggestions for the assessment of teaching culture. Textbooks scarcely provide any cultural learning worksheets; teachers need more of these to help students solidify their knowledge and to evaluate their achievements.

According to Parvan (2011) the concept of culture has changed and therefore the teaching of culture needs to be transformed and adjusted to the way we understand and experience culture, identity and nationality. The current English

Textbooks, which are taught at the Iranian high schools, do not conform with the developments resulting from applied linguistic debates of the last two decades. The books have not been properly revised since they were introduced. Therefore, there is an urgent need

for evaluating and possibly updating the materials according to the recent findings in applied linguistics and curriculum design. The way language textbooks have dealt with the concept of culture has failed to live up to the newly-established expectations. In Iran, English is taught as a foreign language and is practiced within a context-restricted environment, in which the textbook and classroom teacher play the main role. Moreover, if we agree that education is a means to the end of preparing learners for life, we should make our EFL textbooks full of beneficial and useful social and cultural constructs that explicitly and implicitly teach learners necessary life skills.

There should be balanced proportions of local and non-local cultural content in the textbooks. The cultural information presented in the current textbooks in Iran lacks the depth it needs to become functional in communication. The culture elements as they are dealt with remain at a shallow level. The underlying concepts and value systems of local and non-local cultures have not been well introduced. Consequently, this might hamper students' understanding of their own and other cultures. This fact might call for more efforts to integrate deeper levels of various cultural aspects that may support the promotion of local culture as well as students' intercultural awareness. If it happens, the students will more likely be able to introduce their culture in English and understand foreign cultures at the same time. In Iran, apart from the input provided by the teacher, textbooks serve as the basis for much of the language input learners receive and the language practice that takes place in the classroom. Iranian students study English for nearly six years (3 years in junior highschool, 3 years in

enable students to read and get ready for tests and exams. The curriculum in general, thus, is aimed at promoting students' grammar knowledge, reading and translation. Consequently, high school English teachers have to use methods to some extent similar to grammar translation to meet the expectations of the national curriculum (Aslanabadi & Aslanabadi, 2013). With the advent of the new curriculum for high school English education which puts some emphasis on communicative competence, the current focus on language elements may not work as the development of communicative competence requires attention to pragmatic aspects of language which are linked to culture.

**In Iran, there is a case for adopting pro-active strategies in ELT to protect the national culture. Though the adopted policy might seem consistent with the pro-active strategy of protecting the local culture, the way it is managed seems to be counterproductive in the sense that it detracts from the development of communicative competence**

Having carried out a thorough analysis of Iranian ELT textbooks at high school level, Aliakbari (2004) uncovered the fact that the cultural elements in the four course books for high school students is underrepresented. The findings showed that the cultural elements are presented poorly and superficially in

the ELT textbooks in Iranian high schools. They, as he suggested, are unable to assist learners to reinforce their intercultural communication and understanding. The significance of the results lied in the fact that the textbooks were found inadequate in supplying specific elements of culture. Similarly, Majdzadeh (2002) analyzed the content of Iranian high school textbooks. He concluded that the lack of the elements of the target culture can create a barrier for students seeking to improve their intercultural competence and target language skills.

Ashraf, Motallebzadeh, and Kafi (2013) investigated the EFL learners' attitudes towards using localized textbooks instead of international ones. The results indicated that EFL learners preferred using international English textbooks instead of the localized ones. The interesting point is that, the results showed that the learners' cultural attitudes had been affected by the international textbooks. Tabatabaei (2006) explored the representation of national identity and civic values in Iranian EFL textbooks. The study concluded that textbooks relatively demonstrate an emphasis on the importance of Persian language and culture. The textbooks present recognition of Islamic behaviors and values. Although the studies reviewed show an orientation toward the Islamic-Iranian cultural values none of them dealt with the issue of the effectiveness of this strategy in helping learners in acquiring a certain level of intercultural understanding necessary for intercultural communication.

to the second category usually focus on one or two target cultures (e.g., the United Kingdom, United States). Though widely used all over the world, they are often criticized for their commercial nature and seen as publishers' promotional materials. The third category involves those textbooks which include a wide variety of cultures from both English-speaking countries and countries where English is not the first or second language, but is used as an international language. Cortazzi and Jin (1999) claim that the rationale for this category is that speakers who do not speak it as their first language frequently use English in international situations. Textbooks of this kind seem more appropriate for the global classroom, although other types could be used if the teacher brings wider awareness to the classroom and compensates for what is not actually in the book. Alptekin (1993) believes that there should be a balance between the target culture and students' native culture. Based on Alptekin (1993), "teaching culture in EFL textbooks should move from familiar to unfamiliar and in this case unfamiliar could even be the international culture and not necessarily American or British culture" (p. 31).

### **ELT and Culture Teaching in Iran**

In the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries English has become an indispensable part of educational curriculum in Iranian schools. Currently English has dominated the context of foreign language learning and teaching in Iran. As a required course, teaching English starts at the age of 11, first grade in

junior high schools, and it continues up to university levels. So far, as Talebinejhad and Aliakbari (2001) stated, English seems to have found its way smoothly right to the heart of Iranian society, proving itself to be a necessity, rather than a mere school subject. Learning and teaching English is totally different in different socio-cultural contexts. The same is true in Iran's social context where the Islamic values are prevalent in the education system. After the Islamic revolution, an urgent need was felt for the Islamic values to constitute the core of values of the education system (Farhady, Sajadi, Hedayati, 2010).

While Chastain (1988), McGrath (2002) and many others strongly support the idea of teaching the culture of a foreign language that is taught, the English textbooks in Iran are devoid of the target culture. For instance, almost all the names or situations that are presented in the textbooks are Iranian. The reason might be the fact that the cultural values of the Islamic Iranian culture are too different from those of the target culture (Dahmardeh, 2009). In Iran, there is a case for adopting pro-active strategies in ELT to protect the national culture. Though the adopted policy might seem consistent with the pro-active strategy of protecting the local culture, the way it is managed seems to be counterproductive in the sense that it detracts from the development of communicative competence.

During the past two decades, many researchers (Aliakbari, 2004; Majdzadeh, 2002; Tabatabaee, 2006; Taki, 2008) have tried to investigate the effectiveness of English textbooks used in Iranian schools. There seems to be a general consensus on the ineffectiveness of such textbooks. The main focus of foreign language teaching and English textbooks is to



### Different Types of Textbooks

Textbooks can vary in terms of the amount and nature of culture they are loaded with. Some may highlight the source culture more in comparison with the target or other cultures while a group of them are developed to feed the content with a balance of cultural representation of both the source and target cultures as well as elements of culture originated in other cultures. Content of culture in the textbook could be categorized into three parts. The first is the target culture, where people's target language is English. The second is the source culture, the learners' own culture. The third includes international target cultures in which people talk English as a second/foreign tongue (Cortazzi & Jin, 1999, cited in Aliakbari, 2004). According to Cortazzi and Jin (1999), EFL textbooks fall into three large categories depending on their focus on culture:

- \* textbooks based on the source culture;
- \* textbooks based on the target culture;
- \* textbooks aimed at the international target culture.

In the first category, learners are taught how to talk about their own culture to visitors to their country rather than be prepared to encounter other cultures. Although such textbooks help students to become aware of their own cultural identity, they do not develop students' intercultural awareness. In communication situations it means that interlocutors are "on different cultural wavelengths", which often causes misunderstanding. According to Cortazzi and Jin (1999), Venezuelan and Turkish textbooks exemplify the first category. Venezuelan textbooks give details of the major national heroes. The settings referred to are primarily Venezuelan cities and places, with minor attention to places outside Venezuela. In general, in such textbooks, learners see members of their own culture speaking English. The contexts and the participants and sometimes the topics are usually familiar to the students.

Textbooks belonging



the teaching of culture. The most conventional sources for teaching culture include textbooks, literature or literary readings, newspapers and magazines, films or video clips, and the Internet. However, we cannot jettison the fact that the choices we make depend on various factors. For instance, the situation in which the language is being taught (EFL, ESL, or international context) determines the aims of teaching culture and the range of topics that are considered important to be taught. Furthermore, students' age, maturity, command of language and educational level has to be born in mind. As Cullen and Sato (2000) point out, teachers should present students with different kinds of information so that the target culture becomes more comprehensible. Peck (1998) also emphasizes the use of posters, pictures, maps, and showing foreign films in order to help students develop 'a mental image' of the target culture. Teachers should use authentic readings and realia for cross-cultural understanding.



### **Textbooks and Culture**

Textbooks play a pivotal role in the process of teaching and learning in general and in particular they are expected to cater for cultural awareness and intercultural knowledge on the part of the learners. Riazi (2003, cited in Kafi et al. 2013) considers textbooks the next important element in the second/foreign language classroom after the teacher. For the EFL learners, for example, the textbook becomes the major source of contact they have with the language apart from the input provided by the teacher. The significance of textbooks is seen in the many roles textbooks play in facilitating the second language teaching and learning process in the classroom. According to Cortazzi and Jin (1999, cited in Aliakbari, 2004), the textbook "can be a teacher, a map, a resource, a trainer, an authority, a de-skinner and an ideology." Hence, the textbook can be a major source of cultural elements besides providing linguistic and topical contents.



However, learning a foreign language does not only entail knowledge of the target culture. It also helps the learner to perceive and reflect on his own culture. The awareness of the two cultures' similarities and differences is an important factor in successful communication and intercultural understanding (Byram, 1993, cited in Byram et al., 2002).

Language is used both as a means of communication as well as a carrier of culture. Language without culture is unthinkable, so is human culture without language (Wei, 2005). Moreover, linguistic competence alone is not enough for learners of a language to be competent in that language (Krasner, 1999). Since culture and language are inseparable, English cannot be taught without the culture in which it is embedded. As Lessard-Clouston (1997) notes, students will indeed need to develop knowledge of and about the L2 or FL culture, but this receptive aspect of cultural competence is not sufficient. Learners will also need to master some skills in culturally appropriate communication and behavior for the target culture. Cultural awareness is necessary if students are to develop an understanding of the dynamic nature of the target culture, as well as their own culture. As stated earlier, one of the main aims of foreign language teaching today is to develop learners' ability to "communicate with each other across linguistic and cultural boundaries. Culture is the foundation of communication. It not only dictates who talks to whom, about what, and how communication proceeds, it also helps to determine how people encode messages, the meanings they have for messages, and the conditions and circumstances under which various messages may or may not be sent, noticed or interpreted (Smith,

1981, cited in Talebinejad & Aliakbari, 2001).

The aim of culture teaching is to make students aware of and accept different cultures without risking their identity and over-generalizing any culture. Teaching students about myriad cultures, ways of thinking and behavior in the world could make students realize the differences between their own and the other culture when communicating with foreigners in English (Kawano, 1999). Students today need to think globally and act locally. Teachers should promulgate the existence and understanding of dissimilar cultures by showing students the diversity of cultures and teaching them to respect that diversity, thereby not only broadening their horizons but also extend their understanding of their own culture. When the main aim of foreign language teaching is to develop students' ability to communicate effectively and appropriately in various situations, the teaching of culture should facilitate intercultural communication and understanding. Seelye formulates what he himself calls a super goal for the teaching of culture: "All students will develop the cultural understanding, attitudes, and performance skills needed to function appropriately within a segment of another society and to communicate with people socialized in that culture" (Seelye 1993, cited in Lessard-Clouston, 1997).

### **Ways of Teaching culture**

Many researchers have put forward numerous sources, approaches, and techniques associated with

contemporary culture” (Chastain 1988: 303).

Often, though, culture was separated from language learning and taught on courses known as “background studies”. All such courses suffered from similar limitations: they mostly emphasized factual knowledge and often described the structure and functions of institutions and people’s lives in a generalized and stereotypical way (Mountford & Wadham-Smith 2000, cited in Saluveer, 2004). In other words, the teaching of culture was considered to be supplementary to language teaching, not a part of it.

As Saluveer (2004, p. 33) puts it: “It is only in the 1980s that scholars began to delve into the dynamics of culture and its vital contribution to ‘successful’ language learning”. Thus, one of the main aims of foreign language teaching today is to develop learners’ ability to “communicate with each other across linguistic and cultural boundaries”. As language and culture are closely linked, the teaching of culture is seen as an integral and organized component of language

courses (Brown 2007: 177). Teaching communication without teaching culture might be enough for “survival and routine transactions” (Byram et al., 2002, p. 27), but communicative competence is incomplete without cultural awareness and understanding.

All eminent researchers in the field of foreign language education (Byram 1993; Chastain 1988; Kramersch 1993; 1994, Seelye 1993) agree that learning a foreign language for whatever purposes is always ‘culture-bound’. Languages cannot be learned or taught without introducing the culture of the community where they are used. According to Brown (2007, p. 177), “A language is a part of a culture, and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture.” Therefore, culture is taken to be related to language and the relationship between the two is so great that they are referred to as the two sides of the same coin.

### Language and Culture: The Importance of Culture Teaching

Foreign language learning is not seen as mere mastery of the vocabulary, grammar, and idioms of the target language. It includes other layers of language such as language use in real-life situations. Students should learn the link between language, culture, and context (Byram, 1993; Kramersch, 1993). In the process of language acquisition, a culture is internalized. The acquired culture functions as a tool for interpretation and interaction with the world. Culture is part of communicative competence, which includes cultural understanding, conversational routines, and the target society's norms and values.



enhance understanding, and respect for multiple cultures. Today, communicative skills and cultural understanding are two major goals of foreign language study. Lack of cultural understanding in communicative skills can easily result in unwanted misunderstanding. Therefore, the major purpose motivating this study is to find out, whether the available English materials used in the Iranian context provide sufficient content for students' cultural understanding and whether they make them ready for intercultural communication. To this end, it draws on the evaluation studies conducted in the past decade in the context of Iran. Further, it elaborates on the integration of culture into the curriculum, accentuates a need for a change in Iranian textbooks with regard to the presentation of culture, and provides some suggestions to improve the Iranian textbooks. Moreover, the present study paves the way for evaluation of the authentic content of foreign language syllabuses in Iran. It intends to make English teachers, supervisors, and syllabus designers conscious of the place culture has in teaching and learning a foreign language. Moreover, it reveals the relationship between culture and language. It also makes it clear that knowing the cultural differences between L1 and L2 reduces the chances of interference.

### **History of Teaching Culture**

As Lessard-Clouston (1997) noted, in the past, people learned a foreign language to study its literature, and this was the main medium of culture. As mentioned by Flewelling (1993, as cited in Lessard-Clouston, 1997) "it was through reading that students learned the civilization associated with the target

language". At that time, similar to Grammar-Translation Method, the aim of education in general was to educate people who were knowledgeable in history, literature and fine arts. Such people were said to have acquired culture. The culture, which focuses on the products and contributions of a society and its outstanding individuals, is often referred to as capital 'C' culture (Chastain 1988, p.303).

**At any rate, foreign language learning is foreign culture learning, and, in one form or another, culture has, even implicitly, been taught in the foreign language classroom. What is debatable, though, is what is meant by the term "culture" and how it is integrated into language learning and teaching**

In the second half of the 20<sup>th</sup> century, parallel to the Grammar-Translation Method, other methods of language teaching together with a different approach to culture started to develop. They all emphasized oral language and viewed culture as a way of life (Larsen-Freeman 2000). The "way of life" culture came to be referred to as culture with a small 'c' and it was seen to contribute directly to the students' ability to "function linguistically and socially in the

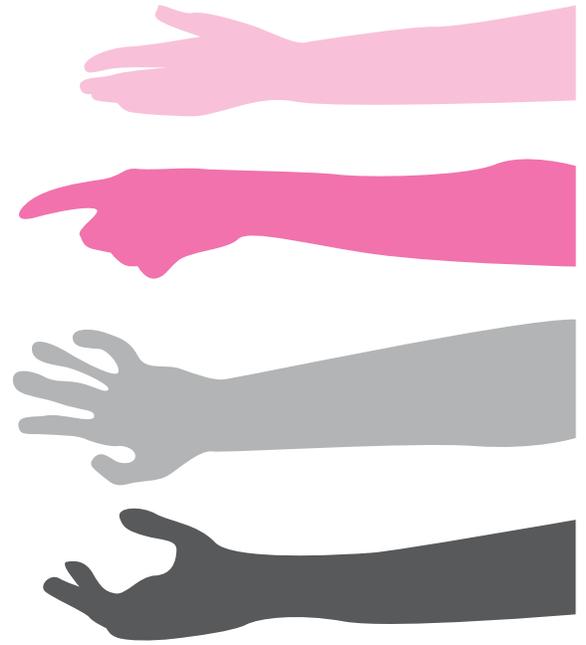
also the internalized patterns for doing certain things in certain ways....not just the doing of them. Brown (2007) further likens culture to the "glue" that binds a group of people together. Culture, as Vahdany (2005) mentions, "has always been touched but not hugged dearly enough: its relevance and contribution to language teaching has grown blurred and mystic" (p.93). Although some scholars call "culture" the fifth language skill, Kramersch (1993, cited in Saluveer, 2004) goes even further by saying that: "Culture in language learning is not an expendable fifth skill tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard won communicative competence, challenging the ability to make sense of the world around them" (p.1).

### **Different Views on the Teaching of Culture**

There have mainly existed diverse views concerning the integration of culture into the foreign language teaching. Some consider culture as inseparable from language, and thus suggest that teaching of language should proceed along with teaching of culture. All eminent researchers in the field of foreign language education (Byram 1993; Chastain 1988; Kramersch 1993; 1994, Seelye 1993) agree that learning a foreign language for whatever purposes is always 'culture-bound'. Languages cannot be learned or taught without introducing the culture of the community where they are used.

Others (Gray, 2000; Jenkins, 2000, cited in Ashraf et al., 2013) tend to support the belief that culture has an alienating influence and should not be conveyed while teaching a foreign language. Gray (2000), for instance, states that some ELT course books focusing on the target culture have an alienating effect on students who do not want to be culturally assimilated and, as a consequence, give up learning the language. On the other hand, it is not uncommon for many students to become alienated from their own social and cultural settings as they become adjusted to the value system of the Anglo-American world.

At any rate, foreign language learning is foreign culture learning, and, in one form or another, culture has, even implicitly, been taught in the foreign language classroom. What is debatable, though, is what is meant by the term "culture" and how it is integrated into language learning and teaching. Recently, the significance of expanding the language learners' awareness of the cultural aspects of the target language has been widely recognized. Foreign language learning is considered to be "an intercultural subject matter" which "entails an increase in learners' familiarity with that language's cultural background, an expansion of the learner's cultural awareness and intercultural competence" (Sercu, García, & Prieto, 2004, p. 86). There has been a lot of discussion among scholars e.g., Chastain (1988), Byram (1993, cited in Byram et al., 2002) and many others who strongly advocate the idea that the culture of a foreign language should be taught alongside the language itself. The idea is that through the practice of integrating culture and language teaching, students can experience different cultures,



## Introduction

The teaching of English as a foreign language has recently been receiving a remarkable emphasis owing to the developments taking place in all walks of life. Most people agree that today English is a global lingua franca and it has achieved this status not because of a growth in the number of native speakers, but rather because of an increase in the number of individuals in the world today who are acquiring English as an additional language (Mckay, 2008). Foreign language learning is comprised of several components, including grammatical competence, communicative competence, as well as a change in attitudes towards one's own or other cultures. In reality, however, what most teachers and students seem to lose sight of is the fact that "knowledge of the grammatical system of a language (grammatical competence) has to be complemented with an understanding of culture-specific meanings (communicative or rather cultural competence)" (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, p. 24). For scholars and laymen alike, cultural competence, i.e., the knowledge of the conventions, customs, beliefs, and systems of meaning of another

country, is indisputably an integral part of foreign language learning, and many teachers have seen it as their goal to incorporate the teaching of culture into the foreign language curriculum.

## What Is Culture?

Culture in language teaching is a very broad area and has been viewed from different perspectives. Due to its complex nature, the word culture is very difficult to define. One has to agree with Hinkel (1999: 1) that there are "as many definitions of culture as there are fields of inquiry into human societies, groups, systems, behaviors and activities."

Thompson (1990) defines culture as "the pattern of meanings embodied in symbolic forms, including actions, utterances and meaningful objects of various kinds, by which individuals communicate with one another and share their experiences, conceptions and beliefs" (p.132). Also, culture according to Richards & Schmidt (2010, p. 138) might be defined as: "... the set of practices, codes and values that mark a particular nation or group." Not only does this concept include a group's way of thinking, feeling, and acting, but

# Integrating Culture into FL Textbooks: The Case of Iranian High School English Textbooks

Mahdi Rajaeenia

PhD Candidate, Tarbiat Modares University

Email: mahdi.rajaeenia@yahoo.com

## چکیده

امروزه بسیاری از محققان بر این باورند که زبان و فرهنگ دو مقوله جدایی ناپذیرند و یادگیری فرهنگ می‌بایست به‌عنوان بخش لاینفکی از آموزش زبان مورد توجه قرار گیرد. بنابراین، در این مقاله تلاش شده است تا تصویر واضحی از جایگاه و نقش مهمی که فرهنگ در آموزش زبان خارجی و زبان دوم دارد به تصویر کشیده شود. علاوه بر این، این مقاله به بررسی نحوه تلفیق فرهنگ در آموزش زبان و جایگاه فرهنگ در کتب آموزش زبان دوره دبیرستان در ایران می‌پردازد. این موضوع در این پژوهش با ارجاع به پیش‌زمینه‌های نظری مرتبط و نتایج به‌دست آمده از بررسی محتوای کتب درسی گذشته بررسی شده است. از یافته‌های این پژوهش برمی‌آید که کتاب‌های آموزش زبان موجود کاستی‌ها و نقص‌های فراوانی در ارتقای سطح دانش و درک و فهم فرهنگی دانش‌آموزان دارند. از این‌رو، اگر هدف از آموزش زبان ارتقا و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مواجهه با دنیای چندفرهنگی زبان انگلیسی باشد، تغییرات اساسی در کتب زبان موجود غیرقابل اجتناب به‌نظر می‌رسد. در پایان چند پیشنهاد عملیاتی در تلفیق فرهنگ در کتب آموزش زبان ارائه شده است. همچنین یافته‌های این تحقیق راهکارهای مناسبی را در اختیار افرادی که در برنامه‌ریزی درسی و طراحی و تدوین کتب درسی ایفای نقش می‌کنند قرار می‌دهد.

**کلیدواژه‌ها:** رابطه زبان و فرهنگ، آموزش زبان انگلیسی در ایران، کتب درسی و فرهنگ، تلفیق فرهنگ

## Abstract

Many scholars today believe that culture and language are inseparable and culture learning must be an integral part of language learning. Thus, the present article is to give an account of the important place that culture holds in foreign and second language education. Further, it investigates the way culture is dealt with in ELT in Iran in general and the place of culture in ELT textbooks at the high school level in particular. Throughout the study, this issue was examined with reference to the relevant theoretical background, and the content analysis results of previous textbook evaluation studies carried out in the Iranian context. The research findings make it clear that the current ELT textbooks in Iran appear to be short of the goal of broadening students' cultural understanding. Hence, changes should be made in the textbooks if students are to be prepared to communicate in the multicultural world of English. Finally, some practical suggestions concerning integrating culture into second language curriculum will be presented. Findings of this study may offer insights for those involved in educational administration, syllabus design, curriculum planning, and materials development.

**Key Words:** language- culture relationship, textbooks and culture, ELT in Iran, Integration of culture

## Appendix

Descriptive statistics for the *frequency* of items used by 45 teachers.

No	Motivational Strategy	Mean	SD
1	Bring in and encourage humor	3.0	0.79
2	Show students you care about them	4.4	0.83
3	Allow students to get to know each other	4.1	1.04
4	Familiarize students with the cultural background of the target language	3.7	1.07
5	Explain the importance of the class rules	4.2	0.84
6	Give clear instructions by modeling	3.7	0.80
7	Invite senior students to share their English learning experiences	3.5	1.15
8	Monitor students' progress and celebrate their victory	4.9	0.76
9	Remind students of the benefits of mastering English	4.1	0.78
10	Encourage students to set learning goals	4.4	0.84
11	Design tasks that are within the students' ability	4.2	0.92
12	Introduce various interesting topics	3.6	0.92
13	Make tasks challenging	3.5	0.79
14	Teach self-motivating strategies	3.0	1.07
15	Make sure grades reflect students' effort and hard work	3.4	0.86
16	Let students suggest class rules	3.2	0.98
17	Show your enthusiasm for teaching	4.3	0.76
18	Break the routine by varying the presentation format	4.0	0.89
19	Invite-English speaking foreigners to class	1.2	1.04
20	Help students develop realistic beliefs about English learning	3.3	0.90
21	Use a short and interesting opening activity to start each class	3.3	0.76
22	Involve students in designing and running the English course	3.5	0.98
23	Establish good rapport with students	4.4	0.75
24	Encourage peer teaching and group presentation	4.2	0.63
25	Give good reasons to students as to why a particular task is meaningful	3.7	0.86
26	Find out students' needs and build them into curriculum	3.6	0.89
27	Encourage students to create products	3.5	0.88
28	Encourage students to try harder	4.5	0.59
29	Give students choices in deciding how and when they will be assessed	3.7	1.10
30	Create a supportive classroom climate that promotes risk-taking	3.7	0.87
31	Display the class goal in a wall chart and review it regularly	2.2	1.22
32	Introduce authentic cultural materials	3.0	0.80
33	Make clear to students that communicating meaning effectively is more important than being grammatically correct	3.8	1.05
34	Provide students with positive feedback	4.0	0.71
35	Ask students to work toward the same goal	3.7	0.94
36	Teach students learning techniques	3.7	0.82
37	Adopt the role of a 'facilitator'	3.8	0.97
38	Encourage students to use English outside the classroom	3.6	1.10
39	Increase the amount of English you use in the class	3.0	0.78
40	Share with students that you value English [learning] as a meaningful experience	3.7	0.59
41	Avoid social comparison	4.0	1.08
42	Promote effort attributions	4.3	0.71
43	Make tasks attractive by including novel and fantasy elements	3.3	0.81
44	Encourage students to share personal experiences and thoughts	3.5	0.83
45	Present various auditory and visual teaching aids	3.9	0.73
46	Recognize students' effort and achievement	4.0	0.89
47	Be yourself in front of students	4.3	0.82
48	Allow students to assess themselves	3.9	0.84

can help teachers and students to have a better chance of teaching and learning opportunities. The results of the present study have the potential to inform and make EFL teachers more aware of the variety of effective motivational practices which can aid and encourage students to achieve the intended learning and performance in the target language. What should not be neglected is that "while we must recognize that teachers have a responsibility to find ways of developing and sustaining students' motivated engagement in learning, and that often this is a major challenge, we must also recognize that there is a critical difference between 'motivating' students and 'developing their motivation' – that is, between creating unhealthy teacher-dependent forms of student motivation ... , and socializing and generating healthy forms of internally driven motivation" (Dörnyei and Ushioda, 2011: 136). Thus, according to Ushioda (2008) the teachers' responsibility does not end in employing motivational strategies in L2 classroom, it continues by finding ways to sustain that motivation and also promoting self-motivational strategies which will result in the growth of individual motivation.

## References

- Canary, D. J., & Cody, M. J. (1994). *Interpersonal communication: A goals based approach*. New York: St. Martin's Press.
- Cheng, H.F. and Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Cowie, N. Sakui, K. (2011). Crucial but neglected: English as a foreign Language teachers' perspectives on learner motivation. In M. Garold, X. Gao, and T. Lamb (eds). *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 212-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Crookes, G. and Schmidt, R.W. (1991). Motivation: Responding to the research agenda. *Language Learning* 41, 469-512.
- Csizer and Kormos (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters: 98–119.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *Modern Language Journal* 81: 482–93.
- Dörnyei, Z. (1998). Demotivation in foreign language learning. Paper presented at the *TESOL '98 Congress*, Seattle, WA, March.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of language learner: Individual differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self system*. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds) *Motivation, Language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. and Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language teaching research* 2, 203-229.
- Dörnyei, Z. and Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working papers in Applied Linguistics* 47, 173-210.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Pearson, Longman
- Fusani, D. S. (1994). Extra class communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in student-faculty interaction outside the classroom. *Journal of Applied Communication Research*, 22, 232-255.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. and Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second- Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Goldstein, G. S., & Benassi, V. A. (1994). The relation between teacher self-disclosure and student classroom participation. *Teaching of Psychology*, 21, 212-217.
- Guilloteaux, M. and Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly* 42(1), 55-77.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman/ Pearson Education.
- Richards, K. (2006). 'Being the teacher': Identity and classroom conversation. *Applied Linguistics* 27(1), 51-77.
- Richards, L. and Morse, J. (2007). *Readme First for a Users' Guide to Qualitative Methods* (2nd edn). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In Griffiths, C., (Ed). *Lessons from good language learners*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 19-34.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds). *Motivation, Language Identity and L2 Self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2011). Motivating students to speak as themselves. In M. Garold, X. Gao, and T. Lamb (eds). *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 11-24). Bristol: Multilingual Matters.
- Williams, M. and Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, D. H. (1998). Discoursal identities and social identities. In C. Antaki and S. Widdicombe (eds) *Identities in Talk* (pp. 87-106. London: Sage.

**Table 2. Mean and SD of the ten most frequently used motivational strategies used by teachers**

Item	Microstrategy	Mean	SD
8	Monitor students' progress and celebrate their victory	4.9	0.76
28	Encourage students to try harder	4.5	0.59
10	Encourage students to set learning goals	4.4	0.84
2	Show students you care about them	4.4	0.83
23	Establish good rapport with students	4.4	0.75
17	Show your enthusiasm for teaching	4.3	0.76
42	Promote effort attributions	4.3	0.71
47	Be yourself in front of students	4.3	0.82
24	Encourage peer teaching and group presentation	4.2	0.63
5	Explain the importance of the class rules	4.2	0.84
9	Remind students of the benefits of mastering English	4.1	0.78
18	Break the routine by varying the presentation format	4.0	0.89

As it is evident from the table, items 8, 28, 10, 2, and 23 received the highest frequencies which indicate that Iranian teachers employ these strategies most of the time in their classes. What is interesting is that items 23, 2, 47, and 17 received the highest means in Cheng and Dörnyei's (2007) study which reveals certain similarities with the results of the two studies.

Less frequent items rated by the participants were item 19 'Invite-English speaking foreigners to class' with the mean of 1.2, item 31 'Display the class goal in a wall chart and review it regularly' with the mean of 2.2, and item 39 'Increase the amount of English you use in the class' with the mean of 3.0.

## Discussion

The aim of the present study was to determine which motivational strategies were frequently used by Iranian EFL teachers. The motivational strategy questionnaire designed by Cheng and Dörnyei (2007) was used to determine the extent to which teachers use L2 motivational strategies to promote their students' motivation and interests in learning the English language. The questionnaire data revealed that teachers mostly attended

to the affective needs of students by showing them that they cared about them by having good behavior in the classroom. In addition, by reminding learners that learning English is a meaningful activity and is beneficial for them they encouraged their students to try harder. The results of this study have shown some overlap with the results of Cheng and Dörnyei's

(2007) study, supporting their conclusion that "at least some motivational strategies are transferable across diverse cultural and ethno-linguistic contexts" (p. 171) in that 'proper teacher behavior', 'promoting learners' self-confidence', 'creating pleasant classroom climate' and 'presenting tasks properly' are among the macro-strategies that are universally endorsed by L2 teachers. Another finding was that some motivational strategies are culturally specific and depend on the learning and teaching context. 'Invite-English speaking foreigners to class', 'Display the class goal in a wall chart and review it regularly', and 'Increase the amount of English you use in the class' were not valued by the participants of this study, maybe because of the differences between the teaching and learning context in Iranian public schools and those of public school reported in the literature.

## Implications for language teachers

As it was evident from the data the most endorsed and frequently used strategy was related to teachers' behavior with students and showing their care and attention to them. Caring and valuing what students bring into the classroom from their personal or out of classroom life

than 5 years experience of teaching and thirty of the teachers had more than 20 years of teaching experience. Most of the participants of the present study were full-time teachers teaching at public schools where the emphasis is on learning vocabulary, grammar, and reading and teaching is focused on preparing students for success in the University Entrance Exam. Students in this context are mostly motivated to learn English for meeting school requirements or for university admission. Table 1 summarizes the participants' years of experience and academic qualifications.

**Table 1. Participants' teaching experience and qualifications**

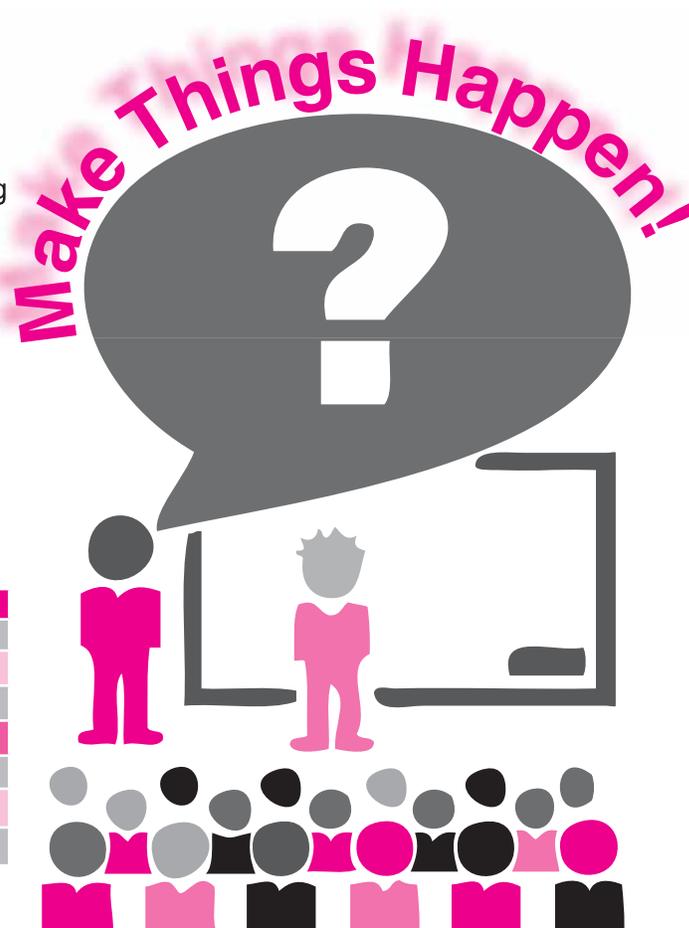
Years of experience	Number	Percentage
Less than 7 years	3	6%
6-10 years	25	50%
11-21 years	22	44%
Qualifications		
AA in ELT	5	10%
BA in ELT	37	74%
MA in ELT	8	16%

#### • Instruments

To gain an understanding of the motivational strategies used by EFL teachers in Iran, a modified version of the questionnaire used by Cheng and Dörnyei (2007) was administered to 50 EFL teachers. The researchers included a section which asked for participants' background data - including gender, years of teaching experience, and academic qualifications.

#### Data analysis

To find the frequency of the use of 48 motivational strategies employed by the participants, descriptive statistics (i.e., mean, and standard deviation) for each 48 items of the questionnaire were calculated. The participants' responses to



the questionnaire were based on a 5-point Likert-type scale.

#### Results

Appendix 1 summarizes the frequencies and percentages of the teachers' answers to the L2 motivational strategies questionnaire. The teachers rated the motivational strategies on a 5-point Likert-type scale according to how frequently they employed them in their teaching practice: 1= Never, 2= Rarely, 3= Often, 4= Very often, 5= Always. Descriptive statistics were calculated for each of the 48 items. According to the means of the items, the followings are microstrategies used always or very often by teachers.

Although large-scale studies in the area of motivation have confirmed the role of learners themselves (i.e. L2 self) in determining their motivation, empirical studies in this area revealed that the work of teachers should not be neglected. In their empirical study, Csizer and Kormos (2009) found that language learning experience rather than an ideal L2 self had a crucial impact on learners' motivation among Hungarian secondary school students. The researchers concluded that " it is largely the teachers' responsibility to motivate students" (p. 108). In this connection, Ushioda (2011) addresses the role of teachers in enhancing the learners' motivation by reminding teachers to engage with students as individuals who bring multiple identities to the learning context. As she contends, teachers should create learning opportunities for learners to 'speak as

themselves' in the classroom and that they should engage learners' transportable identities (Richards, 2006). According to Richards (2006) these transportable identities (e.g. football fan, art lover, film buff) result in much higher personal involvement in the classroom and allow students to feel engaged and motivated to communicate in the classroom context.

The present study is an attempt to gain an understanding of the motivational strategies which are employed by EFL teachers in their classroom practices.

## Methodology

### • *Participants*

The participants of the study were 50 EFL teachers having different academic qualifications (AA, BA, and MA) and teaching English at different proficiency levels (beginner, intermediate, and advanced). Twenty of them had more



motivated to learn; however, few of them have investigated how and to what extent L2 learners can be motivated in the classroom (Cowie and Sakui, 2011). The literature on L2 motivation shows that most of the research has focused on identifying various kinds of motivation and validating motivational theories than developing techniques to increase L2 learners motivation (Dörnyei and Ushioda, 2011). Research on L2 motivation by Dörnyei (1994, 1997, 1998, 2001) revealed a pressing need for a more pragmatic type of educational approach to L2 motivation studies by examining classroom reality and analyzing classroom specific motives. One of the studies that addressed the issue of how teachers motivate their students was conducted by Dörnyei and Csizer (1998). A large-scale empirical survey of motivational strategies in language classrooms resulted in ten commandments for motivating language learners: teachers should set a personal behavior example, make sure that the class atmosphere is relaxed and pleasant, present tasks properly to the learners, develop a good relationship with students, increase students' linguistic self-confidence, make classes interesting, promote learner autonomy, personalize the learning process, increase learners' goals, and familiarize learners with the target culture. The researchers wanted to check which of these intuitive strategies (ten commandments) were considered as most useful by Hungarian EFL teachers. The strategies have been also linked to a three-part framework of motivation proposed by Dörnyei (1994) including: language level, learner level, and learning situation level. The frequency analysis revealed that the most underused strategies were: promoting the learners' goal-orientedness,

providing the students with feelings of challenge and success, and giving clear instructions.

**Caring and valuing what students bring into the classroom from their personal or out of classroom life can help teachers and students to have a better chance of teaching and learning opportunities**

Cheng and Dörnyei (2007) conducted a study on motivational strategies used by English language teachers in Taiwan. In their study, a sample of 387 Taiwanese English teachers rated 48 motivational strategies questionnaire according to the importance they attached to them and how frequently they were employed by teachers. The researchers also made a comparison between their study and Dörnyei and Csizer's (1998) study. The results indicated that the list of motivational macro-strategies that emerged in their study were similar to the list of strategies generated in Dörnyei and Csizer's (1998) study. Their findings showed that at least some of the motivational strategies used by EFL teachers are transferable across different cultural contexts.

In another study, Gilloteaux and Dörnyei (2008) investigated teacher motivational practices in South Korean schools. The researchers examined the link between teachers' motivational practices and students' behavior. The results indicated that the language teachers' motivational practices were directly linked to increased levels of learners' motivational learning behavior and their motivational state.

## Introduction

Motivation is generally believed to be one of the most important determinants of achievement in second/ foreign language learning (Dörnyei, 1994). According to Dörnyei (2001, p. 7) "motivation explains *why* people decide to do something, *how hard* they are going to pursue it and *how long* they are willing to sustain the activity" (Dörnyei, 2001:7). Simply defined

"motivation concerns what moves a person to make certain choices, to engage in action, and to persist in action" (Ushioda, 2008 ). According to Rubin (1975) motivation is among the three essential variables on which good language learning depends. While at first glance the word motivation seems to be a simple and straightforward concept, when it comes to the field of L2 learning it provokes considerable debate and disagreement leading researchers to promulgate a variety of theories and approaches. The complex nature of the concept has not allowed researchers to offer an adequate and comprehensive theory of motivation in relation to classroom events and human behavior (Dörnyei and Ushioda, 2011).

The rich history of over forty years of research in the field of L2 learning has given birth to sophisticated models of motivation. The study of L2 motivation has evolved through three distinct phases (Dörnyei, 2005): the social-psychological period (1959-1990) which is characterized by the work of Robert Gardner and his associates (e.g. Gardner and Lambert, 1972; Gardner, 1985), the cognitive-situated period (during the 1990s) which is characterized by work drawing on cognitive theories in educational psychology (e.g. Crookes and Schmidt, 1991; Williams and Burden, 1997), and

the process-oriented period (the turn of the century) which is characterized by an interest in motivational change (e.g. Dörnyei and Otto, 1998; Dörnyei and Csizer, 2002). More recently, the third phase- the process-oriented period- has emerged as a new phase which is called the socio-dynamic period of L2 motivation theory (e.g. Norton, 2002; Dörnyei, 2005, 2009; Ushioda, 2009). These models of L2 motivation have described and researched motivation from different perspectives which have led to dichotomies such as: integrative/instrumental or intrinsic/extrinsic. They have, also, broadened the theoretical framework of L2 motivation into self-efficacy, attribution, expectancy, or autonomy theories. In addition, these models have viewed motivation from temporal perspectives and in some cases investigated it as a self-regulatory process. Recent research has added a new dimension to L2 motivation theory. Norton (2000) questions the idea of considering language learners as having fixed identity who are characterized as instrumentally or integratively motivated, since, from her perspective motivation and identity are socially constructed and change over time and space.

Looking closely at the above mentioned studies on motivation one can conclude that most of them have attempted to find an answer to the question of why students are



# Motivational Strategies Used by Iranian High School English Teachers

Narges Davoodi, M.A in TEFL, English Teacher

Email: Narges\_davoodi\_852@yahoo.com

Sakineh Jafari, PhD student, Dept. of English Language

Faculty of Foreign Languages University of Isfahan

Email: sjafari591@yahoo.com

## چکیده

انگیزه از مهم‌ترین عوامل در یادگیری زبان است. «انگیزش در زبان دوم» سال‌هاست مورد تحقیق قرار گرفته و از رهگذر آن مدل‌های کمال‌یافته‌ای در این زمینه تولید شده است. با وجود این، در این مورد که معلم زبان انگلیسی تا چه اندازه می‌تواند بر افزایش کیفی و کمی انگیزش زبان دوم در کلاس تأثیر داشته باشد مطالعات اندکی صورت گرفته است. در مطالعه حاضر، پنجاه معلم زبان انگلیسی پرسش‌نامه‌ای حاوی ۴۸ سؤال را که توسط دورنیه و چنگ در سال ۲۰۰۷ طراحی شده بود کامل کردند. یافته‌های مطالعه نشان داد که معلمان زبان خارجی (انگلیسی) در ایران طرفدار استراتژی‌هایی هستند که بیشتر به رفتار مناسب معلمان در کلاس مربوط می‌شود. نتایج این تحقیق می‌تواند معلمان زبان انگلیسی را از تمرین‌های انگیزشی مؤثر و متنوعی که دانش‌آموزان را در دستیابی به عملکرد و یادگیری مورد نظر در زبان انگلیسی کمک می‌کنند آگاه سازند.

**کلیدواژه‌ها:** انگیزه، استراتژی‌های انگیزشی، معلمان زبان انگلیسی

## Abstract

Motivation is regarded to be one of the crucial factors that leads to success in L2 learning. L2 motivation has been the focus of research for a considerable period of time and sophisticated models have been developed. However, relatively few studies have investigated how and to what extent L2 learners' motivation can be increased by EFL teachers in the classroom. In the present study 50 EFL teachers completed a 48-item questionnaire designed by Cheng and Dörnyei (2007). The findings revealed that EFL teachers in Iran favored strategies that are mostly related to teachers proper behavior in the classroom. The results of the present study have the potential to inform and make EFL teachers more aware of the variety of effective motivational practices which aid and encourage students to achieve the intended learning and performance in the target language.

**Key Words :** motivation, motivational strategies, EFL teachers

De plus nos apprenants s'intéressent beaucoup à leur méthode et aux activités qui leur présentent un défi. Le désir de faire les exercices collectivement, l'attribution de la réussite à leurs propres capacités et aux efforts de l'enseignant et l'attribution de l'échec à leurs manques d'efforts sont les autres preuves pour montrer l'importance de la motivation dans le processus mentionné. Il faut également ajouter que l'approche actionnelle est mieux admise que l'approche communicative de la part des apprenants et des enseignants iraniens.

**Vu que la motivation est un processus complexe, plusieurs éléments variables participent à l'influencer dont la confiance en soi et l'autonomie sont les plus importantes**

#### • La conclusion

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la motivation est peut-être le point de convergence entre toutes les théories. Le processus d'enseignement/apprentissage n'est possible que si l'enseignant et ses apprenants sont motivés pendant le cours. En effet la pratique d'un enseignement efficace et motivant est au cœur de la préoccupation des enseignants et des auteurs des méthodes pédagogiques de la langue étrangère. La motivation peut être suscitée, encouragée mais pas du tout forcée. Elle apparaît à l'intérieur de l'individu et c'est à lui de la développer. Tout au long de notre travail de recherche, nous avons pris conscience que l'enseignant, peut être un élément

de déclenchement de la motivation ou de l'amotivation. Pour augmenter la motivation des apprenants nous leur proposons quelques conseils :

- Encourager les apprenants à être suffisamment confiants en leurs capacités pour ne pas perdre aisément leur motivation devant les exercices difficiles ou les situations décourageantes,
- demander aux apprenants de faire les activités collectivement,
- Être patient devant leurs erreurs et essayer d'être un modèle pour eux en démontrant de l'enthousiasme pour l'apprentissage,
- Utiliser chaque séance un support pédagogique en fonction de contenu du cours,
- Préparer une atmosphère amicale en classe ce qui est très efficace surtout pour les élèves timides de s'exprimer,
- Donner le feed-back ou la rétroaction pendant le cours,
- Permettre aux élèves d'utiliser des stratégies différentes.

#### Bibliographie

- Cuq, J.-P., 2003, Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde, Cle International
- Ghods, L., 2009, *Le rôle de la tâche dans la motivation chez les apprenants du FLE*, mémoire du master, Université Tarbiat Modares, Iran.
- Quinton, A., 2005, *Psychologie d'apprentissage : les motivations, Du de pédagogie*.
- Tardif, J., 1992, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions Logiques.
- Vianin, P., 2006, La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre, Bruxelles: *Éditions De Boeck*.
- Viau, R., 2009, La motivation à apprendre en milieu scolaire, St-Laurent: *Éditions du Renouveau Pédagogique*.
- Viau, R., 2009, La motivation en contexte scolaire, Bruxelles: *Éditions De Boeck*.
- Viau, R., 2000, La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze question, *Revue VIE PÉDAGOGIQUE*, vol.2, n° 115.

styles d'apprentissage, l'environnement, l'enseignant et le matériel.

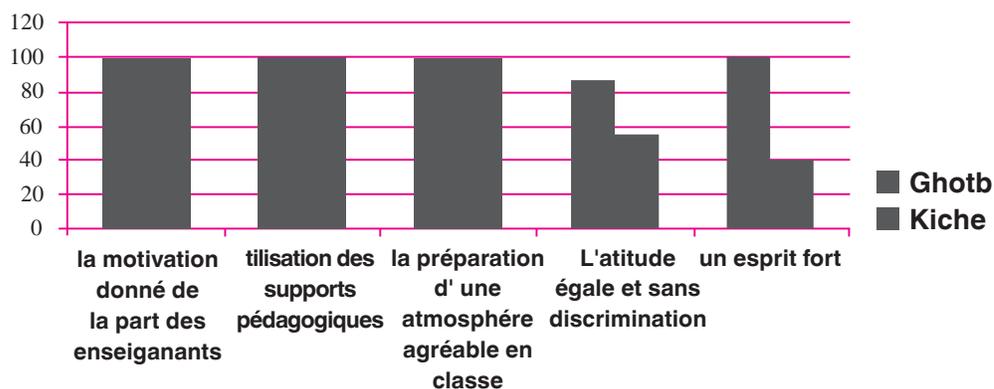
En guise de la conclusion, il est à remarquer que chez les apprenants iraniens l'appropriation de la langue

détermination, et la confiance en soi qui sont les composantes principales de ces trois types de motivations existent chez les apprenants iraniens. Le diagramme 1 montre les pourcentages de ces facteurs.



française dépend beaucoup de la motivation, de la méthode pédagogique et de l'intégration. Aussi toutes les trois motivations interviennent à aider les apprenants iraniens à s'approprier la langue française. Comme le diagramme 1 montre, l'intérêt personnel pour la langue française, l'intérêt pour activité elle-même, le contentement de soi après avoir fait une activité, le désir d'obtenir les récompenses, l'intégration, l'auto-

Le diagramme 2 souligne le fait que les enseignants iraniens motivent bien leurs apprenants, et utilisent les supports pédagogiques adéquats pendant le cours. Ils préparent une atmosphère amicale et sans discrimination. Aussi en possédant un esprit fort devant l'échec de leurs apprenants, ils préparent les conditions nécessaires pour la présence de la motivation dans le processus d'appropriation de la langue française.



motivation des apprenants interrogés. En effet, en Iran la note d'examen entraînant le respect, la satisfaction des parents et de l'enseignant et le passage au niveau supérieur, joue le rôle principal dans le système pédagogique iranien.

A propos d'analyse de questionnaire des enseignants, il faut souligner que tous les enseignants de deux instituts motivent leurs apprenants pendant le cours par les encouragements, les compliments et tout en préparant une atmosphère amicale dans la classe. Aussi les enseignants testés ont affirmé que pour augmenter la motivation de leurs apprenants ils se servent plutôt des supports pédagogiques comme le film, la chanson, l'image et la vidéo qui aident les apprenants à s'approprier surtout la culture française.

Tout contrairement à notre attente, les enseignants testés laissent rarement l'initiative à leurs apprenants et de même ils ne leur permettent pas de choisir les exercices qu'ils doivent faire pendant le cours, ce comportement peut défavoriser le sentiment de compétence et le processus d'autodétermination des apprenants.

Les enseignants de l'institut de Ghotbe ravandi et de Kichemehr prêtent l'attention à tous les apprenants, cela nous rend fiers que nos enseignants travaillent sans aucune discrimination pendant les cours. La majorité des enseignants de l'institut de Ghotbe ravandi et à peu près la moitié des enseignants de l'institut de Kichemehr possèdent également un esprit forte et stable devant l'échec des apprenants et ne perdent pas aisément leur motivation dans ces-cas-là.

Quant à la place du feed-back dans le système pédagogique de ces deux instituts, il faut préciser que la plupart des

enseignants de Ghotbe ravandi se servent de feed-back pendant le cours mais la majorité des enseignants de l'institut de Kichemehr ne s'en servent pas. En didactique des langues étrangères, le feed-back se définit comme un processus qui permet à l'enseignant et à l'apprenant de recevoir différents types d'informations en retour sur la qualité et l'efficacité des activités qu'ils font tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. En fait, un feed-back régulier et approprié est indispensable pour maintenir la motivation de l'apprenant.

Presque la moitié des enseignants de l'institut de Ghotbe ravandi croient que la méthode «Nouveau Taxi» motivent beaucoup les apprenants. Selon eux, cette méthode en présentant les phrases et les structures simples est très efficace pour les apprenants débutants. Mais la majorité des enseignants de l'institut de Kichemehr pensent que la méthode «Alter égo» en basant sur les tâches et en offrant les situations authentiques de communication motive assez les apprenants dans le processus d'appropriation de la langue française. En outre, le plus grand nombre des enseignants de tous les deux instituts sont à cette idée que c'est l'approche actionnelle qui prépare mieux les apprenants à participer dans les activités pratiques de la langue française.

Etant donné que l'appropriation d'une langue étrangère est en même temps un processus conscient et inconscient, plusieurs facteurs peuvent le déterminer. Il faut remarquer que les experts ne sont pas d'accord sur le nombre et la nature de ces facteurs, c'est pourquoi nous en citons quelques-uns avec prudence: la motivation, l'intérêt pour la langue cible, les compétences langagières, l'exposition à la langue cible, les stratégies et les

le sentiment d'estime de soi renforce aussi chez eux et par conséquent leur intérêt et leur motivation augmentent. Cela nous amène à constater que la motivation intrinsèque qui se montre ici par des satisfactions apportées à l'activité elle-même existe chez ces apprenants iraniens testés.

Selon nos analyses et d'après les avis des apprenants, la méthode «Alter égo» et la méthode «Reflets» satisfont bien les besoins d'apprentissages des apprenants testés. Il faut dire que la méthode «Alter égo» est une nouvelle méthode de l'approche actionnelle qui trouve sa place dans le système pédagogique de la plupart des instituts iraniens. Dans cette méthode la place de l'apprenant est primordiale. L'objectif principal des thèmes abordés est de susciter un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et de développer le savoir-faire et le savoir-être satisfaisants pour toute communication réussie.

A propos de la méthode «Reflets», il faut dire que cette méthode donne petit à petit sa place aux autres méthodes (Taxi, Nouveau Taxi,...) dans le système pédagogique des instituts iraniens. Aussi il faut souligner que les apprenants de l'institut de Kichemehr sont plus contents que les apprenants de l'institut de Ghotbe ravandi de leur méthode étudiée.

Nous avons constaté que les apprenants de tous les deux instituts préfèrent les dialogues que les autres exercices de leur méthode étudiée. Cela nous amène à démontrer que toutes les deux méthodes fonctionnent bien au niveau des interactions verbales qui augmentent la motivation des apprenants. Selon nos analyses, les exercices présentant un défi motivent souvent les apprenants iraniens. Les élèves relevant le défi ont tendance

d'attribuer leur succès à leurs efforts.

Aussi, la majorité des apprenants interrogés ont affirmé que les réactions affectives des enseignants exercent une grande influence sur leur motivation. Alors, on peut déduire que la motivation extrinsèque participe bien dans le processus d'appropriation de la langue française chez les apprenants iraniens. Ceux-ci ont affirmé qu'ils préfèrent bien le travail en groupe au travail individuel. En effet lorsque les apprenants travaillent collectivement leur performance et leur initiative s'améliorent. Ils ont révélé que leur motivation disparaît lorsqu'ils perdent leur confiance en soi et leur autonomie. Vu que la motivation est un processus complexe, plusieurs éléments variables participent à l'influencer dont la confiance en soi et l'autonomie sont les plus importantes.

**Il faut également ajouter que l'approche actionnelle est mieux admise que l'approche communicative de la part des apprenants et des enseignants iraniens**

La plupart de nos apprenants attribuent la réussite à leurs propres capacités (auto-attribution) et aux efforts de l'enseignant (hétéro-attribution) ; et aussi ils attribuent l'échec à leurs manques d'effort (auto-attribution). On peut constater que la contrôlabilité en tant que l'une des composantes déterminantes de la motivation scolaire existe chez ces apprenants.

Tout comme notre attente, la note prend une place déterminante dans l'augmentation ou la diminution de la

conscientes et volontaire (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition)» (Cuq, 2003 :25).

L'acquisition des langues étrangères est d'abord et surtout un processus mental qui opère dans un contexte social et comportemental, certes, mais qui est essentiellement une question de l'acquisition d'un nouveau système de connaissances.

### Les activités d'apprentissage:

Rollan Viau, dans l'article « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », précise que les quatre facteurs qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle des élèves en classe sont: les activités d'apprentissage que l'enseignant propose, l'évaluation qu'il impose, les récompenses et les sanctions qu'il utilise et lui-même, de par surtout sa passion pour sa matière et le respect qu'il porte à ses élèves. Pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation des élèves, elle doit:

- Être signifiante, aux yeux de l'élève,
- Être diversifiée et doit s'intégrer aux autres activités la diversité doit d'abord se retrouver dans le nombre de tâches à accomplir à l'intérieur d'une même activité,
- Représenter un défi pour l'élève: une activité constitue un défi pour l'élève dans la mesure où elle n'est ni trop facile ni trop difficile,
- Être authentique : une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, c'est-à-dire à un produit qui ressemble

à ceux que l'on trouve dans la vie courante,

- Exiger un engagement cognitif de l'élève,
- Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix,
- Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres,
- Comporter des consignes claires,
- Se dérouler sur une période de temps suffisante.

#### • L'analyse des données

Pour ce travail nous avons préparé deux questionnaires dont l'un est distribué parmi 17 apprenants de l'institut de Ghotbe ravandi qui étudient la méthode de « Reflets » et 17 apprenants de l'institut de Kichemehr qui étudient la méthode d'Alter égo et l'autre est diffusé parmi 9 enseignants de premier institut et 7 enseignants de deuxième institut.

Le dépouillement et l'analyse des questionnaires des apprenants testés nous amènent à faire constater que c'est pour l'intérêt personnel que la plupart des apprenants iraniens participent dans les cours français. Les apprenants testés pensent que leur but s'accorde bien avec leur apprentissage de la langue française. Il faut souligner que les apprenants qui ont fixé leur but de l'apprentissage de langue cible montrent beaucoup d'efforts et d'ardeur pour atteindre leur but. Ils ont le désir et l'intérêt nécessaires pour l'apprentissage de la langue, de la culture et de la littérature françaises. Donc on peut dire que le sentiment d'intégration et par conséquent la motivation intégrative existe sans doute chez ces apprenants. Aussi ils ont le sentiment de contentement de soi après avoir fait un exercice ou après avoir réussi dans un examen. Lorsque les apprenants sont contents d'eux-mêmes,

considérées comme les sources des performances de l'élève. Par exemple, l'intelligence, les efforts accomplis, les capacités personnelles, les stratégies utilisés sont des causes internes, tandis

que la difficulté de l'épreuve, la qualité de l'enseignant, les conditions de travail, l'aide reçue et la chance sont des causes externes.

## étudiant motivé

- **La stabilité de la cause:** Il s'agit ici de la dimension temporelle de l'attribution causale. L'enfant peut réfléchir que la cause de ses difficultés est perpétuelle

ou contrairement éphémère et par conséquent modifiable.

- **La contrôlabilité:** la troisième dimension qui établit des rapports étroits avec les deux autres semble bien importante pour comprendre la motivation de l'élève. Elle vise le sentiment qu'a l'enfant de pouvoir contrôler la situation. La cause appartient au pouvoir de l'enfant (cause contrôlable) si, par exemple, il approprie ses difficultés à une absence d'effort ou à la fatigue. En revanche, si l'enfant pense que la situation sort de son contrôle (cause incontrôlable), il abandonnera et ne s'engagera pas dans la tâche.

- **La Définition du mot «appropriation»**  
«Le terme d'appropriation est employé comme hyperonyme par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/apprentissage. L'appropriation désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus



l'évaluation cognitive présentée par Deci et Ryan, la motivation intrinsèque serait provoquée par des besoins de se sentir compétent et autodéterminé. L'individu est également motivé par le besoin de se sentir autodéterminé, c'est-à-dire par le développement d'une capacité à pouvoir choisir dans le plus grand nombre de situations possibles.

L'enseignant peut parfois permettre à l'élève de montrer son initiative dans le choix du but, de la procédure ou des moyens utilisés en classe, voire même dans le choix des modalités de l'évaluation (donner l'autonomie à l'apprenant).

Lorsque l'enseignant livre une partie de l'initiative à l'élève, il encourage son sentiment de compétence et le processus d'autodétermination.

#### **2. La motivation extrinsèque:**

L'origine de la motivation extrinsèque se situe contrairement à l'extérieur du sujet. Les renforcements, les feedback et les récompenses, les réactions affectives de l'enseignant et les notes d'examen constituent les composantes principales de cette motivation. En effet l'élève exécute ici une activité pour seulement en retirer un avantage ou pour éviter une difficulté.

#### **3. L'amotivation:**

Plusieurs auteurs ont développé une troisième notion qui s'appelle amotivation c'est-à-dire l'absence de toute forme de motivation. Souvent, l'élève est amotivé parce qu'il ne perçoit pas de relation entre ses actions et le résultat obtenu.

#### **4. La motivation d'accomplissement:**

La théorie de la motivation d'accomplissement a été développée initialement par Murray (1983). Elle met l'accent sur le concept de «need for achievement». Nuttin le considère comme une motivation de performance ou

généralement motivation pour la réussite. Ce concept peut aussi être traduit comme le «désir de faire les choses rapidement et bien, de dépasser les obstacles, de réussir des activités difficiles et d'atteindre de haut niveau de difficulté».

### **Le modèle de la pyramide de Maslow et le rôle des besoins:**

Dans ce modèle, Maslow (1943), présente une hiérarchie des besoins: l'individu cherche à assouvir d'abord les besoins physiologiques, puis les besoins de sécurités, de relation, de reconnaissance et enfin de réalisation de soi. En effet, l'intérêt du modèle de Maslow réside dans l'importance donnée à des conditions nécessaires à la motivation scolaire : l'une des premières gammes dans l'apprentissage, c'est que l'élève doit être en bonne condition physique. De même, lorsque les besoins de sécurité psychologique, d'apparence, de relations, d'estime de soi d'un élève ne satisfieraient pas en classe, il se trouverait en face de beaucoup de difficultés à s'engager et à persévérer dans des tâches cognitives.

#### **• Attributions causales et contrôlabilité:**

Un autre facteur déterminant de la motivation scolaire se rapporte à la manière dont l'élève commente ses réussites et/ou les difficultés qu'il rencontre. Cette recherche des causes peut conduire l'enfant à attribuer ses résultats à autrui (hétéro-attribution) ou à lui-même (auto-attribution). Weiner (1983, 1985) propose trois dimensions essentielles qui permettent de montrer une typologie des causes réclamés par l'élève face à un succès ou à un échec :

• **Le lieu de la cause:** des causes internes ou des causes externes peuvent être

## Introduction:

Selon les théories actuelles en psychopédagogie la motivation est une condition indispensable à l'apprentissage. Lors de la démarche didactique chaque enseignant peut se heurter au problème de la motivation parce que, à tout âge, l'individu n'apprend que s'il a un profond désir d'apprendre. En effet le terme de la motivation est lié à la conduite de l'individu dans tous les domaines. La réussite du mot vient du fait que pour commencer une action l'individu doit d'abord donner un sens à son travail. Les éléments qui influencent l'attribution de sens composent l'ensemble des sources qui obsèdent chaque individu et qui sont attachés à sa cognition, à son affectivité et à sa conduite. Tout ce qui compose la motivation conduit l'apprenant à s'engager dans l'accès de son but et à persister dans sa réalisation. La motivation d'apprendre la langue étrangère entraîne l'exposition à la langue cible par le sujet doté de la compétence langagière. C'est la combinaison de ces trois facteurs – compétence langagière, motivation, exposition à la langue cible – qui selon Klein (1989) permet de déclencher le processus d'acquisition.

Quand l'apprenant apprend une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue (en situation hétéroglotte), l'emploi de la langue cible est borné à l'intérieur de la classe. C'est une situation défavorable pour les apprenants souhaitant automatiser la pratique de la langue hors de la classe. Pour aider ces apprenants, il est très important de savoir comment la motivation participe-t-elle dans l'appropriation de la langue française chez les apprenants iraniens. L'existence d'une telle nécessité nous pousse à faire un travail de recherche en ce domaine.

## Les définitions de la motivation

La notion de la motivation englobe plusieurs définitions selon le point de vue de nombreux théoriciens et didacticiens. Pantanella (1992, p.10) définit par exemple la motivation comme «une énergie qui nous fait courir», Aubert (1994, p.91) la définit comme «un starter de la démarche vers... ce qui pousse à ...ce qui donne l'élan». Decker (1988, p.15) présente la motivation comme une source d'énergie psychique nécessaire à l'action». Auger et Bouchelart parlent de « créer les conditions qui poussent à agir, c'est stimuler, donner du mouvement».

La théorie de Hulle et le concept de drive insistent également sur les notions d'énergie, de dynamisme, de mobile qui poussent le sujet à agir. Pour les psychologues cognitivistes, la motivation appartient au système métacognitif de l'élève : « La motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (Tardif, 1992 : p.91).

## é Les différents types de la motivation:

Les recherches récentes sur la motivation nous a bien prouvé qu'il y a quatre types de la motivation : 1. La motivation intrinsèque, 2. La motivation extrinsèque, 3. L'amotivation, 4. La motivation d'accomplissement.

### 1. La motivation intrinsèque:

La motivation intrinsèque est définie comme « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire» (Roussel, 2000 : p.7). Selon la théorie de

# Le rôle de la motivation dans l'appropriation de la langue française chez les apprenants iraniens

Hamid Reza Shairi, Université Tarbiat Modares, Email: shairi@modares.ac.ir

Samira Za'fari, Université Tarbiat Modares, Email: samiraza'fari90@yahoo.com

## چکیده

انجام تدریس مؤثر، با انگیزه بالا و هدفدار و دستیابی به آموزش صحیح، خواسته تمام دبیران، مدرسان و زبان‌آموزان زبان‌های خارجی است. انگیزه یکی از عوامل اساسی در گسترش دانش و مهارت‌های زبانی هر زبان خارجی یا زبان دوم است. انگیزه همچنین در تشکیل برخی از پارامترهای بسیار مهم فرآیند تخصیص زبان، نظیر استفاده از استراتژی‌های آموزشی و ادغام استراتژی‌های جدید که در فرآیندهای ذهنی و شناختی دخیل می‌باشند، ایفای نقش می‌کند. در این مقاله سعی شده با مطلوب جلوه دادن فرآیند آموزش/ یادگیری، به زبان‌آموزان و مدرسان ایرانی کمک شود تا بتوانند با راه‌کارها و متدهای آموزشی مفید در این زمینه آشنا شوند. مقاله حاضر بر اهمیت اکثر عامل‌هایی که در تشکیل زبان فرانسه نزد زبان‌آموزان ایرانی نقش دارند و نیز عامل‌های اصلی که در فرآیند تخصیص زبان خارجی دخیل می‌باشند تأکید دارد. در این مقاله نشان خواهیم داد که چگونه انگیزه می‌تواند در روند یادگیری زبان فرانسه سهیم باشد. همچنین در این تحقیق به بررسی این مسئله خواهیم پرداخت که چگونه متدهای آموزشی با رویکردهای ارتباطی و کنشی (التر اگو و رفله) می‌توانند در ایجاد انگیزه نزد زبان‌آموزان ایرانی در طی فرآیند تخصیص زبان فرانسه سهیم باشند.

**کلیدواژه‌ها:** انگیزه، تخصیص زبان فرانسه، آموزش/ یادگیری، زبان خارجه، مدرس، زبان آموز

## Résumé

Pratiquer un enseignement efficace et motivant et accéder à une propre acquisition est le désir de tous les enseignants et les apprenants de la langue étrangère. La motivation est un facteur essentiel dans le développement des saviors et des savoir-faire langagiers d'une langue seconde ou étrangère. Elle peut constituer aussi quelques-uns des paramètres les plus importants dans le processus de l'appropriation de la langue sur lesquels reposent certains enjeux cognitifs chez les apprenants, comme la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et l'intégration de nouvelles stratégies. Cet article a l'intention d'aider les enseignants et les apprenants iraniens afin de trouver les stratégies et les méthodes utiles pour rendre le processus d'enseignement/apprentissage plus agréable. Elle vise à mettre l'accent sur la majorité des facteurs qui participent à la formation de la motivation chez les apprenants iraniens mais aussi sur les facteurs principaux qui interviennent dans l'appropriation d'une langue étrangère. Dans cet article on cherche à montrer comment la motivation participe-t-elle dans l'appropriation de la langue française. De plus, on cherche à examiner, comment les méthodes basées sur l'approche actionnelle et communicative (Alter égo et Reflets) participent à la formation de la motivation dans le processus d'appropriation de la langue française.

**Mots-clés:** la motivation, l'appropriation de la langue française, enseignement/apprentissage, langue étrangère, l'enseignant, l'apprenant