



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

ISSN: 1606-920x

زبان‌های فاربی ۱۳۴

رشد آموزش

افصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان، مدرسان و دانشجویان |
دوره‌سی و دوم | شماره ۳ | بهار ۱۳۹۷ | ۶۴ صفحه | ۱۴۵۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۱۴
www.roshdmag.ir



سال نو
مبارک



Foreign Language Teaching Journal

Foreign Languages Open Doors to New Horizons

Les langues étrangères vous ouvrent
de nouveaux horizons

Fremdsprachen öffnen das
Tor zu neuen Horizonten

فراخوان مقاله برای شماره ویژه زمستان ۱۳۹۷ با موضوع
«سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی
زبان‌های خارجی دوره متوسطه»

از صاحب‌نظران، استادان و مدرسان زبان انگلیسی دعوت می‌شود
مقالات خود را به نشانی پیام‌نگار مجله (fltmagazine@roshdmag.ir)
در قالب زمان‌بندی زیر ارسال نمایند.

□ آخرین تاریخ ارسال مقاله: ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۷
□ اعلام نتایج داوری: ۳۱ خرداد ۱۳۹۷

زبان‌های فاربی ۱۳۴

رشد آموزش

دوره سی و دوم، شماره ۳، بهار ۱۳۹۷ / فصل‌نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی



- ۲/ یادداشت سردبیر / پاکت ویژه: سنجش و ارزشیابی در برنامه‌های درسی زبان‌های خارجی دوره آموزش متوسطه / محمدرضا عنانی سراب /
۴/ معیارها و گزینه‌های معلم زبان در طراحی برنامه آموزشی / اکبر عبداللهی، آسیه خواجه‌علی /
۷/ پیاده‌سازی مدل CIPP (مطالعه موردی کتاب درسی انگلیسی پایه هفتم، دوره اول متوسطه) / مرضیه اسدی، غلامرضا کیانی /
۹/ تفاوت *while* و *whereas* / فاطمه زهرا خان‌بیگی /
گفت‌وگو: برقراری ارتباط بین نظریه‌های آموزش یادگیری زبان و تدریس مؤثر / جعفر درّی / ۱۴



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

مدیر مسئول:
محمد ناصر

سرمدبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب
هیئت تحریریه:

پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه طباطبائی)،
پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)،
حسین و نوقی (استاد دانشگاه خوارزمی)،
زاله کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)،
حمیدرضا شعبیری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)،
اکبر عبداللهی (استادیار دانشگاه تهران)،
نادر حقانی (دانشیار دانشگاه تهران)،
مژگان رشتچی (دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)،
سیدبهنام علوی مقدم (عضو هیئت علمی سازمان
پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)
مشاور هیئت تحریریه: جعفر درّی کفرانی (دبیر زبان
انگلیسی و مدرس آموزش ضمن خدمت دبیران)
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

ویراستار: جعفر ربانی
طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم
نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
تلفن دفتر مجله: ۰۲۱-۸۸۸۳۱۱۶۱-۹ (داخلی ۳۷۴)

وبگاه: www.roshdmag.ir
پیام‌نگار: fitmagazine@roshdmag.ir

<http://telegram.me/oshdmag>
roshdmag:

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۳۷۳۰۸

پیامک: ۰۲۱-۸۹۹۵۱۴
شمارگان: ۴۵۰۰ نسخه

- The Effect of Evaluation of Teachers' Competency.../ Zarei, A.; Mousavi, A./ 1
Innovations in Classroom Practice/ Dorri, J./ 12
Action Research: Integrating Multimedia in Idioms.../ Mohammadi, E.; Babamoradi, P/ 14
English through Fun: Creativity is the key!/ Azimi, H.; Kobadi, Z./ 19
My Contribution: Using Tasks in Language Teaching/ Molaei, F./ 24
Media Review: MosaLingua: A Multilingual Mobile.../ Makiabadi, H.; Abdi Navokhi, S./ 28
Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire.../ Hashemiannejad, B./ 37
Books/ Zarei, Sh./ 45

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 در خصوص نحوه تدریس یا به‌کارگیری متغیر مستقل توضیحات کافی و دقیق داده شود. عنوان جدول به‌صورت روشن بالای آن‌ها ذکر شود و چنان‌چه 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 آدرس پست الکترونیکی نویسنده درج شود.
- نویسندگان شاغل 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>

پاکت ویژه: سنجش و ارزشیابی در برنامه‌درسی زبان‌های خارجی دوره آموزشی متوسطه

شایستگی محور تحقق اهداف تعیین شده می‌باشد که لازم است میزان آن از طریق نظام منسجم سنجش و ارزشیابی به درستی تعیین گردد. سنجش مبتنی بر شایستگی‌ها معیارمحور است و لازم‌آش مقایسه عملکرد دانش‌آموزان با معیارهای تعیین شده در طراحی سنجش معیارمحور پیچیدگی‌های زیادی وجود دارد به‌ویژه در برنامه‌درسی که تاکنون سنجش هنجارمحور بوده و محتوای آزمون‌های سنجش پیشرفت تحصیلی براساس محتوای کتاب‌های درسی تعیین می‌شده است. در این نوع سنجش عملکرد دانش‌آموزان با یکدیگر مقایسه می‌شود و در عمل نتایج به منحنی نرمال نزدیک می‌شوند؛ چرا که انتظار می‌رود نمرات ۲۵ درصد از دانش‌آموزان عالی و خوب، ۲۵ درصد ضعیف و ۵۰ درصد باقی‌مانده در سطح متوسط باشد. در حالی که در سنجش معیارمحور انتظار می‌رود در آموزش موفق، میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف به ۷۵ درصد تا ۸۰ درصد برسد. بدیهی است تغییر نگرش به این سوچندان آسان نیست و تلاش‌های ویژه‌ای را می‌طلبد. علاوه بر تغییر نگرش، مشکل طراحی آزمون معیارمحور نیز به جای خود باقی است که در زیر به آن اشاره خواهیم کرد.

به علاوه، حرکت در جهت کسب اهداف از پیش تعیین شده در

بهار نماد اراده الهی در نوزایی طبیعت و نوروز پیامی به آدمیان است که رشد را در نوزایی اندیشه جست‌وجو کنند. این یادگار نیاکان فرهنگ‌پرور را گرامی می‌داریم و آرزو می‌کنیم در سال جدید موفق شویم با ایجاد فرصت‌های بیشتر و مؤثرتر زمینه رشد اندیشه خود و دانش‌آموزان را بیش از گذشته فراهم سازیم. اهمیت سنجش و ارزشیابی در برنامه‌های آموزشی به‌ویژه برنامه آموزشی زبان‌های خارجی دوره متوسطه ما را بر آن داشت که در قالب پاکتی ویژه در شماره زمستان سال ۱۳۹۷ این موضوع را با گستره و عمق بیشتری مطرح کنیم. منظور از پاکت ویژه اختصاص دادن ۳۲ صفحه از مجموع ۶۴ صفحه مجله به موضوعات خاص است که اولین آن‌ها با شماره زمستان و با موضوع خاص «سنجش و ارزشیابی» آغاز می‌شود. این موضوع بیشتر از آن جهت حایز اهمیت است که برنامه جدید شایستگی‌محور تنظیم شده و در آن معیارهای پیشرفت تحصیلی به شکل گزاره‌های بیان‌کننده توانایی دانش‌آموزان در به‌کار بردن زبان برای هدف‌های خاص، برای کل دوره و پایه‌های تحصیلی، تعریف شده‌اند. در برنامه‌های درسی شایستگی‌محور، انتظار می‌رود آموزش بر خروجی‌های دوره، که همان شایستگی می‌باشند متمرکز شود. مهم‌ترین دستاورد آموزش



همدیگر را تقویت کنند. در طراحی، اجرا و گزارش نتایج آزمون پیشرفت تحصیلی و آزمون توانش زبانی مسائل مختلفی وجود دارد که می‌توانیم آن‌ها را این‌گونه دسته‌بندی کنیم: ویژگی‌های آزمون شامل اعتبار، روایی، واقع‌نمایی و بازشویی، نحوه طراحی سنجش پیشرفت تحصیلی و سنجش توانش زبانی، بازشویی آزمون و بالاخره عادلانه بودن نتایج آزمون. همه این مسائل و سایر مسائل جزئی‌تر که مجال طرح آن‌ها در این گفتار نیست موضوعاتی هستند که می‌توانند در پاکت ویژه مطرح شوند. با توجه به محدودیت صفحات، مقالات چاپ شده هر یک حداکثر هشت صفحه مجله را به خود اختصاص خواهند داد. بر این اساس می‌توانیم پیش‌بینی کنیم که در پاکت ویژه بین ۴ تا ۵ مقاله به موضوع سنجش و ارزشیابی خواهند پرداخت. از خوانندگان مجله به‌ویژه دبیران زبان‌های خارجی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان و سایر مؤسسات آموزش عالی تقاضا داریم مقالات خود را با موضوع سنجش و ارزشیابی حداکثر تا پایان اردیبهشت ماه سال جاری برای مجله رشد زبان‌های خارجی ارسال نمایند. چنانچه تعداد مقالات پذیرفته شده بیش از تعداد مورد نیاز شماره زمستان باشد پاکت ویژه در شماره بهار ۱۳۹۸ با موضوع سنجش و ارزشیابی تکرار خواهد شد.

زمینه زبان‌آموزی با مشکل دیگری نیز روبه‌روست و آن تعیین سطح توانش زبانی است که به آزمونی ویژه نیاز دارد. در آموزش شایستگی‌محور زبان خارجی به دو نوع سنجش نیاز داریم: اول سنجش کلاسی، که هدف‌اش ارزیابی پیشرفت تحصیلی است و همان‌گونه که قبلاً گفته شد معیارمحور بوده و توسط معلم طراحی و اجرا می‌شود؛ و دیگری آزمون سطح توانش زبانی که اصطلاحاً بیرونی است و به‌صورت متمرکز به شکل کشوری طراحی و اجرا می‌شود. این آزمون بنا به ماهیت هنجارمحور بوده و نتایج‌اش با منحنی نرمال که بحث آن در بالا به میان آمد مقایسه می‌شود. طراحی آزمون بیرونی نیز پیچیدگی‌های خاص خود را دارد که از آن جمله لزوم تعریف دقیق سطوح توانش زبانی قابل حصول در برنامه درسی و هنجارسازی نتایج آزمون با این سطوح است. سنجش پیشرفت تحصیلی که در کلاس انجام می‌شود خود دو نوع است: سنجش تکوینی که با هدف ایجاد بازخورد به معلم و دانش‌آموزان انجام می‌شود و عمدتاً به ارتقای سطح یادگیری می‌انجامد، و سنجش مجموعی که هدف‌اش ارزیابی میزان کسب اهداف است و به شکل آزمون‌های میان‌سال و پایان سال مطرح می‌شود. هر دو نوع سنجش پیشرفت تحصیلی باید در راستای یکدیگر عمل کرده و

معیارها و گزینه‌های معلم زبان در طراحی برنامه آموزشی^۱

اکبر عبداللهی (نویسنده مسئول)

استادیار آموزش زبان فرانسه دانشگاه تهران

Email: akbar.abdollahi@ut.ac.ir

آسیه خواجه علی

کارشناس ارشد آموزش زبان فرانسه دانشگاه تهران

Email: a.khajehali@ut.ac.ir

مقدمه

در مقاله پیشین به بررسی شرایط متفاوت زبان‌آموزان که معلم زبان با آن مواجه می‌شود پرداختیم. حال با در نظر گرفتن این شرایط معلم زبان باید برنامه آموزشی خود را برای یک بازه زمانی مشخص (یک ترم، یک سال و...) طراحی و بدین منظور موارد متعددی را رعایت کند. این موارد عبارتند از: ۱. تبیین اهداف آموزشی^۲ و انتخاب محتوای درسی^۳ ۲. طراحی فعالیت‌های فردی و گروهی زبان‌آموزان در کلاس ۳. ارزشیابی زبان‌آموزان ۴. بررسی پیشرفت فردی و گروهی زبان‌آموزان ۵. نحوه برخورد با خطاها^۴ و اشتباهات^۵ زبان‌آموزان ۶. نحوه آموزش مسائل فرهنگی.

برای هر یک از موارد ذکر شده دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد. بی‌تردید برای طراحی برنامه آموزشی سؤال‌های متعددی به ذهن معلم زبان خطور می‌کند و او ناچار در جست‌وجوی پاسخ به سؤالات خود بر می‌آید. مسلماً آگاهی لازم نسبت به هر یک از موارد فوق و شناخت شرایط و نیازهای زبان‌آموزان می‌تواند در این مسیر او را یار و مددکار باشد. در این مقاله می‌کوشیم با بیان دیدگاه‌های متفاوت درخصوص هر یک از موارد مزبور معلم زبان را با این دیدگاه‌ها و مفاهیم آشنا کنیم، باشد که این آشنایی برای طالبان اطلاعات بیشتر در این مباحث مفید واقع شود.

کلیدواژه‌ها: اهداف آموزشی، فعالیت‌های فردی و گروهی، ارزشیابی، پیشرفت فردی و گروهی، خطاهای زبانی

۱. بیان دیدگاه‌ها

گردند، زیرا این فعالیت‌ها باعث ایجاد انگیزه شده و به استقلال^۶ زبان‌آموزان در یادگیری زبان کمک می‌کنند.

• ارزشیابی زبان‌آموزان

براساس دیدگاه اول معلم زبان معیارهای خاص خود را برای ارزشیابی زبان‌آموزان به کار می‌برد. زیرا معلم توانایی و قابلیت کافی را برای این کار دارد و مسئول آموزش به زبان‌آموزان است. بنابر دیدگاه دوم معلم باید معیارهای ارزشیابی را برای زبان‌آموزان توضیح دهد و از آن‌ها نظر خواهی کند. در دیدگاه سوم زبان‌آموزان باید توانایی انجام خودارزشیابی^۷ را کسب کنند و معلم آن‌ها را در انجام خودارزشیابی یاری نماید.

• بررسی پیشرفت فردی و گروهی زبان‌آموزان

طبق دیدگاه اول وظیفه معلم آموزش جمعی^۸ زبان‌آموزان است و می‌بایست پیشرفت آموزش جمعی را تضمین کند. بنابراین پیشرفت جمعی زبان‌آموزان هدایتگر معلم در تدوین برنامه درسی و آموزشی است. براساس دیدگاه دوم وظیفه معلم ایجاد سازش و تعادل بین آموزش جمعی و فردی زبان‌آموزان است. بر این اساس معلم باید به پیشرفت جمعی و در عین حال به پیشرفت فردی زبان‌آموزان توجه نماید. بنابر دیدگاه سوم معلم موظف است تا به هر یک از زبان‌آموزان در یادگیری زبان کمک کند و در آموزش زبان نیازها، علایق، سبک‌ها و روش‌های یادگیری هر یک از آن‌ها را مورد توجه قرار دهد. بنابراین آنچه که معلم زبان را در آموزش و تدوین برنامه‌های آموزشی هدایت می‌کند پیشرفت فردی زبان‌آموزان است.

اینک در توضیح هر مورد، سه دیدگاه متفاوت را که ربر گلیسون و کریستیان پرن مطرح کرده‌اند بیان می‌کنیم. لازم به ذکر است که نویسندگان و نظریه‌پردازان بزرگی در حوزه آموزش زبان همچون هانری بس و میشل دابن موارد متفاوتی را برای طراحی برنامه آموزشی در نظر گرفته و تعاریف متعددی را بیان کرده‌اند. در این پژوهش به بیان تعاریف و دیدگاه‌های ربر گلیسون و کریستیان پرن (1999: 16) می‌پردازیم.

• تبیین اهداف آموزشی و انتخاب محتوای درسی

در تبیین اهداف آموزشی و انتخاب محتوای درسی، اولین دیدگاه کاملاً معلم‌محور است. یعنی معلم خود مسئول انتخاب منابع آموزشی، اهداف آموزشی و محتوای درسی است. در دومین دیدگاه معلم می‌بایست برای انتخاب محتوای درسی با زبان‌آموزان مذاکره و مشورت کند و بخشی از انتخاب محتوای درسی را که جنبه حاشیه‌ای دارد به آن‌ها بسپارد. دیدگاه سوم، مسئولیت بیشتری را بر عهده زبان‌آموزان قرار می‌دهد تا خود بتوانند بخش اعظم این انتخاب را عهده‌دار شوند.

• طراحی فعالیت‌های فردی و گروهی زبان‌آموزان در کلاس

طبق دیدگاه اول، در فعالیت‌های گروهی، معلم کنترل کافی بر روند آموزش و یادگیری زبان‌آموزان ندارد بنابراین فعالیت‌های فردی در اولویت قرار می‌گیرند. بنابر دیدگاه دوم فعالیت‌های گروهی باید در مواردی انجام شود که نسبت به کار فردی ارجحیت و مزیت بیشتری داشته باشد. این فعالیت‌ها باید متناسب با نیازهای زبان‌آموزان، اهداف آموزشی و محتوای درسی باشند. در دیدگاه سوم زبان‌آموزان باید برای انجام فعالیت‌های گروهی آماده



● نحوه برخورد با خطاها و اشتباهات زبان آموزان

دیدگاه اول اصلاح اشتباهات فردی و گروهی زبانی زبان آموزان را مهم می‌داند. طبق دیدگاه دوم برای تصحیح اشتباهات زبانی زبان آموزان باید اهداف آموزشی، نوع فعالیت‌های کلاسی و انگیزه زبان آموزان مورد توجه قرار گیرد و به شکل گزینشی اشتباهات آن‌ها از نظر زبانی و معنایی تصحیح شود. دیدگاه سوم به تصحیح اشتباهات شکلی زبان آموزان با در نظر گرفتن شرایط ارتباطی و معنایی که در آن قرار دارند توجه می‌کند.

● نحوه آموزش مسائل فرهنگی

بر اساس دیدگاه اول مواردی که معلم زبان باید در آموزش مسائل فرهنگی به آن‌ها توجه کند عبارتند از: تاریخ، جغرافی، اقتصاد، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، نقد ادبی، تاریخ هنر و... در دیدگاه دوم آنچه را که معلم زبان در آموزش مسائل فرهنگی باید مد نظر قرار دهد میزان دشواری و آسانی این امور برای زبان آموزان است. بعضی از این موارد را زبان آموز حدس می‌زند و بعضی کاملاً با فرهنگ مادری زبان آموزان متفاوت هستند. طبق دیدگاه سوم آنچه را که معلم زبان باید در آموزش مسائل فرهنگی زبان خارجی لحاظ کند مواردی است که در آن هر زبان آموز شخصاً توانسته است به زیر و بم‌ها، سازوکارها و ساحت‌های گوناگون فرهنگ بیگانه اشراف پیدا کند.

۲. به عنوان یک معلم چگونه به سوالاتم در مورد طراحی برنامه آموزشی پاسخ دهم؟

در حوزه آموزش زبان به‌طور طبیعی سؤال‌هایی در ذهن معلم زبان پدید می‌آید و او می‌کوشد پاسخی برای آن بیابد و البته ممکن است این پاسخ‌ها خیلی رضایت‌بخش نباشد. در برخی موارد پرسش‌ها به گونه‌ای است که می‌توان برای آن‌ها راه‌حل‌هایی دقیق و عملی یافت. اما سؤالات مربوط به حوزه آموزش به‌طور طبیعی به گونه‌ای هستند که همیشه نمی‌توان برای آن‌ها پاسخی قانع‌کننده، قاطع، حتمی و همیشگی پیدا کرد. به بیان دیگر مشکلاتی که معلم با آن‌ها مواجه می‌شود به طور کلی پیچیده هستند به همین خاطر در حوزه آموزش زبان به جای اینکه به اصل مسئله^۹ پردازیم از عوامل ایجادکننده این مشکلات^{۱۰} سخن می‌گوییم. گاه که در پی یافتن پاسخ به پرسش شکل گرفته در ذهن به جست‌وجو و تحقیق می‌پردازیم در می‌یابیم که این مسئله در ابتدا یک پرسش و مسئله فردی بوده و سپس به مسئله‌ای گروهی تبدیل شده که برای ریشه‌یابی و تحلیل^{۱۱} آن مطالعات و پژوهش‌های فراوانی صورت گرفته است. ما اکنون می‌توانیم با مراجعه به منابع موجود پاسخ پرسش‌های خود را پیدا کنیم. از طرف دیگر باید به این نکته توجه کرد که اغلب مسائلی که باعث ایجاد سؤال در ذهن معلم می‌شوند از مشکلات و مسائلی که در تدریس عملی و در کلاس درس با آن‌ها مواجه می‌شود نشأت می‌گیرند. در نتیجه معلم

نیز به منظور یافتن راه‌حل برای مشکلات و مسائل پیش‌رو می‌بایست علاوه بر مراجعه به منابع کتابخانه‌ای، خود نیز برای یافتن راه‌حل مناسب به تحلیل مسائل و مشکلات بپردازد و راه‌حل‌های متفاوت را امتحان کند تا به بهترین آن‌ها دست پیدا کند. بنابراین به منظور طراحی برنامه آموزشی، معلم زبان باید دیدگاه‌های مختلف را بشناسد و با توجه به شرایط کلاسی برنامه آموزشی مناسب را طراحی کند. بنابراین در این مقاله سعی کردیم موارد ضروری برای طراحی برنامه آموزشی را برشمردیم و معلم را با دیدگاه‌ها و نظرهای گوناگون در مورد هر یک از این موارد آشنا کنیم. از این پس به منظور شناخت دقیق‌تر موارد ذکر شده برای طراحی برنامه آموزشی در مقالات آتی هر یک از موارد فوق را به تفصیل بررسی و ارزیابی خواهیم کرد.

پی‌نوشت‌ها

1. Unité didactique
2. Objectifs d'enseignement
3. Contenu d'enseignement
4. Erreurs
5. Fautes
6. Autonomie
7. Auto-évaluation
8. enseignement collectif
9. Problème
10. Problématique
11. Problématisation

منابع

- Atienza, J. L. 1995. L'approche communicative : un appel à la résistance. *ELA*, Paris : Didier Erudition, volume 100.
- Beau D. 2008, *La boîte à outils du formateur*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Besse, H. 1990. « Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres ? », *Mélanges de phonétique et didactique des langues*, Press universitaire de Mon / Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Courtilon, J. 2003. *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Dabène, M. 1972. « Didactique des langues et disciplines fondamentales », *Actes de la rencontre de Québec*, AUPELF.
- Galisson, R, Puren, C. 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE international.
- Garabedian, M. 1986. *Le grand livre des histoires*. Paris : Didier.
- Kramersch, C. 1948. *L'interaction et discours dans la classe de langue*. Collection LAL, Paris : Didier-Hatier.
- Lataste D. 2008, *Gérer les conflits dans vos formations*. Paris : Eyrolles.
- Orsenna, E. 2001. *La grammaire est une chanson douce*. Stock.
- Trocmé, H. 1987. *J'apprends, donc je suis*. Paris : Les éditions d'Organisation

پیاده سازی مدل CIPP (محیط، ورودی، فرایند، و محصول) به منظور ارزشیابی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی:

مطالعه موردی کتاب درسی انگلیسی پایه هفتم، دوره اول متوسطه

مرضیه اسدی
گروه زبان انگلیسی، واحد الیگودرز، دانشگاه آزاد اسلامی، الیگودرز، ایران
غلامرضا کیانی
دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

در مرحله دوم ارزشیابی بر محصول فرایند یعنی کتاب درسی متمرکز شد. در مرحله اول با توجه به هدف پژوهش یعنی بررسی پروژۀ تدوین کتاب (یعنی محیطی که کتاب قرار بود مورد استفاده قرار بگیرد، منابعی که در تدوین آن استفاده شده بود، و فرایندهای اجرا شده در طول تدوین آن) چهار نفر از اعضای تیم تألیف کتاب درسی شرکت داشتند. در مرحله دوم که با هدف بررسی کتاب تدوین شده انجام شد ۴۰۵ نفر از معلمان دوره متوسطه اول شرکت داشتند.

کتاب درسی انگلیسی پایه هفتم، دوره اول متوسطه در ایران پس از ۲۷ سال براساس برنامه درسی جدید مجدداً تألیف شد. این امر باعث شد محققان راغب شوند نقاط قوت و ضعف آن را بررسی کنند. در این راستا، مطالعه‌ای با هدف ارزشیابی کتاب درسی جدید با پیاده کردن مدل ارزشیابی محیط، ورودی، فرایند و محصول انجام شد. برای دستیابی به این هدف، پژوهش در دو مرحله به انجام رسید: در مرحله اول ارزشیابی محیط، ورودی، و فرایند تولید کتاب جدید مورد توجه قرار گرفت و

در مرحله اول که در آن از روش تحقیق کیفی استفاده شد، با چهار نفر از اعضای تیم تألیف کتاب درسی مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد و پس از آن با استفاده از تحلیل محتوا داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از مرحله اول نشان داد که پروژه تدوین کتاب درسی با توجه به ارزشیابی محیط، ورودی و فرایند با چالش‌هایی مواجه بوده است. ارزیابی محیط نشان داد که پیاده‌سازی تغییر در محیط آموزشی به دلیل عدم وجود زیرساخت‌های مناسب برای تغییر، کمبود امکانات، فقدان آموزش جهت آمادگی معلمان برای تغییر، و عدم اختصاص زمان کافی برای آموزش زبان در مدارس دولتی با چالش مواجه بوده است. ارزیابی ورودی‌ها نیز نشان داد که پروژه با چالش‌هایی مانند بودجه کم، ناکافی بودن منابع و تجهیزات، عدم امکان اجرای آزمایشی کتاب، روشن نبودن معیارهای عضویت در تیم تألیف کتاب درسی، و کم بودن امکان پیاده‌سازی روش CLT در مدارس دولتی مواجه شده است. ارزشیابی فرایند چالش‌های زیر را آشکار ساخت: مشکل بودن ادغام اهداف عام و اهداف خاص در کتاب؛ مشکل منابع مالی؛ عدم ارتباط با گروه‌های بیرونی؛ عدم دسترسی به دستورالعمل یا معیارهای عینی برای مرور و ارزشیابی کتاب و عدم استفاده از تجربیات ناشران بین‌المللی. در مرحله دوم تحقیق، از روش تحقیق آمیخته استفاده شد. در بخش کمی پژوهش آمیخته، چک لیست چهار گزینه‌ای لیکرت براساس ادبیات پیشین، ابزار موجود، نگرانی‌های ذی‌نفعان و

نظرات متخصصان طراحی شد. به‌منظور کاهش ذهنی بودن معیارها، روش تحلیل سلسله‌مراتبی به‌منظور تخصیص وزن برای موارد مندرج در چک‌لیست مورد استفاده قرار گرفت. سپس چک لیست بین ۴۰۵ نفر از معلمان دوره متوسطه اول توزیع شد و داده‌ها توسط نرم‌افزار SPSS تحلیل شد. برای بخش کمی مصاحبه‌های نیمه‌ساخت یافته با ۳۰ نفر از معلمان دوره متوسطه اول انجام شد و توسط روش تحلیل محتوا مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های ارزشیابی محصول نشان داد که نقاط ضعف کتاب جدید عبارتند از: روش ناموفق آموزش الفبا، توجه بیش از حد به مهارت‌های ارتباطی به قیمت نادیده گرفتن مهارت‌های سوادآموزی، بومی‌سازی بیش از حد محتوا، نادیده گرفتن رشد توانش بین فرهنگی در دانش‌آموزان، عدم توجه کافی به واقع‌نمایی محتوا، و قرار دادن اهداف غیر واقعی با توجه به کمبود منابع و زمان. براساس نتایج به‌دست آمده پیشنهاد می‌شود در تألیف کتاب‌های پایه‌های بعدی محدودیت‌های ذکر شده مورد توجه قرار گیرد تا محصول فرایند تألیف از جذابیت بیشتری برخوردار شده و باعث شود میلیون‌ها دانش‌آموز دوره متوسطه، آموزش مؤثرتری دریافت کنند.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی کتاب؛ مدل CIPP؛ ارزشیابی برنامه درسی؛ پروژه تدوین کتاب درسی؛ معلمان پایه هفتم دوره اول متوسطه؛ روش تحلیل سلسله‌مراتبی



اشاره

نظر به اهمیت دستور زبان در آموزش زبان دوم و تأکید دبیران بر این مقوله - در تدریس براساس کتاب‌های درسی برنامه درسی قدیم آموزش زبان انگلیسی دوره دبیرستان - بر آن شدیم مطلب ارسالی خانم بیگی، دبیر دبیرستان‌های مهدشهر استان سمنان، را با کمی تغییر در طول متن ولی بدون دخل و تصرف در آن، به خوانندگان عزیز عرضه کنیم. دلیل این امر نیز، علی‌رغم اشکالاتی که بر متن وارد است و در زیر به آن‌ها خواهیم پرداخت، آن است که احتمالاً بسیاری از دبیران با چالش مورد بحث آشنا بوده و با آن مواجه شده‌اند و در عین حال در خصوص نحوه برخورد با آن نظراتشان یکسان نیست و در این خصوص منبع موثقی که بتوان به آن استناد نمود نیز وجود ندارد. لذا به نظر می‌رسد بهترین راه طرح مسئله باشد تا با ارائه راه‌حل و نقد آن راه برای برخورد اصولی‌تر با مقولات چالش‌برانگیز در آموزش زبان در کلاس‌های دبیرستان هموار شود. با این مقدمه سعی می‌کنیم در زیر به نقد دیدگاه ارائه شده بپردازیم:

یکی از توانش‌های معلمی زبان توانش محتوایی است که به تسلط بر مقولات زبانی از جمله دستور زبان مربوط می‌شود. به عبارت دیگر معلم زبان باید ساختار زبان را به خوبی بشناسد. توانش دیگری که با توانش اول در ارتباط است توانش آموزشی - تربیتی است که در این مورد خاص به تسلط بر نحوه تدریس مقولات دستوری مربوط می‌شود. در مورد نوع ارتباط بین این دو باید به این نکته اشاره کنیم که گرچه از معلم زبان انتظار می‌رود قبل از تدریس هر نکته دستوری از ابعاد ساختاری معنایی و کاربردی آن آگاه شود و در آموزش جنبه‌های آموزشی و تربیتی را مورد توجه قرار دهد ولی نباید انتظار داشته باشیم دانش و آگاهی ما از ابعاد فوق در آموزش به زبان‌آموزان منتقل شود. یکی از اصول آموزش دستور زبان توجه به این نکته است که بعضی از ابعاد نکات دستوری اصولاً قابل تدریس نیست، و لازم است از طریق تجربیات زبانی آموخته شوند. براساس اصلی دیگر، معلم باید نکات دستوری را با توجه به نیازهای ارتباطی زبان‌آموزان تنظیم کند. در این مقاله، مؤلف محترم در ارائه نظرات خود به این تمایز نپرداخته و به همین جهت با خواندن مطلب، خواننده این‌گونه برداشت می‌کند که گویا معلم باید همه تفاوت‌های مربوط به **while** و **whereas** را به دانش‌آموزان آموزش دهد. در حالی که در آموزش باید قاعده کلی در اولویت قرار گیرد و موارد کاربردی خاص در صورت نیاز یا مورد سؤال قرار گرفتن معلم مطرح شود. قاعده کلی در مورد این دو همان‌گونه که در کتاب درسی مطرح شده، آن است که هر دو از نظر نقش دستوری و معنایی یکسانند و در بسیاری از موارد می‌توانند به جای یکدیگر به کار روند. در خصوص تفاوت‌های کاربردی می‌توان قواعدی را استخراج کرد. در عین حال باید توجه داشته باشیم که بدون در دست داشتن شواهد تجربی با مراجعه به پیکره زبانی این قواعد جنبه فرضی داشته و نمی‌توانیم آن‌ها را قطعی تصور کنیم. به‌عنوان مثال می‌توانیم به این تمایز اشاره کنیم که **whereas** در بعضی از کاربردهای خود از نظر معنایی به **on the other hand** نزدیک است که برای بیان تفاوت‌های عمده به کار می‌رود در حالی که از **while** در مواردی استفاده می‌شود که تفاوت جزئی است و دو جمله ساختار یکسانی دارند. در عین حال این تمایز را نمی‌توانیم به‌عنوان قاعده در آموزش مطرح کنیم، چرا که از هر سه می‌توانیم به جای یکدیگر استفاده کنیم. به مثال‌های زیر دقت کنید:

- While / Whereas English has just five vowel sounds, some languages have 30 or more.
- There are just five vowel sounds in English. On the other hand, some languages have 30 or more.

تمایز دیگری که می‌توانیم به آن اشاره کنیم تفاوت آن‌ها در سیاق کلام است. **whereas** در موقعیت‌های رسمی به ویژه نوشتار کاربرد دارد. در این مورد نیز این قاعده در آموزش در سطح دبیرستان قابل طرح نیست چرا که تمایز بین دو سیاق برای دانش‌آموزان پایین‌تر از سطح میانه مشکل است.

نکته دیگری که در مورد مطلب ارسالی قابل ذکر است مقایسه‌ای است که بین این دو کلمه ربطی و **but** و **however** به عمل آمده است. این مقایسه کار را بسیار پیچیده می‌کند چرا که اولی کلمه ربطی همپایه و دومی قید ربطی است و لذا با توجه به نقش دستوری متفاوت این دو از یکدیگر و تفاوت هر دو با نقش دستوری **while** و **whereas** با وجود تشابه معنایی، طرح این مقایسه در آموزش به جای تسهیل یادگیری به پیچیدگی آن می‌افزاید.

نکته آخر اینکه به جز قاعده اصلی که در ابتدا به آن اشاره شد طرح بقیه نکات کاربردی ما را با پیچیدگی‌هایی مواجه می‌کند که شاید لازم باشد برای پرداختن منطقی و جامع به آن‌ها نه یک مقاله بلکه چند مقاله پژوهشی نوشته شود. به همین جهت بهتر است از طرح جزئیات بیشتر صرف‌نظر نموده ادامه بحث را به خوانندگان محترم واگذار کنیم.

سردبیر رشد آموزش زبان‌های خارجی

تفاوت while و whereas

پیچیدگی آموزش این نکته دستوری به دانش آموزان سال سوم متوسطه

فاطمه زهرا خان بیگی

کارشناس ارشد آموزش زبان،

دبیر زبان انگلیسی دبیرستان‌های آموزش و پرورش استان سمنان، شهرستان مهدیشهر

مقدمه

به‌عنوان متولی آموزش به بررسی و پژوهش پرداختم و خطای دبیران در این مورد و عوامل اصلی و تأثیرگذار در بروز این خطا را، به منظور تسهیل در درک و فراگیری حرف تعریف، شناسایی کردم.

جمع‌آوری اطلاعات

سعی کردم با جمع‌آوری جملاتی که while در آن استفاده شده و نیز جملاتی که whereas در آن استفاده شده است به تفاوت بین این دو کلمه پی ببرم.

1. Some scientists think the world is getting warmer, **while** others disagree.
2. Some people think a lot about their health, **while** others do not.
3. I am a teacher **while** you aren't.
4. My sister is black **whereas** I'm blonde.
5. Ali likes classical music **whereas** his brother enjoys pop music.
6. Farid is a very quiet boy **whereas** his brother is very talkative.

تحلیل اطلاعات و شکل‌گیری فرضیه

اطلاعات به دست آمده حاوی نکات قابل توجه بود: با بررسی‌های دقیق به این نکته پی بردم که کلمات while, whereas جایگاه ویژه و خاص خودشان را دارند. لذا فرضیه‌ای در ذهنم شکل گرفت. برای اثبات این فرضیه که این دو کلمه کاملاً با هم متفاوت هستند تحقیقات و بررسی‌های زیادی روی جملات مختلف

دستور زبان در هر زبانی، بخش مهمی از آموزش آن زبان، به ویژه در آموزش زبان خارجی، است. یکی از این مقوله‌های زبانی مقوله «کلمات ربط» است که در کوتاه کردن و پیوند مفاهیم جملات نقش مهمی دارند. از جمله این کلمات while و whereas می‌باشد. دبیران زبان انگلیسی در کتاب درسی فرق بین این دو را نمی‌دانند. در کتاب درسی پیش‌دانشگاهی هم که گرامر درس ۵ را به این موضوع اختصاص داده است، تفاوتی دیده نمی‌شود و در تمرین‌ها همه دانش‌آموزان را در انتخاب آن‌ها آزاد گذاشته است که موجب بروز مشکل شده است. مشکل ایجاد شده این است که تصور می‌شود تفاوتی بین این دو کلمه نیست. ناتوانی در دست یافتن به این تفاوت و اشتباه در نحوه کاربرد آن توسط دبیران، آموزش، تفهیم و فراگیری آن را با مشکلاتی مواجه کرده و موجب بروز خطا در نحوه تدریس این مبحث شده است. به‌طور قطع، در اثر این خطای دبیران و گرامرنویسان، این مبحث به بحث‌انگیزترین و طولی‌ترین مباحث گرامری تبدیل شده است. عامل یا عوامل تأثیرگذار در بروز این خطا چیست؟ آیا می‌توان ایده‌های جامع ارائه داد؟

مسئله

در طول تدریس من در دوره پیش‌دانشگاهی، دانش‌ناخودآگاه یا دانش همگانی ذهنی من، مانع از پذیرفتن همسان بودن این دو کلمه می‌شد. و این جمله که «هیچ فرقی بین این دو کلمه وجود ندارد» برایم قابل قبول نبود.

با توجه به اینکه از دیرباز پیدا کردن راهی ساده و کوتاه برای تفهیم مطالب آموزشی، بخش عمده‌ای از تلاش و کوشش اقدامات آموزشی دبیران را به خود اختصاص داده است، من نیز

3. Mary is a teacher. Leila is a student.

But: ربط دو جمله هماهنگ متضاد با فاعل مختلف
۱. در کتاب انگلیسی پیش‌دانشگاهی جمله زیر عنوان
شده است:

1. Some scientists think the world is getting warmer, but others disagree.
2. Some people think a lot about their health, but others do not.

But is a coordinating conjunction used to connect ideas that contrast. Coordinating conjunctions connect items which are the same grammatical type.

هر گاه بخواهیم دو جمله هماهنگ مثبت و منفی یا دو جمله هماهنگ منفی و مثبت را به هم وصل کنیم، از *but* به‌عنوان Coordinator استفاده می‌کنیم؛ مثل:

1. I am a teacher. You are not a teacher.
2. Tom was not there. His brother was there.

برای وصل جملاتی *But* به‌کار می‌بریم که جمله دوم تکرار جمله اول بوده و فرق آن فعل منفی یا واژه متضاد باشد.
ربط جملات شماره ۱ طبق ساختار زیر صورت می‌گیرد:

فعل کمکی منفی + فاعل جمله دوم + *but*

1. I am a teacher, but you aren't.
2. Mary is single, but Leila is not.

ربط جملات شماره ۲ طبق ساختار زیر صورت می‌گیرد:

فعل کمکی مثبت + فاعل جمله دوم + *but*

3. Tom was not there, but his brother was.

در مثال اول و دوم، هر دو جمله بیانگر یک موضوع‌اند و از نظر موضوع هماهنگ هستند. این نفی یا تضاد به وسیله تکرار جمله اول به‌صورت منفی صورت گرفته است و فقط گزینه مطرح شده در جمله اول را نفی می‌کند. برای وصل چنین جملاتی *but* به‌کار می‌بریم.

However: ربط دو جمله ناهماهنگ متضاد با فاعل مختلف:

۲. در کتاب انگلیسی پیش‌دانشگاهی جمله زیر عنوان شده است:

1. Ali likes classical music; however, his brother enjoys pop music.(among different kinds of music)
2. Farid is a very quiet boy; however, his brother is very talkative.

صورت دادم و در نهایت به این نتیجه رسیدم که برخلاف آنچه گرامرنویسان، دبیران و نیز مؤلف کتاب انگلیسی دوره پیش‌دانشگاهی اظهار می‌دارند، این دو واژه کاملاً با هم متفاوت هستند.

فرضیه

«کلمات *while*, *whereas* جایگاه ویژه و خاص خودشان را دارند. این دو کلمه کاملاً با هم متفاوت هستند.»

اثبات فرضیه

پیش‌نیازهای بحث

قبل از پرداختن به مسئله این نکته قابل ذکر است که نفی دو جمله با فاعل مختلف به دو شکل است:

شکل اول به دو صورت می‌باشد:
الف. تکرار جمله با فعل منفی

1. Mary is single. Leila is not single.

ب. واژه متضاد بدون کاربرد فعل منفی

2. Mary is single. Leila is married.

شکل دوم: جمله جدید با فعل مثبت بدون کاربرد واژه متضاد

while

whereas

به عبارت دیگر، هر دو جمله‌ای که با **but** ربط داده شوند، با **while** نیز می‌توانند بیان شوند.

Whereas

همان مختصات و ویژگی‌هایی که برای ربط دو جمله با کلمه **however** لازم است، برای کلمه **whereas** نیز لازم است. هر گاه جمله دوم، علاوه بر اینکه گزینه مطرح شده در جمله اول را نفی می‌کند، گزینه‌های دیگر را نیز نفی کند، برای ربط چنین جملاتی از **"whereas"** استفاده می‌کنیم.

1. Ali likes classical music; whereas, his brother enjoys pop music. (among different kinds of

هر گاه بخواهیم دو جمله ناهماهنگ مثبت و منفی یا دو جمله ناهماهنگ منفی و مثبت را به هم وصل کنیم، از **however** به عنوان **Coordinator** استفاده می‌کنیم؛ مثل:

I am a teacher. You are a student.

برای وصل جملاتی **however** به کار می‌بریم که جمله دوم تکرار جمله اول نباشد.

هر گاه جمله دوم، علاوه بر اینکه گزینه مطرح شده در جمله اول را نفی می‌کند، گزینه‌های دیگر را نیز نفی کند، برای ربط چنین جملاتی از **but** استفاده نمی‌کنیم بلکه از **Conjunction** **however** استفاده می‌کنیم.

دو جمله ناهماهنگ و متضاد مثل:

I am a teacher. You are a student.

Student در جمله دوم علاوه بر اینکه **teacher** را منفی می‌کند یعنی **teacher** سلب می‌شود، گزینه‌های دیگر مثل **nurse, physician, tailor, engineer** و غیره نیز از فاعل جمله دوم سلب می‌شود. بنابراین **however** به کار می‌بریم. لذا برای وصل این جملات از **but** استفاده نمی‌کنیم بلکه از **"however"** استفاده می‌کنیم.

I am a teacher, however, you are a student.

بحث اصلی

فرق **while** و **whereas**

while و **whereas** متعلق به جمله بعد و در نتیجه **conjunction** محسوب می‌شوند. تفاوت این دو همانند تفاوت **but** و **however** می‌باشد.

While

همان مختصات و ویژگی‌هایی که برای ربط دو جمله با کلمه **but** لازم است، برای کلمه **while** نیز لازم است. هر گاه هر دو جمله بیانگر یک موضوع و از نظر موضوع هماهنگ باشند و تضاد به کمک تکرار جمله اول صورت گیرد و فقط گزینه مطرح شده در جمله اول را نفی کند، برای وصل چنین جملاتی **while** به کار می‌بریم.

1. Some scientists think the world is getting warmer, while others disagree. (It means others don't think the world is getting warmer.)
2. Some people think a lot about their health, while others do not. (It means others don't think a lot about their health.)
3. I am a teacher while you aren't. (It means I understand you are not a teacher. Maybe you are a nurse, a tailor, an engineer,.....)

5. Ali likes classical music **whereas** his brother enjoys pop music.

6. Farid is a very quiet boy **whereas** his brother is very talkative.

3. I am a teacher **while** you aren't.

4. My sister is black **whereas** I'm blonde.

2. Some people think a lot about their health, **while** others do not.

1. Some scientists think the world is getting warmer, **while** others disagree.

به عبارت دیگر هر دو جمله ای که با *however* ربط داده شوند، با *whereas* بیان می‌شوند.

نتیجه

مختصات و ویژگی‌های *while* همانند مختصات و ویژگی‌های *but* است. جمله‌ای که با *but* ربط داده می‌شود، با *while* بیان می‌شود. در ساختارهای *but*، *while* هر دو جمله بیانگر یک موضوع‌اند. این نفی یا تضاد به وسیله تکرار جمله اول به صورت منفی صورت می‌گیرد و فقط گزینه مطرح شده در جمله اول را نفی می‌کند. مختصات و ویژگی‌های *whereas* همانند مختصات و ویژگی‌های *however* می‌باشد. هر دو جمله‌ای که با *however* ربط داده شوند، با *whereas* بیان می‌شوند. در ساختارهای *however*، *whereas* جمله دوم، علاوه بر اینکه گزینه مطرح شده در جمله اول را نفی می‌کند، گزینه‌های دیگر را نیز نفی می‌کند.

با توجه به اینکه دانش‌آموزان ایرانی در کاربرد صحیح *while* و *whereas*، با مشکلات عمده‌ای روبرو هستند، در این پژوهش کوشیدیم تا با شناسایی خطا و بررسی عوامل تأثیرگذار در بروز این خطا، یک قاعده کلی ارائه دهیم. این قاعده برای هر جمله‌ای قابل تعمیم است و دلیل یکسان نبودن کاربرد این دو کلمه ربط می‌باشد. این قاعده نه تنها موجب جلوگیری از بروز خطا در آموزش می‌شود بلکه به تقویت و شفافیت فرایند یادگیری این مبحث می‌انجامد.

یافته‌ها نشان داد تشخیص کاربرد این دو کلمه عنصر پیچیده‌ای نیست و در یادگیری آن قاعده‌های استثنا جایگاهی ندارد.

در این پژوهش دریافتم که آموزش این دو کلمه در کتاب درسی به صورت سطحی بیان شده است.

نتایج این شیوه تغییر در شیوه تدریس، صرفه‌جویی در وقت، جلوگیری از پیچیده نشان دادن، جلوگیری از پیچیده کردن یادگیری، جلوگیری از سردرگمی و اضطراب دانش‌آموزان در یادگیری و سرانجام جلوگیری از این جمله‌گرامر نویسان، دبیران و مؤلفان کتاب که «هیچ فرقی بین این دو کلمه نیست.» بوده است.

منابع

1. Oxford Advanced Learner's Dictionary
2. WWW.Useful English
۳. کتاب درسی انگلیسی پیش دانشگاهی چاپ ۱۳۸۲ تا ۱۳۹۶

music like Rap , Rock , Punk....) It means his brother doesn't like not only classical music but also doesn't like Rap, Rock ,.... .

2. Farid is a very quiet boy; whereas, his brother is very talkative.(among being naughty, noisy, active)
3. My sister's hair is black whereas mine is blonde.(not only my hair is not black but also it is not bluish-green , not gre(a)y,.....



برقراری ارتباط بین نظریه‌های آموزش یادگیری زبان و تدریس مؤثر

پای صحبت حمیدرضا خدایاری، دبیر زبان انگلیسی

جعفر درّی



حمیدرضا خدایاری از زبان خودش

حمیدرضا خدایاری هشتم و از سال ۱۳۷۴ تاکنون دبیر رسمی زبان انگلیسی منطقه ۱۴ آموزش و پرورش تهران بوده‌ام. مدرک کاردانی دبیری خود را از مرکز تربیت معلم بلال حبشی و مدرک کارشناسی را از واحد جنوب دانشگاه آزاد و کارشناسی ارشد خود در رشته آموزش زبان انگلیسی را در سال ۱۳۷۹ از دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه تهران دریافت کردم. ضمناً با شرکت در آزمون بین‌المللی IELTS موفق به کسب نمره ۸ در این آزمون شده‌ام.

من همواره، در کنار تدریس در مدارس، در مقطع راهنمایی و دبیرستان، مشغول به تدریس در کلاس‌های مختلف زبان عمومی و آمادگی آزمون‌های بین‌المللی و کارشناسی ارشد و دکتری در دانشگاه‌های مختلف نیز بوده‌ام. از سال ۱۳۷۹ تاکنون موفق به تألیف ۱۵ عنوان کتاب در حوزه کتاب‌های کار مدارس و آمادگی برای آزمون ارشد آموزش زبان و واژگان شده‌ام. در کنار این کار، با کمک همکاران خود در آموزش و پرورش، به تولید محتوای الکترونیک در قالب یک بسته آموزشی برای کتاب‌های قدیم و جدید هم اقدام کرده‌ام. علاوه بر این به ویرایش مقالات دانشجویان دکتری جهت چاپ در نشریات خارجی نیز مشغول هستم. از مترجمین داوطلب سایت TED.com هم می‌باشم و سخنرانی‌های این سایت را که با محوریت فناوری هستند ترجمه می‌کنم.

جعفر درّی: به

نظر شما معلم زبان باید از چه

صلاحیت‌های حرفه‌ای برخوردار باشد تا بتواند

در اجرای وظایفش در کلاس موفق شود؟

اولین و مهم‌ترین اصل، آشنایی با نظریه‌های مختلف یادگیری و آموزش است که در دوره‌های تربیت دبیر و دانشگاه به آن‌ها

پرداخته می‌شود. در این حوزه‌ها مطالعه کتاب‌های آقای ریچاردز و داگلاس براون و دیگر اندیشمندان این حوزه، که خوشبختانه به وفور در بازار ایران یافت می‌شود، می‌تواند کمک شایانی به فهم این مباحث بنماید. مقوله بعدی آشنایی با تدریس مهارت‌های چهارگانه زبان به شکل عملی است که معمولاً از طریق شرکت در کلاس‌های کارورزی زیر نظر مدرسین باسابقه و موفق و به‌ویژه مطالعه کتاب‌های کاربردی و سودمند از مدرس - مؤلفانی مانند جرمی هارمر (Jeremy Harmer) و اسکات سورن بری (Scott Thornbury) قابل اکتساب است. برای من خیلی جالب بود زمانی که قصد درخواست برای تدریس در استرالیا از طریق سازمان معلمان آن کشور را داشتم آنچه که در اولویت بود نه مدرک کارشناسی ارشد بنده بود و نه سابقه بیش از بیست سال بنده، بلکه سازمان معلمان استرالیا از من نامه‌ای

رسمی را مطالبه می‌کرد که نشان دهد بنده به مدت شصت ساعت زیر نظر یک معلم باسابقه و مورد تأیید منابع رسمی ایران به امر تدریس مشغول بوده‌ام.

پر واضح است تسلط معلم بر هر زبانی که وی قصد آموزش آن را دارد از اهمیت بسزایی برخوردار است. این موضوع آنچنان برای تدریس در استرالیا مهم است که سازمان معلمان آنجا حاضر نبود تحت هیچ شرایطی هیچ یک از دیگر مدارک کسانی را که نمره ۸ در آیلنس گرفته بودند حتی به‌طور مقدماتی بررسی کند. صلاحیت آخری که به نظر بنده به هیچ‌وجه از موارد مذکور از اهمیت کمتری برخوردار نیست لزوم آشنایی و تسلط معلم بر فناوری‌های نوین و استفاده از آن‌ها در امر تدریس است که هم باعث سهولت در امر آموزش شده و هم باعث فراگیری مؤثر و صرفه‌جویی در وقت می‌شود.

جعفر درّی: نظر شما در خصوص ویژگی‌های اخلاقی و شخصیتی معلم چیست؟

معلم واقعی کسی است که اگر قصد موفقیت در کار خود را دارد باید خصیصه‌های مثبت بسیاری را در خود ایجاد کند - شادی هم داشته باشد - که این بحث شاید خود چندین ساعت بحث و گفت‌وگو را بطلبد اما به نظر بنده چندین خصوصیت ویژه هست که دارا بودن آن‌ها کمک شایانی به امر تدریس می‌نماید. «صبور بودن» مهم‌ترین اصل در حوزه آموزش است. ما با دانش‌آموزانی سر و کار داریم که یا خودشان توانایی‌های متفاوت دارند و یا زمینه‌های خانوادگی گوناگونی دارند که باعث می‌شود سرعت یادگیری متفاوتی داشته باشند. به همین جهت تنها یک معلم صبور می‌تواند در مقابل سؤال‌های متفاوت این دانش‌آموزان رفتاری مناسب و بجا از خود نشان دهد و در مقابل بی‌نظمی دانش‌آموزان، که عمدتاً به خاطر شرایط سنی آن‌هاست، از کوره در نرود. ویژگی بعدی یک معلم خوب «انعطاف پذیری» است. دانش‌آموزان و به‌طور کلی فراگیران از کلاسی به کلاس دیگر می‌توانند بسیار با هم متفاوت باشند لذا یک معلم باید با درایت و درک شرایط موجود تدریس خود را به‌گونه‌ای تغییر دهد که بیشترین کارایی حاصل شود. دست‌یابی به این امر البته نیازمند تجربه و دقت فراوان است. «وقت‌شناسی» یکی دیگر از خصوصیات است که یک معلم موفق باید واجد آن باشد زیرا این امر نه‌تنها باعث ایجاد نظم در امر آموزش می‌شود بلکه می‌تواند غیرمستقیم به فراگیران بیاموزد که معلم در انجام امر تدریس جدی است و به آن اهمیت می‌دهد.

با توجه به شرایط سنی کسانی که ما معمولاً به آن‌ها درس می‌دهیم و خستگی ناشی از یادگیری نیازمند این است که معلم از «حس شوخ طبعی» برخوردار باشد تا فضای سنگین کلاس را بشکند و انرژی به فضای کلاس تزریق کند. بنده شخصاً تأثیر بسیار مثبت این شوخ طبعی را در کلاس‌های خود تجربه کرده‌ام و شاهد بوده‌ام که چقدر این ویژگی می‌تواند باعث ایجاد

فضای بسیار مناسب یادگیری گردد.

«انتقاد پذیری» نیز لازمه هر کاری است به‌ویژه معلمی که نیاز دارد رفتار آموزشی و کلاسی معلم مرتب مورد بازبینی قرار گیرد. یک معلم اگر بخواهد رشد کند باید همواره راه را برای انتقاد از طرف دانش‌آموزان و همکاران خود باز بگذارد، در غیر این صورت ممکن است در یک سیکل معیوب سال‌ها به تکرار یک روند غلط یا نامناسب گرفتار شود.

خصیصه آخری که قصد دارم به آن اشاره کنم و به هیچ‌وجه اهمیت کمتری از موارد مذکور ندارد برخورداری از «حس هم‌دردی» است. ما در کلاس با دانش‌آموزانی مواجه هستیم که ممکن است مجبور باشند در خارج از کلاس با مشکلاتی دست و پنجه نرم کنند که ما از آن‌ها غافلیم، لذا توجه به مشکلات و عوامل بیرونی، و حتی داخل کلاس، که باعث بی‌توجهی دانش‌آموزان در کلاس می‌گردند نیز می‌تواند تأثیر بسزایی در ایجاد رابطه دوستی با دانش‌آموزان داشته باشد و باعث بهبود کیفیت یادگیری گردد.

جعفر درّی: به نظر شما چه عواملی در رشد مهارت‌های حرفه‌ای شما مؤثر بوده‌اند؟

خیلی کوتاه بخواهم خدمتتان عرض کنم مطالعه کتاب‌های مختلف در حوزه آموزش زبان، تدریس در کلاس‌های مختلف و برنامه‌ریزی برای تدریس در این کلاس‌ها، دقت در فعالیت‌های آموزشی همکاران و یادگیری از تجربیات آن‌ها، حضور در کارگاه‌های مربوط به آموزش زبان و بررسی و تجدیدنظر در روش‌های آموزشی خودم در کلاس‌های مختلف و علاقه‌مندی به بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در امر آموزش زبان و تقویت دانش واژگانی و گرامری در حوزه زبان انگلیسی این‌ها مهم‌ترین عوامل می‌باشند.

جعفر درّی: به نظر شما مجله رشد زبان باید چه اهدافی را دنبال کند؟

مجله رشد زبان همان‌گونه که تاکنون تلاش کرده است باید بتواند همان صلاحیت‌هایی را که بنده در ابتدای مصاحبه عرض کردم ارتقا بخشد. چاپ نتایج پایان‌نامه‌های ارشد و دکتری در حوزه آموزش زبان که به موضوعات عملی و کارآمد برای کلاس پرداخته‌اند در غالب یک یا دو صفحه بدون پرداختن به ریزه‌کاری‌های تحقیق انجام شده مانند تحلیل داده‌ها و یا جمع‌آوری اطلاعات می‌تواند بسیار مفید واقع شود. همچنین پرداختن به تدریس‌های کارآمد و ابداعی که به شکل عملی توسط دبیران در کلاس انجام می‌شود. خوشبختانه افزودن بخش My Contribution که شما مدیریت آن را به عهده دارید، توانسته کمک شایانی به این امر بنماید.

بیان نظریه‌های آموزشی و یادگیری با زبان ساده و به‌گونه‌ای که دبیران بتوانند بین نظریه‌ها و فعالیت‌های عملی تدریس در

کلاس رابطه برقرار کنند.

چاپ ترجمه مقالات از مجلاتی که به شکل عملی به بحث تدریس می‌پردازند مانند English Teaching Professional و بسیاری دیگر از منابع آنلاین نیز می‌تواند به ارتقای کیفیت مطالب مجله کمک کند.

چاپ مطالبی که مشخصاً باعث ارتقای سطح واژگانی و گرامری دبیران برای تدریس کتاب‌های جدید می‌شود و ارائه مطالب اضافی مرتبط با هر درس در کتب جدید و ایجاد ارتباط با دبیران و ارائه مطالب مفید تدریس از طریق شبکه‌های اجتماعی، معرفی نرم‌افزارهای تحت ویندوز و اندروید که می‌توانند در امر آموزش مفید واقع شوند و ارائه محتوای الکترونیک مناسب برای کلاس در قالب سی‌دی و یا قابل دانلود در سایت یا کانال مجله از دیگر مواردی است که بی‌شک کمک شایانی به ارتقا سطح مجله و ترویج دبیران به خواندن مطالب آن خواهد نمود.

جعفر درّی: چه بخش‌هایی از مجله را مفید ارزیابی می‌کنید؟

My Contribution, English Through Fun و چاپ

مقالاتی که جنبه کاربردی برای کلاس دارند.

جعفر درّی: به نظر شما در مجله رشد زبان به چه

زمینه‌هایی بیشتر و چه زمینه‌هایی کمتر پرداخته می‌شود یا شده است؟

به نظر می‌رسد باید به موارد کاربردی برای کلاس که در ضمن از زبان علمی ثقیل نیز برخوردار نباشند بیشتر پرداخته شود و همچنین به نقش رسانه و فناوری و آموزش چگونگی استفاده از آن‌ها در کلاس توجه ویژه‌ای گردد.

«صبور بودن» مهم‌ترین اصل در حوزه آموزش است. ما با دانش‌آموزانی سر و کار داریم که یا خودشان توانایی‌های متفاوت دارند و یا زمینه‌های خانوادگی گوناگونی دارند که باعث می‌شود سرعت یادگیری متفاوتی داشته باشند. به همین جهت تنها یک معلم صبور می‌تواند در مقابل سؤال‌های متفاوت این دانش‌آموزان رفتاری مناسب و بجا از خود نشان دهد و در مقابل بی‌نظمی دانش‌آموزان، که عمدتاً به خاطر شرایط سنی آن‌هاست، از کوره در نرود

جعفر درّی: از چه راه‌هایی می‌توان فرهنگ مطالعه

منابع تخصصی بین دبیران را اشاعه داد؟

همان‌گونه که در پاسخ به یکی از سؤالات شما عرض کردم ارائه مطالب مطرح شده در این منابع در مجله به‌گونه‌ای که دبیران به این باور برسند که مطالب مطرح شده در این کتب می‌توانند مستقیماً در امر تدریس در کلاس مؤثر واقع شوند قطعاً می‌تواند دبیران را علاقه‌مند کند تا به مطالعه مطالب بیشتر از این کتب بپردازند.

جعفر درّی: آیا در زمینه آموزش و یادگیری تألیفاتی داشته‌اید؟

بله. در حوزه کتب کمک آموزشی برای دانش‌آموزان کتاب‌هایی تحت عنوان English Town و بسته‌های آموزشی نرم‌افزاری تحت عنوان English On Target و همچنین کتاب‌هایی برای داوطلبان مقطع ارشد آموزش زبان تحت عنوان Essential Topics For MA Exam In TEFL و Essential Topics For MA Exam In TEFL با عنوان تافل دکتری و کتاب Vital Words 1500 و Idioms و چند کتاب دیگر در حوزه رسم‌الخط انگلیسی و پاسخ تشریحی سؤالات ارشد آموزش زبان را به رشته تحریر درآورده‌ام.

جعفر درّی: چه توصیه‌ای برای بهبود آموزش زبان کشور دارید؟

ایجاد انگیزه در دبیران به‌عنوان نیروی به حرکت درآورنده آموزش و پرورش از طریق فراهم آوردن امکانات اقتصادی، فراهم نمودن زمینه‌های ادامه تحصیل در رشته‌های مرتبط با آموزش، کاهش تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌ها، اختیاری کردن یادگیری زبان‌های خارجی، فراهم کردن زمینه‌هایی که دانش‌آموزان حس کنند آنچه یاد می‌گیرند در خارج از کلاس به دردشان می‌خورد، تجهیز مدارس به نرم‌افزارها و سخت‌افزارهای آموزش زبان، بهبود کتب درسی و تخصیص وقت بیشتر به آموزش زبان.

جعفر درّی: نظرتان راجع به برنامه درسی جدید چیست؟ نقاط قوت و ضعف کدامند؟

برنامه درسی زبان انگلیسی جدید از آن جهت که تلاش کرده تا با تکیه بر نظریه‌های جدید و تأکید بر چهار مهارت زبانی به دانش‌آموزان برقراری ارتباط با ملل دیگر را بیاموزد قابل تقدیر است. اما نکات مبهمی از جمله سطح کتب براساس سطوح ششگانه CEFR، پایین بودن پتانسیل یادگیری برخی از کلمات توسط دانش‌آموزان، و اینکه آیا محتوای کتب می‌تواند فراگیران را به هدف نهایی و سطح مشخص شده در برنامه درسی برساند یا خیر بنده را بر آن داشت تا اقدام به بررسی محتوای کتاب نمایم و نتایج را در قالب مقاله‌ای تحت عنوان English For Schools: Reverse Engineering and CEFR Benchmarking and آماده کنم که امیدوارم این فرصت حاصل شود تا پس از انتشار کامل کتاب‌های زبان تا پایه

دوازدهم و پایان مقاله در این مجله یا مجلات دیگری آن را به چاپ برسانم. اشاره به نتایج بررسی انجام شده پاسخ بنده به سؤال شما خواهد بود.

از آنجا که مؤلفین کتب جدید در سخنرانی‌ها و جلسات توجیهی دبیران و مقالات منتشر شده اعلام کرده بودند که کتاب‌های درسی براساس چارچوب اروپایی مشترک مرجع یا همان CEFR و نظریه‌های ارتباطی تألیف شده‌اند و از سوی دیگر مشخص نبود که در دوره اول متوسطه که بنده در آن تدریس می‌کنم و بعداً در دوره دوم متوسطه سطح زبانی دانش‌آموزان به کجا در شش سطح مشخص شده در CEFR که عبارتند از A1, A2, B1, B2, C1, C2 خواهد رسید تصمیم گرفتم تا با تحلیل و سنجش محتوای کتاب در سه حوزه واژگان، دستور و نقش‌های زبانی کتب را مورد بررسی قرار دهم. البته ذکر این نکته لازم است که در برنامه درسی زبان، هدف از شش سال آموزش زبان رساندن دانش‌آموزان به سطح متوسط یا همان B1 عنوان شده بود. لذا با توسل به معیارهای بین‌المللی پذیرفته شده، محتوای کتب را مورد بررسی قرار دادم. به این منظور از پایگاه اطلاعاتی بسیار عظیم و گسترده englishprofile.org که زیر نظر دانشگاه کمبریج اداره می‌شود و تمامی کلمات و نکات دستوری مورد نیاز هر سطح از CEFR در آن مشخص شده و همچنین از فهرست واژگانی منتشر شده توسط Brit- ish Council تحت عنوان Word Family Framework که فهرستی است متشکل از ۲۲۰۰۰ واژه زبان انگلیسی که در آن سطوح مختلف این واژگان در شش سطح CEFR مشخص شده استفاده کردم. برای بررسی اینکه از نظر ایفای نقش‌های

زبانی و چهار مهارت، دانش‌آموزان به چه سطحی می‌رسند از چک لیست‌های منتشر شده توسط «شورای آمریکایی آموزش زبان‌های خارجی» یا همان ACTFL استفاده شد که مشخص می‌کنند یک فرد در چهار مهارت زبانی در دنیای واقعی قادر به انجام چه کاری می‌باشد و در ۱۱ سطح به توصیف این قابلیت‌ها پرداخته است که معادل این سطوح با سطوح ششگانه CEFR نیز کاملاً مشخص است. همچنین ساعت‌های مورد نیاز برای ارتقا از سطحی به سطح دیگر که توسط «انجمن آزمون‌گیرندگان اروپا» یا همان ALTE به‌عنوان ساعت‌های مورد نیاز آموزش مشخص شده مورد استناد قرار گرفت. برای اینکه مشخص شود در هر سطح دانش‌آموزان چه تعداد و چه نوع لغاتی را باید فرا گرفته باشند از فهرست‌های منتشر شده توسط دانشگاه کمبریج و کتب و مطالعات منتشر شده در این خصوص استفاده شد.

ابتدا پردازیم به واژگان. براساس منابع مذکور، برای رسیدن به سطح B1 که آزمون PET دانشگاه کمبریج در آن سطح است فراگیران باید بین ۲۷۵۰ تا ۳۲۵۰ واژه را بیاموزند که از این میان تعداد واژگان ارائه‌شده در سه سال دوره اول ۱۲۲۲ واژه است. البته با احتساب کلماتی مانند eardrum, drafts, man, intonation, affirmative, contraction, function و تمامی کلمات که در عناوین تمرین‌ها و متن‌های کتاب کار و فایل‌های صوتی مورد استفاده قرار گرفته‌اند، همان‌گونه که جداول مورد استناد نشان می‌دهند برای سطح A1 دانش‌آموزان باید حدود ۱۵۰۰ واژه فرا بگیرند. از سوی دیگر کلماتی مانند commemorate, employee, environment, location, raise و غیره وجود دارند که در سطح B1 هستند و قاعدتاً



نباید در کتاب‌های prospect مطرح می‌شدند. از سوی دیگر جای کلماتی مانند behind, front, married, rich, ready و غیره که در سطوح A1, A2 هستند در کتاب‌های Prospect خالی است.

گرامر مطرح شده در کتب سه سال اول نیز با استناد به اطلاعات مطرح شده در سایت englishprofile.org مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان می‌دهد که در سطح A1 و A2 به ترتیب حدود ۵۷ و ۹۹ ساختار باید فراگرفته شود. ساختارها و نکات گرامری مطرح شده در کتاب‌های Prospect حاکی از آن است که در سطوح A1 و A2 به ترتیب ۱۴ و ۷۷ ساختار گرامری در کتاب‌های Prospect ارائه نشده‌اند. ذکر این نکته ضروری است که در سایت englishprofile.org تمامی ساختارهای مورد استفاده در انگلیسی در ۱۹ طبقه اصلی مانند «صفات، افعال، زمان‌ها، سوالات، منفی کردن، شبه جملات، قیدها» و غیره مشخص شده‌اند که هر یک نیز شامل چندین زیرطبقه است. مثلاً در بخش صفات زیرمجموعه «محل قرارگیری آن‌ها، ترکیب آن‌ها، مقایسه صفات» و غیره گنجانده شده و برای تمامی ۱۹ گروه اصلی تمامی زیرمجموعه‌های مرتبط با هر شش سطح به دقت با مثال مشخص گردیده است. لذا مبنای اعداد ارائه شده در این بررسی در خصوص ساختارها، این ۱۹ طبقه اصلی و تمامی زیرمجموعه‌های مرتبط با آن‌ها بوده است. در کتاب‌های Vision 1 و Vision 2 نیز به ترتیب ۳۰۷ و ۳۵۸ واژه جدید ارائه شده که پس از ۵ سال به دانش‌آموزان در حدود ۱۸۰۰ واژه آموزش داده می‌شود که از نظر واژگانی تقریباً در سطح A2 قرار می‌گیرند. برای رسیدن به سطح B1 دانش‌آموزان نیاز به یادگیری حدوداً ۱۰۰۰ واژه دیگر دارند که بعید به نظر می‌رسد در Vision 3 بتوان به این همه لغات جدید پرداخت. با توجه به ساختارهای گرامری محدود ارائه شده در کتاب‌های دهم و یازدهم نیز قطعاً در حوزه گرامر پس از شش سال نمی‌توانند فراتر از A1+ پیشرفت کنند البته ممکن است چندین ساختار محدود در سطح B1 در کتاب Vision2 ارائه شود.

نتایج بررسی‌ها حاکی از آن است که سه کتاب Prospect دانش‌آموزان را تقریباً به سطح A1 می‌رسانند هر چند برخی از ساختارهای سطح A1 نیز وجود دارند که باید در سال‌های بعد در کتاب‌های Vision آموزش داده شوند. از سوی دیگر تعداد اندکی از ساختارهای سطح A2 آموزش داده شده‌اند. در خصوص واژگان، از نظر کمی در حدود ۳۰۰ واژه دیگر باید توسط کتب آموزش داده شوند تا دانش‌آموزان از نظر لغات مورد نیاز به سطح A1 برسند. هر چند در خصوص نوع واژگان ارائه شده در کتب Prospect نیز سخن بسیار است.

در بخش مربوط به حوزه برقراری ارتباط و مهارت‌های چهارگانه، با استفاده از چک‌لیست‌های مذکور و نظرسنجی از همکاران بر همین اساس، مشخص گردید که در بخش مربوط

به تعامل بین فردی (Interpersonal Communication) پس از سه سال دوره اول دبیرستان دانش‌آموزان در سطح A1 خواهند بود. همچنین در حوزه چهار مهارت نیز برای مهارت‌های تولیدی (Productive) یعنی «صحبت کردن» و «نوشتن» به سطح A1، و در مهارت‌های دریافتی (Receptive) یعنی «گوش دادن» و «خواندن» نیز به سطح A1+ خواهند رسید. بررسی در خصوص سطح مهارت‌ها برای کتاب‌های Vision در حال انجام است.

در خصوص ساعات مورد نیاز برای ارتقا به هر یک از سطوح شش‌گانه برای سطوح A1 حداقل نیاز به ۹۰ ساعت و برای سطح A2 نیاز به ۱۸۰ ساعت آموزش وجود دارد. حال با در نظر گرفتن هفت ماه آموزش (در مجموع یک‌ماه در امتحانات ترم اول و نوروز مدارس به آموزش نمی‌پردازند) و یک جلسه ۸۰ دقیقه‌ای در هفته برای درس زبان در سه سال اول آن هم به‌طور ناپویسته مجموعاً ۱۱۴ ساعت آموزش زبان خواهیم داشت. از سوی دیگر در دوره دوم با احتساب ۱۲۰ دقیقه در هفته برای کتاب‌های Vision مجموعاً ۱۶۸ ساعت آموزش زبان خواهد بود که این امر حاکی از آن است که از نظر ساعات آموزش نیز برای رسیدن به سطح A2 ما دچار مشکل خواهیم بود.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان نتیجه گرفت که در خوشبینانه‌ترین حالت دانش‌آموزان به حد نمره ۴ آزمون IELTS خواهند رسید که به هیچ‌وجه آن‌ها را برای خواندن و درک مناسب کتب و مقالات به زبان انگلیسی آماده نخواهد کرد و ما نیز به اهداف تعیین شده در برنامه درسی و سند تحول نمی‌رسیم.

جعفر درّی: آیا فکری کنید تغییری در نظام ارزشیابی فعلی نیاز است؟

قطعاً ما باید از ارزیابی کمی نمره‌مدار به سمت ارزشیابی کیفی، که در آن کاملاً مشخص است هر فرد در چه سطحی از توانش زبانی قرار دارد، حرکت کنیم؛ و این امر مستلزم آموزش دقیق دبیران و مدیران است. از سوی دیگر ارزشیابی در سطوح مثل کنکور اگر به سرعت و دقت متناسب با برنامه درسی تغییر نکند به شکلی که مهارت‌های شنیداری و گفتاری نیز سنجش نشوند با توجه به «تأثیر آزمون بر آموزش» قطعاً آموزش در مدارس به سمت آموزش گرامر و واژگان مانند گذشته خواهد رفت. لذا به‌نظر می‌رسد طراحی آزمون‌های براساس وب و تهیه بانک جامع آزمون و تربیت آزمون‌گیرندگانی که در سطحی به گسترده‌گی کشور بتوانند آزمون گفتاری برگزار کنند از ضرورت‌های تدریس و ارزیابی در برنامه درسی جدید است که تأکیدش بر چهار مهارت زبانی است. همچنین ما نیاز به یک عزم ملی داریم تا آزمون‌هایی طراحی کنیم که مانند آزمون‌های بین‌المللی مانند تافل مهارت‌های زبانی را به شکل ترکیبی ارزیابی نمایند. از سوی دیگر توجه بیشتر بر ارزشیابی مستمر است که بهتر می‌تواند دانش‌آموزان را بسنجد.



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 بهارستان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

رشد پرکلتور 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

Following a theoretical introduction to these ideas, there are case studies (from the UK, Australia, New Zealand, South Africa and Norway) at the national, institutional, departmental and individual levels, illustrating the argument that enhancement is best achieved when it works with social practices in real institutional and organizational settings. In a final section, the authors link the case examples and theoretical frameworks, inviting readers to consider their own enhancement situations and apply the 'frameworks for action' offered in earlier sections of the book. The book doesn't offer quick-fix solutions but aims to support change with practical examples, conceptual tools and reflexive questions for those involved in change at all levels. It is key reading for higher education lecturers, managers, educational developers and policy makers.

Veronica Bamber is Director of the Centre for Academic Practice at Queen Margaret University, Edinburgh, UK.

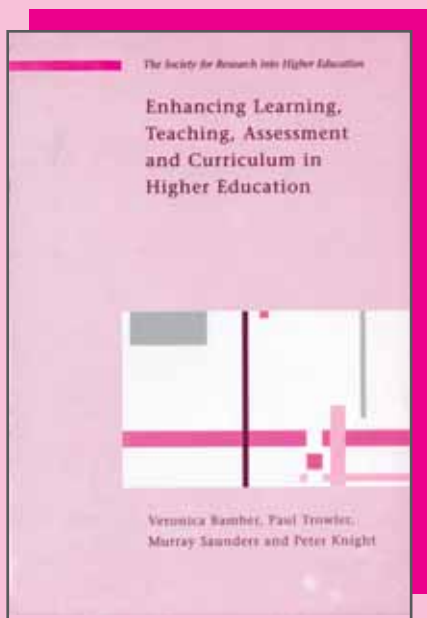
Paul Trowler is Professor of Higher Education at Lancaster University, UK.

Murray Saunders is Director of the Centre for the Study of Education and Training (CSET) and Chair of Evaluation in Education and Work at Lancaster University, UK.

Peter Knight late of the Open University's Institute for Educational Technology.



ENHANCING LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT AND CURRICULUM IN HIGHER EDUCATION



Higher education is a particularly complex site for enhancement initiatives. This book offers those involved in change a coherent conceptual overview of enhancement approaches, of the change context, and of the probable interactions between them. The book sets enhancement within a particular type of change dynamic which focuses on social practices. The aim is to base innovation and change on the probabilities of desired outcomes materializing, rather than on the romanticism of policies that underestimate the sheer difficulty of making a difference.



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

رشد برای رشد

نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهرراه 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 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 ۸۸۴۹۰۲۳۳ لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

● عنوان مجلات در خواستی:

- نام و نام خانوادگی:
- تاریخ تولد:
- میزان تحصیلات:
- 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: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن بازرگانی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
● Email: Eshterak@roshdmag.ir

- هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال
- هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

récents dans lesquels les explications grammaticales se réduisent et qui considèrent la langue comme un outil au service de la communication, les enseignants suivent la démarche explicite. Ils ne respectent pas l'instruction de l'institut qui a demandé aux enseignants de rester dans le cadre du guide pédagogique du manuel. Les enseignants, même ceux qui ont fait leurs études en didactique du FLE, expliquent tous les détails grammaticaux. Ils utilisent les suppléments pour que les apprenants arrivent à s'exprimer et à appliquer les règles dans les différents contextes. Les démarches inductive et explicite sont les démarches dominantes dans les discours des enseignants.

On a également constaté un changement de paradigme dans les pratiques des enseignants de la grammaire dans le contexte universitaire ainsi que dans le contexte institutionnel. Les changements dans les pratiques des

enseignants sont plus évolués et plus adaptés aux connaissances scientifiques que dans les représentations sociales que se forgent ces enseignants de la grammaire française et de son enseignement.

Bibliographie:

- Beacco, J.C. (2014). *Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères: quelles marges de manœuvre?* Paris: Babylonia.
- Beacco, J.C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- Calvet, L.J. (2000). *Langues et développement: agir sur les représentations?* Aix-en Provence.
- Dorronzoro, M.I & Klett, E (2007). *Le rôle de la grammaire dans l'enseignement de la lecture en langue étrangère*. Paris : Klincksieck.
- Montréal: Les Éditions Nouvelles.
- Mattey, M. (1997). *Les langues et leurs image*, Neuchâtel: IRDP Editeur.
- Meunier, J.G. (2002). Les théories constructivistes de la représentation sociale et la computationnalité. Publié dans Garnier, C. & Doise W., *Les représentations sociales, Balisage du domaine*. Editions Nouvelles. 2002 p 227-240
- Les représentations sociales, balisage du domaine, Editions nouvelles: Montréal. p 227-240
- Moore, D. et Py, B. (2008) *Introduction: discours sur les langues et représentations sociales*. Paris: Edition des archives contemporaines.
- Moore, D. (2001). *Représentations, attitudes et apprentissage: références et modèles*. Paris: Didier.
- Moore, D. et Castellotti, V. (2002). *Représentation sociale de la grammaire et de l'enseignement*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Moscovici, S., (1989)., *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette.
- Zarate, G & Candelier, M (1997), *Les représentations en didactique des langues et culture, Notions en question*. Université René Descartes: Didier.
- Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des archives contemporaines.

پی نوشت

* قسمت‌هایی از محتوای این مقاله که مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد مؤلف در دانشگاه تهران می‌باشد، در همایش «چهار قرن آموزش زبان فارسی و فرانسه در فرانسه و ایران» در مهر ۱۳۹۵ به صورت شفاهی ارائه شده است.

directement dans la grammaire et leurs parcours est un mélange des démarches inductive et explicite : d'une part, ils commencent par des exemples ou par un document authentique dans le but de familiariser les apprenants avec la notion grammaticale et de les faire réfléchir, d'autre part, elles donnent une explication complète et claire de la règle, de ses usages et de ses emplois.

Conclusion

Cette étude s'est fixé comme but d'exploiter, d'analyser et de comparer les représentations sociales des enseignants du FLE, dans le cadre universitaire et institutionnel, par rapport à la grammaire et à son enseignement.

Plusieurs propos dans les discours des enseignants ont montré l'importance de la grammaire comme la base de la communication pour les enseignants de l'université et pour les

enseignants de l'institut. Nous avons constaté que malgré que le curriculum universitaire considère la langue comme un objet de savoir et que les professeurs de l'université sont obligés de rester dans le cadre de l'instruction proposée par le département, les professeurs, même ceux qui suivent les démarches traditionnelle et explicite, essaient de transformer le cours de grammaire en cours de grammaire et de communication pour que les règles grammaticales sortent du cadre théorique et que les apprenants arrivent à les appliquer dans divers contextes. Les démarches dominantes à l'université sont actuellement les démarches explicite et inductive dans les cours spécifiques de grammaire.

A l'institut, bien qu'on utilise les manuels plus



enquêtés approuvent une relation directe entre la vision des apprenants de la grammaire et son apprentissage. D'après l'enquêté n°1: «Les apprenants sont encadrés dans leurs images faisant parties des facteurs affectifs influant directement sur la cognition des apprenants». A l'institut, les enquêtés n°6 et n°7 estiment le rôle de l'enseignant comme décisif pour créer des images positives de la grammaire chez ses apprenants.

d'après eux, l'objectif final de l'apprentissage d'une langue est de communiquer tandis que dans les cours de grammaire, l'aspect pratique a moins d'importance

● *Les représentations sociales de l'enseignement / apprentissage de la grammaire en Iran*

Les images des enseignants de l'université montrent qu'ils sont insatisfaits de la situation actuelle car, d'après eux, l'objectif final de l'apprentissage d'une langue est de communiquer tandis que dans les cours de grammaire, l'aspect pratique a moins d'importance. Les apprenants ne font que de la théorie, selon l'enquêté n°1, les enseignants enseignent la grammaire de la même manière qu'ils l'ont apprise dans «un cercle vicieux» car ils n'ont pas de formation. Il croit que les enseignants sont obligés d'enseigner la grammaire dans le cadre des

disciplines universitaires et l'exigence du département, il trouve également les attitudes traditionnelles face à l'enseignement de la grammaire. Parmi les enseignants de l'institut, l'enquêté n°6 croit qu'on a besoin des cours spécifiques de grammaire à l'institut; il a également l'impression que les apprenants iraniens ne peuvent pas s'adapter aux manuels actionnels car en Iran, on a l'habitude de faire beaucoup d'exercices pour comprendre des choses et de ne pas commettre des erreurs, avec une manière implicite, «c'est normal qu'on fasse des erreurs».

● *Les pratiques des enseignants exprimées dans leurs discours*

On a constaté que les enseignants de l'université qui ont fait leurs études en didactique des langues préfèrent la méthode implicite, bien que parfois le règlement et le curriculum universitaire les empêchent de suivre parfaitement cette méthode pour enseigner la grammaire, tandis que les enseignants qui ont fait leurs études en littérature ont tendance vers la méthode explicite.

Les enquêtés n°1 et n°2 essaient d'enseigner les concepts grammaticaux d'une façon indirecte et implicite, selon l'enquêté n°2 : «c'est intégré dans les objectifs communicatifs de la classe », «on ne doit pas passer beaucoup de temps pour enseigner la grammaire». L'enquêté n°1 trouve la démarche inductive inutile pour le niveau avancé mais efficace pour le niveau débutant dans les instituts de langue. Il pense qu'à l'université, «il faut apprendre d'une manière académique».

On a constaté que, même les enseignants qui préfèrent suivre la méthode traditionnelle, n'entrent pas

qui influence toute une phrase, le mode et le registre de la phrase en font partie». L'enquêté n°3 trouve que la grammaire française ressemble un peu à la grammaire persane. Tous les enquêtés, à l'université et à l'institut, comparent inconsciemment la grammaire française avec celle de l'anglais, ils la considèrent comme «plus compliquée».

La majorité des enseignants de l'université et de l'institut apprécie plus la démarche explicite pour les cours spécifiques de grammaire ainsi que pour les cours du FLE de l'institut

● *Les représentations sociales de la meilleure façon d'enseigner la grammaire*

Concernant la meilleure manière d'enseigner la grammaire, les visions des enseignants sont variées: La majorité des enseignants de l'université et de l'institut apprécie plus la démarche explicite pour les cours spécifiques de grammaire ainsi que pour les cours du FLE de l'institut. L'enquêté n°4 considère la démarche déductive comme plus efficace : «après avoir parlé de cette grammaire, il faut parler de l'emploi, de l'usage, il faut catégoriser d'abord pour que les étudiants aient une idée de différents usages, de différentes notions, de différentes dimensions de cette grammaire, après, il faut appliquer les règles ». Tous les enquêtés préfèrent la démarche inductive.

Dans ce cadre, il semble que les enseignants prennent en compte les habitudes de l'apprentissage de la première langue étrangère, anglais

à l'école dans notre contexte, qui sont calquées en grande partie sur l'apprentissage d'autres langues étrangères. Ils ont implicitement recours à cette culture éducative traditionnelle qui influence à la fois les démarches des enseignants et les comportements des apprenants dans la classe de langue.

● *La vision des apprenants iraniens de la grammaire*

En ce qui concerne la vision des apprenants iraniens de la grammaire, les points de vue des enseignants de l'université sont variés : pour les enquêtés n°3 et n°4, au début, les apprenants pensent que la grammaire française est «très difficile à apprendre»; d'après eux, l'enseignant joue un rôle important pour «simplifier des choses». Les enquêtés n°1 et n°2 croient que les apprenants iraniens «apprécient beaucoup la grammaire» car ils ont l'impression qu'ils ne vont pas pouvoir parler sans maîtriser la grammaire. Selon l'enquêté n°1, les apprenants iraniens sont «normalement insatisfaits» car «les manuels qui se trouvent actuellement sur le marché n'accordent pas tellement d'importance à l'explication grammaticale». Parmi les enseignants de l'institut, les enquêtés n°5 et n°7 pensent que les apprenants trouvent la grammaire «très difficile»; selon l'enquêté n°5, «ils ont peur de la grammaire, c'est pourquoi ils ont une image compliquée de la grammaire».

● *La relation entre les visions de la grammaire et son apprentissage*

Les points de vue sont identiques à l'université et à l'institut: les

langue pour s'exprimer correctement et qui influe sur d'autres dimensions de la langue mais qui ne suffit pas pour apprendre une langue. A ce sujet, l'enquête n°1 indique: «La grammaire est très importante pour s'exprimer avec exactitude». L'enquête n°2 considère la grammaire comme un outil dans l'enseignement de la communication alors que l'enseignant des cours spécifiques de grammaire, l'enquête n°4, croit que «la réussite dans la langue dépend de la maîtrise de la grammaire». On a constaté que les enseignants qui font leurs études en didactique des langues ont les

représentations sociales assez différentes que ceux qui ont fait leurs études en littérature. Pour le premier groupe, il faut que la grammaire soit intégrée dans les objectifs communicatifs tandis que le deuxième groupe considère la grammaire comme la partie la plus importante pour maîtriser la langue.

● *Les représentations sociales des spécificités de la grammaire française*

Les enseignants de l'université et de l'institut soulignent que le genre du nom, les exceptions et l'accord de l'adjectif sont les spécificités de la grammaire française.

L'enquête n°6 a indiqué que: «le genre des mots



règles sans les expliciter en les plaçant dans les pratiques de la langue, sans nommer les formes de la langue» (Vigner, 2004, 108); autrement dit, faire en sorte que la classe de français reste une classe de langue, sans la transformer en classe de grammaire.

Des images de la grammaire correspondent d'un côté à la vision négative d'une composante difficile de la langue avec un apprentissage incomplet, de l'autre à la vision positive qui permet de développer des stratégies pour apprendre mieux la langue dans toutes ses dimensions et qui sert particulièrement d'un outil dans l'enseignement de la communication

Contrairement à la grammaire implicite, la grammaire explicite constitue la description des formes d'une langue, c'est-à-dire «passer d'un savoir procédural (je sais faire) à un savoir déclaratif (je sais dire ce que je sais)» (Vigner, 2004, 115). Cet enseignement ne vise pas normalement à installer une grammaire intériorisée. Cette approche est souvent de nature déductive, une approche qui est parfois comparatiste entre les règles du français avec celles de la langue d'origine des apprenants.

La relation entre la règle et son usage amène également les enseignants à appliquer deux autres démarches pour enseigner la grammaire: la démarche inductive, directive et contraignante, va des pratiques régulières à la règle

explicitée, demandant aux apprenants de retrouver la règle qui figure dans les énoncés sélectionnés par l'enseignant; la démarche déductive va de la règle exposée à son application dans différents contextes d'utilisation.

Méthodologie de recherche

Cette étude, de type analytique et descriptif, a été menée par 7 entretiens semi-directifs, ayant lieu au mois de Tir 1395, avec 4 enseignants de l'université de Téhéran et 3 enseignants de l'institut de Ghotbe Ravandi. Les entretiens sont fondés sur un guide d'entretien semi-directif comprenant dix questions ouvertes. Elles sont axées sur 5 thèmes principaux, à savoir: les représentations sociales de la place et des spécificités de la grammaire dans l'enseignement du français, la meilleure façon de l'enseignement de la grammaire, la vision des apprenants iraniens de la grammaire, sa relation avec l'apprentissage de cette langue et les pratiques courantes des enseignants de la grammaire. Les données ont été recueillies par l'analyse qualitative de contenus des discours à travers de la transcription des entretiens.

Les résultats

● Les représentations sociales de la place de la grammaire dans l'enseignement de langue

Pour les enseignants de l'université et de l'institut de notre échantillon, la grammaire se considère comme l'élément langagier crucial de la

Introduction

La grammaire, en tant que l'aspect linguistique de la langue occupe une grande partie de l'enseignement du FLE dans le cadre universitaire et institutionnel. Les représentations sociales des enseignants de la grammaire et de son enseignement font partie des facteurs qui influent directement sur la démarche choisie et sur la manière d'enseignement dans la classe de langue.

Cette étude va tenter d'exploiter et d'analyser les représentations sociales des enseignants du FLE de la grammaire, de l'enseignement de la grammaire et de les comparer dans les milieux universitaire et institutionnel. Des images de la grammaire correspondent d'un côté à la vision négative d'une composante difficile de la langue avec un apprentissage incomplet, de l'autre à la vision positive qui permet de développer des stratégies pour apprendre mieux la langue dans toutes ses dimensions et qui sert particulièrement d'un outil dans l'enseignement de la communication.

La perception négative d'un enseignement fondé uniquement sur la transmission du code linguistique reposant sur des images de l'apprentissage de la grammaire traditionnelle des enseignants renforce l'idée que l'enseignement de la grammaire est stable et moins efficace dans le processus d'apprentissage. La perception positive assortie des nouvelles approches grammaticales fondée sur une démarche par pratique, voit l'enseignement de la grammaire nécessaire, intégrant dans une démarche communicative afin d'amener

progressivement les apprenants vers une acquisition appropriée de la langue.

Représentations Sociales

● Les définitions

Meunier définit les représentations sociales comme «des états psychologiques internes de sens commun. Elles sont tributaires de facteurs tant individuels que sociaux. Elles jouent un rôle constructif dans l'interprétation du monde, l'adaptation à l'environnement, l'élaboration de la conduite et l'échange communicative» (2002, 3). Elles peuvent également être modifiées et évoluer. Moscovici (1984) classe les traits constitutifs d'une représentation sociale en deux catégories: un système central qui forme la caractéristique stable et un système périphérique, ouvert, instable, qui permet à la représentation d'adapter à divers situations.

Les études sur les images concernant la langue et ses usages remontent aux années 1960 à travers de la notion de l'attitude. Cette notion, très proche de celle de représentation, est définie aujourd'hui, comme «des conduites et des comportements plus ou moins stables qui ne peuvent pas être directement observés» (Castteloti & Moor, 2002, 7).

Castteloti & Moor ont également défini le stéréotype, une autre notion liée à la représentation, comme «les perceptions identitaires et la cohésion des groupes, identifiant des images stables ; et schématiques dans la mémoire commune» (2002, 8).

Les démarches grammaticales les plus utilisées en classe du FLE

La grammaire implicite constitue l'acquisition de façon délibérée les règles grammaticales. «Il s'agit d'enseigner les

Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire des enseignants du FLE en Iran

Bita Hashemiannejad

PhD Candidate, University of Tarbiat Modares.

Email: Bita.hashemiannejad@gmail.com

چکیده

مقاله پیش رو با تکیه بر مفهوم «بازنمودهای اجتماعی» به بررسی، تحلیل و مقایسه ارتباط مدرسان زبان فرانسه با دستور زبان و آموزش آن در دو محیط دانشگاهی و آموزشگاهی می‌پردازد. مفهوم بازنمودهای اجتماعی در دهه ۹۰ به‌طور گسترده‌ای وارد آموزش زبان‌های زنده شد (ماتی ۱۹۹۷، زارات و کندولیه ۱۹۹۷) و به‌واسطه مجموعه‌ای از تجارب شخصی، عقاید، دانسته‌ها، الگوهای فکری برگرفته از جامعه و نیز سنت‌ها، آموزش و ارتباطات اجتماعی شکل گرفت (دورونزو، کلت ۲۰۰۷). بازنمودهای اجتماعی نوعی واقعیت ذهنی به‌شمار می‌روند که به‌صورت اجتماعی ساخته شده و رفتارهای کمابیش تثبیت شده را جهت می‌بخشند. این تصاویر ذهنی بر روی حالات، انتخاب روش و همچنین رفتارهای مدرس در کلاس زبان خارجی تأثیرگذار هستند. این تحقیق، با استفاده از مصاحبه نیمه مستقیم، دو گروه از مدرسان را مورد پرسش قرار می‌دهد. این دو گروه عبارت‌اند از مدرسان زبان فرانسه در دانشگاه تهران و مدرسان آموزش فرانسه، به‌عنوان زبان خارجی، در مؤسسه قطب راوندی. نتیجه تحقیق از طریق تحلیل کیفی داده‌ها به دست آمده است. ارزش‌ها، وابستگی به دستور زبان و میزان اعتقاد به کسب مهارت‌های زبان شناختی که مدرسان اظهار کرده‌اند به‌عنوان نتایج این تحقیق معرفی خواهند شد.

کلیدواژه‌ها: بازنمودهای اجتماعی، تدریس زبان فرانسه به‌عنوان زبان خارجی، دستور زبان، محیط دانشگاهی، محیط آموزشگاهی

Résumé

Cette étude tente d'exploiter, de comparer et d'analyser le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire des enseignants du FLE en Iran en utilisant le concept des représentations sociales dans le cadre universitaire et dans le cadre institutionnel. La notion de la représentation sociale, qui est largement entrée en didactique des langues vivantes dans les années 1990 (Matthey 1997, Zarate & Candelier 1997), se précise à partir des expériences personnelles associées aux opinions, connaissances et modèles de pensées reçus de la société, la tradition, l'éducation et la communication sociale (Dorronzoro & Klett 2007). Il s'agit d'une sorte de la réalité mentale construite socialement qui oriente des comportements fondés sur des schémas prédéterminés. Ces images mentales influencent les attitudes, le choix des démarches ainsi que les comportements de l'enseignant en classe de langue étrangère.

Dans cette enquête, à partir des entretiens semi-directifs, deux catégories d'enseignants sont interrogés: les enseignants de français à l'université de Téhéran et les enseignants du FLE à l'institut Ghotbe Ravandi. Les résultats sont issus d'une analyse qualitative des données. Les valeurs, les rapports à la grammaire et les croyances à l'égard des compétences linguistiques exprimés par les enseignants et recueillis au cours de notre enquête seront présentés comme les résultats de cette enquête.

Mots-clés: Représentations sociales, Enseignement du FLE, Grammaire, Cadre universitaire, Cadre institutionnel

the concept of plurality/singularity written underneath of each word. However, if one wants to learn about grammar in more detail, they can go to the 'Lessons' category in the 'Explore' tab, and search for specific grammar rules in the premium version. Furthermore, the interface graphics of this app are not really playful. Although this fact could be justified by its philosophy with its focus on effective learning, MosaLingua can be regarded as one of the less enjoyable MALL apps in comparison to apps such as Duolingo.

Mutual interaction and communication is one of the most significant factors in learning an L2 (Swain, 1985). Unfortunately, this app does not give an opportunity to learners to communicate with other learners from other countries and cultures; that is to say, MosaLingua does not seem to be based on interaction and communication.

Conclusion

To summarize the discussion, there is no doubt that MosaLingua is an effective language learning tool due to its scientifically sound foundations and its creative expert team. The freedom it offers to its users in choosing their preferences in all different aspects of learning a new language and the well-designed categories of word and phrase exercises in addition to multimedia bonus options (daily conversations as video and audio files) are inevitably significant and beneficial. Yet, like other language learning

apps, it suffers from a number of drawbacks. Two of the most noticeable shortcomings of this app are its inadequate learning materials regarding grammatical and phonological details of a language and its non-interactive system. It should be pointed out that the former feature is the problem of some other language learning apps such as Memrise (see Eqbali & Nushi, 2017 for a review) which does not encourage learners to choose those apps in the first place as their learning tools. All in all, MosaLingua team could do better in the realm of MALL by designing more detail-based materials, real-life communicative exercises, and fancy graphics.


References

- Ballance, O.J. (2012). Mobile language learning: More than just 'the platform'. *Language Learning & Technology*, 16(3), 21-23.
- Baturay, M., Yıldırım, S., & Daloğlu, A. (2009). Effects of Web-Based Spaced Repetition on Vocabulary Retention of Foreign Language Learners. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (34).
- Burston, J. (2013). Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. *Language Learning & Technology*, 17(3), 157–224.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging Technologies: Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.
- Godwin-Jones, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology* 15(2), 2-11
- Kang, S. H. (2016). Spaced Repetition Promotes Efficient and Effective Learning: Policy Implications for Instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 12-19.
- Lewis, B. (2017). *Spaced repetition: never forget vocabulary ever again*. Retrieved from <https://www.fluentin3months.com/spaced-repetition/>
- Nushi, M., Eqbali, MH. (2017). Memrise: Does it hold up as a language learning tool?. *ROSHD FLT Journal*, 32(1), 18-22
- Shen, R., Wang, M., & Pan, X. (2008). Increasing interactivity in blended classrooms through a cutting-edge mobile learning system. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1073-1086.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in second language acquisition*, 15, 165-179.

language and in English.

Weaknesses

In spite of the aforementioned strengths, this app suffers from some weaknesses. For instance, it is plausible to claim that MosaLingua is not that much rich in offering a thorough learning system. In other words, learners using this app do not fully learn about the grammar, the phonology, or the exceptions of the target language. There are some not very complete grammatical points such as

A photograph of a person's hand in a dark suit jacket pointing at a tablet screen. The image is overlaid with a pinkish-purple tint. A speech bubble with a white background and a pink border is positioned over the hand, containing text. Below the speech bubble are several other faint, overlapping speech bubble shapes.

Another advantage of this app is its frequent reminders containing useful learning advice on one's email or Gmail since the moment of registration

Two of the most noticeable shortcomings of this app are its inadequate learning materials regarding grammatical and phonological details of a language and its non-interactive system

frequently used words of the target language. Therefore, by concentrating on essentials, much time is saved and language learning will not turn into a time-consuming and boring task.

Another advantage of this app is its frequent reminders containing useful learning advice on one's email or Gmail since the moment of registration. MosaLingua does not aim to advertise because advertising does not sound logical for an educational app the use of which involves concentration on learning materials. Another prominent advantage is that in MosaLingua app all the words and phrases have been pronounced by native speakers. This is a truly positive point of this application in comparison to other apps in the market such as Memrise which uses a computerized voice for drilling vocabulary items. The app also provides learners with statistical feedback in the format of diagrams and graphs as indicated in Figure 4. Needless

to mention, giving feedback to learners is an important feature of many credible MALL apps.

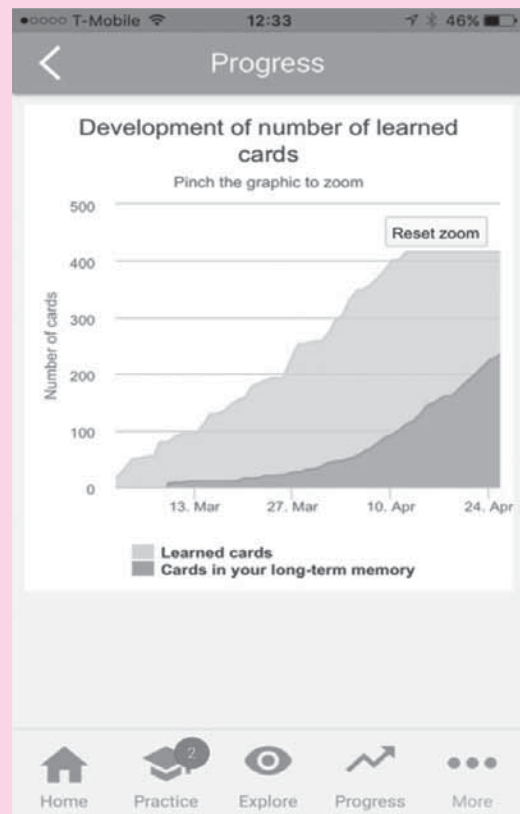


Figure 4.
Progress status

An interesting feature that has been included in this app is the *Hands Free* mode. This option is very useful while travelling or jogging, all one has to do is to play any or all the cards in audio format both in the target

First and foremost, MosaLingua is a personalized program in the sense of giving learners freedom in learning on the basis of their learning needs, objectives, and priorities; indeed, they choose their goals from the very beginning

According to MosaLingua website, the dominant teaching method of this application is based on the tenets of cognitive theory for the most suitable results. It should be noted that the grammar structures are not instructed deductively; instead, they are taught through examples in an inductive way within SRS system (Spaced Repetition System). SRS is a complex flashcard method that presents the information to learners and makes sure that it remains constantly fresh in their mind (Lewis, 2017). It has been claimed by MosaLingua developers that this system allows learners to memorize vocabulary much more quickly. This claim has been supported by the results of numerous studies (e.g., Baturay, Yıldırım, & Daloğlu, 2009; Kang, 2016). Lewis (2017) notes in his article that the best way for effective vocabulary acquisition seems to be hearing and applying new words in context with native speakers. Having this in mind, he also mentions that SRS might be a faulty system since one hears words in isolation and in an artificial way without learning how to use them. As a result, it is not

enough for effective learning. Moreover, SRS is very likely to turn into rote learning if applied in this manner. That is why Lewis, as an experienced educator, prefers an image association of the word and/or to think of an example for the word to use it in its suitable context.

Strengths

First and foremost, MosaLingua is a personalized program in the sense of giving learners freedom in learning on the basis of their learning needs, objectives, and priorities; indeed, they choose their goals from the very beginning. Certainly, holding a business-based or a college-based view makes some differences in teaching and learning methods and contents. As mentioned above, learners can choose words and phrases they intend to learn simply by exploring the categories in the app such as food, housing, tourism, and so on. In the same way, learners are able to skip an exercise which is not compatible with their personal and educational needs. It should be mentioned that these words and phrases have not been chosen randomly and haphazardly; that is, they are the most beneficial and

just the right time in order not to forget the learned vocabulary.

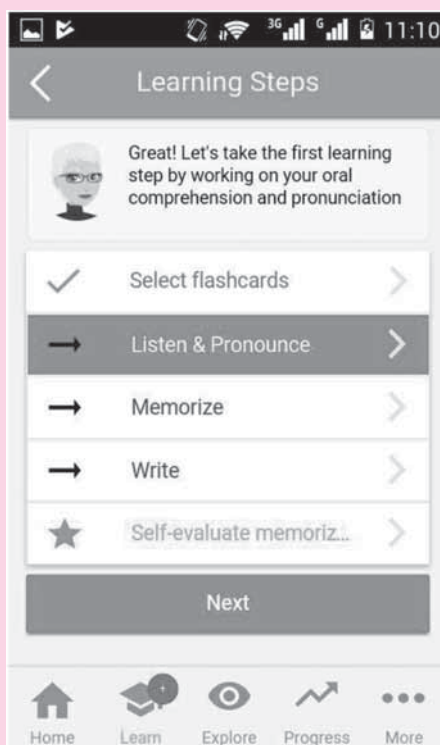


Figure 2. Learning steps

There is a variety of exercises in the app the main focus of which is on oral and written skills (i.e., productive skills). Video and audio conversations along with their subtitles are available and are recommended to learners when they are free and finished with determined daily learning.

Moreover, there is a bonus section, as can be seen in Figure 3, including proverbs, learning advice, language facts, fun facts, jokes, and quotes. As the title

of the section reads, bonus options are unlocked and given to users as a bonus or a reward to their effective learning. Learners are able to add each of these items to their flashcard deck if they want. This bonus section in addition to optional educational clips and podcasts illustrate that MosaLingua follows its slogan: *Learn words, enjoy the world*, and has made an effort to create an enjoyable and relaxed learning atmosphere for learners.

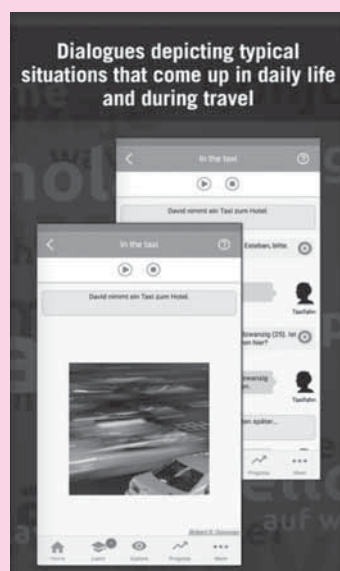


Figure 3. Bonus materials and audio conversations

appropriate level of ability (there are 8 levels plus a dialogue section defined in the German version of this app). Afterwards, as shown in Figure 1, users are provided with some questions regarding the preferred period of daily learning and the number of everyday flashcards about their area of interest. It is worth noting that the option of *Learning Settings* is always available and throughout the course, whenever needed, the level can be changed and the learning time can be adjusted.

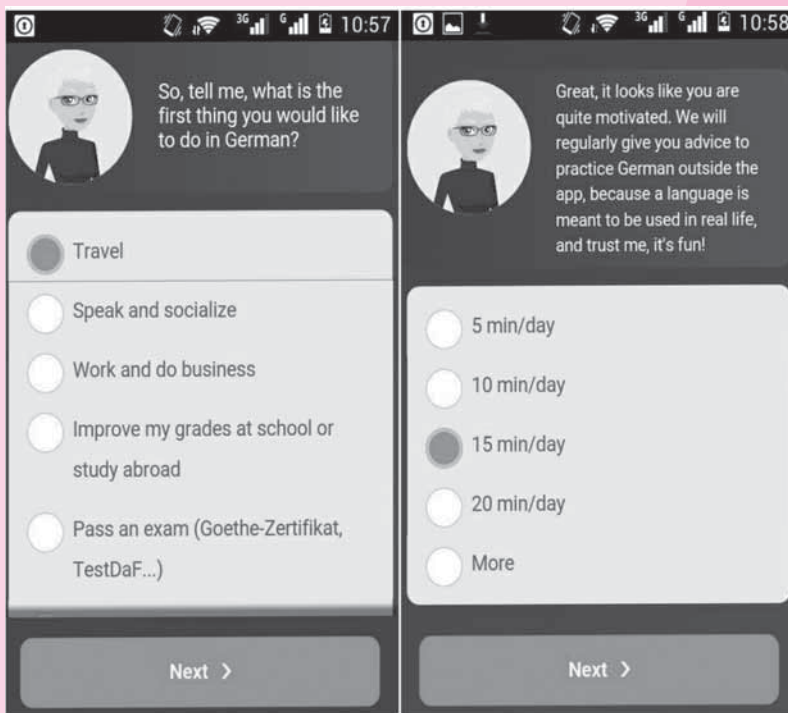


Figure 1. Setting learning preferences in MosaLingua

Like many other language learning apps, this app teaches words through flashcards. As it is displayed in Figure 2, there are four stages involved in learning sets of flashcards. In the first stage entitled *Listen & Pronounce*, learners are supposed to listen and repeat what the teacher says. There is a recording icon next to the teacher's voice. By holding it,

learners are able to record their voice to practice pronunciation. In the second stage, *Memorize*, learners memorize the practiced words by reviewing them several

times. In the subsequent stage with the title of *Write*, learners practice writing of the same words by typing them, and at the end, there is a *Self-Evaluation* part as the ending of the first set of flashcards. As it can be observed, MosaLingua uses visual and audio memories, and its word/ phrase reviews are at

Introduction

No more than a decade ago, the most exciting thing one could do with his/her mobile phone was to download a ringtone; however, these days, iPhone and Android users from different communities are able to download thousands of apps from the Internet and start using them (Jones, 2011). These technological advances have also prompted educators and researchers to get involved in improving teaching and learning conditions by utilizing mobile-assisted learning (Shen, Wag, & Pan, 2008). There is a subset of mobile-assisted learning called mobile assisted language learning (MALL), which is flourishing to the benefit of the field of L2 learning (Ballance, 2012; Chinnery, 2006). In fact, the evidence for the effectiveness of MALL apps in teaching and learning of L2 has been provided by a large number of studies (See Burston, 2013 for a review); therefore, mobile devices such as smartphones, tablet computers, laptops, iPads, can be made more useful for language learners if some MALL apps are installed on these devices. The users can then study regularly even if their time is fairly packed due to work and family commitments (Eqbali & Nushi, 2017). There are a number of MALL apps (e.g., Busuu, Babbel, and Duolingo) which freely allow learners to learn a new language and socialize with learners from all over the world. Although these apps vary in many aspects from one another, they all have been designed to fulfill

the task of mobile learning and make the process of L2 learning as convenient as possible. Considering the range of options available it might be difficult sometimes to choose only one app from a variety of language learning apps. The present paper aims at investigating the offered options of one of these apps named MosaLingua for learning an L2.

These days, iPhone and Android users from different communities are able to download thousands of apps from the Internet and start using them

A detail-oriented description

MosaLingua can be downloaded for free from App Store or Google Play and is accessible to learners in Android or iOS. Its overall rating is 4.7 which is fairly high among language learning apps available. It comprises a wide range of major European and Asian languages including German, Portuguese, Italian, Spanish, French, English, and Russian. It also has some other applications which work on TOEIC and TOEFL tests.

As soon as one first launches the app, they are supported by a teacher who accompanies them during the whole course of learning. The teacher sheds light on almost all facets of the app from explaining how to use it to introducing and drilling learning materials. In the following step, there is a short placement test through which learners are able to choose their

MosaLingua: A Multilingual Mobile Language Learning Application

اشاره

ستون معرفی نرم‌افزارهای آموزشی زبان خارجی با هدف آشنایی خوانندگان محترم با قابلیت‌ها و محدودیت‌های نرم‌افزارهای آموزشی طراحی شده است. امید می‌رود با راه‌اندازی این ستون علاقه‌مندان به کاربرد تکنولوژی در آموزش زبان با ارسال مطالب خود به پیشبرد هدف این ستون که معرفی نرم‌افزارهای مفید و مؤثر می‌باشد یاری رسانند.

Hossein Makiabadi

M.A. in TEFL

Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Email: hossein.makiabadi@mail.um.ac.ir

Samaneh Abdi Navokhi

M.A. student in General Linguistics

Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Email: abdi.samaneh@mail.um.ac.ir

چکیده

از آنجا که سبک زندگی پرتب و تاب عصر نوین به ما اجازه شرکت در کلاس‌ها و دوره‌های مختلفی را که نیاز داریم نمی‌دهد، اخیراً تمایل به یادگیری به کمک تلفن همراه به‌ویژه در میان زبان‌آموزان گسترش یافته است. در این زمینه نرم‌افزارهای آموزش زبان بسیاری برای یادگیری مؤثر، معنادار و آسان زبان دوم تولید شده‌اند که یکی از آن‌ها موزا لینگوا است که خلاصه زیر با هدف ارائه توصیفی جامع در مورد نکات مثبت و منفی آن نوشته شده است.

کلیدواژه‌ها: یادگیری به کمک تلفن همراه، موزالینگوا، زبان دوم

Abstract

The hectic lifestyle of modern age may not allow us to physically participate in different classes and courses that we need. Therefore, the tendency to use mobile-assisted learning has recently been expanding particularly among second language (L2) learners. Numerous language learning mobile applications (apps) have been produced to make L2 learning more effective, meaningful, and convenient. One of these apps is MosaLingua, on the effectiveness of which the following review has been conducted with the aim of providing a comprehensive explanation about its positive and negative points.

Key Words: Mobile-Assisted Learning, MosaLingua, ESL/ EFL



Coordinator: Musa Nushin
Email: mosesnushi@hotmail.com

Media Review Template

Title plus author's full name and affiliation

Abstract (not more than 200)

The abstract is a crucial element of any academic article; it not only summarizes your paper but also helps it reach the right audience. Your abstract should be written in both English and Persian; it should appear in block format, single spaced and justified. The abstract should include: 1) a brief (one or two sentence) introduction; 2) the media selected for the review and the significance/ purpose of the review/ selection; 3) major findings and; 4) recommendations.

Media/Application details

The authors should list the product details including:

Publisher:

Product type:

Language(s):

Level:

Media format:

Operating systems:

Hardware requirements:

Supplementary software:

Price:

Introduction (approximately 450 words)

The introduction should give a broad view of the field of educational technology with a focus on the role of technology in second/ foreign language education. It then narrows the focus on the media selected for the review and how and why the review can contribute to second/ foreign language learning and teaching.

Description (approximately 550 words)

The authors need to describe the media tool as accurately as possible, preferably using photos and graphics that make the description engaging and interesting to read. The description should tell the readers about where they can find/download the media, what its different sections are and what the features and purposes/functions of each section are, etc.

Evaluation (approximately 350 words)

In this part the overall value of the media review and its contribution to second/ foreign language is given, followed by its strengths and/or possible weaknesses. The authors can offer their own and research-supported suggestions on how those shortcomings can be removed or taken care of.

Conclusion (Approximately 250 words)

The review ends with a conclusion that summarizes the main points and make specific recommendations on the use of the media for second/ foreign language learning and teaching.

References

References should be up to date and written in APA style. The number of references should not exceed 10.

Answer Key

1. C
2. D
3. A
4. E
5. B

Appendix 2

A Sample Tourist Plan

	Activity	Activity	Activity
Day 1			
Day 2			
Day 3			

Appendix 3

Student questionnaire

1. Were your mistakes corrected? Can you give me examples?
2. What new phrases did you learn?
3. Did you enjoy the lesson? Why?

Why not?

4. Would you like to have more of this lesson type? Why? Why not?

Appendix 4

Self-reflection form

- 1) What I liked about the experience.
- 2) What I didn't like about the experience.
- 3) How differently I will teach the same lesson next time. Why?

References

- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford. Macmillan Education.



3. Which city is the historical capital city of Iran?

4. Which city is famous for its mosques?

Step 2

The teacher then starts talking about the four cities he would show a group of tourists in a four-day tour: Tehran, Isfahan, Shiraz, and Yazd.

He also shows some real pictures of the places to students using the following sentences.

Yazd is famous for its mosques.

Isfahan is famous for its mosques and palaces.

There are a lot of museums and tall buildings in Tehran.

Mashhad is famous for Imam Reza Holy Shrine.

Shiraz is famous for Hafez Tomb.

Step 3

The teacher then gives students some matching tasks and asks them to match and make correct sentences (Appendix 1). He also works on sentence stress and intonation of the sentences. The teacher then informs students that a group of tourists are coming to visit Iran for 3 days. He asks students to make a plan for a 3-day visit to Iran. The teacher gives each group a map and a poster to make their plan (Appendix 2).

Step 4

The teacher monitors for support and makes notes of the good and bad language that students use during the task. Students then will have one minute to prepare a report for the class. The plans will be pinned to the board and group representatives report what they did and

what they have included. The teacher writes on the board some good language he heard from students and some erroneous sentences.

Step 5

The teacher encourages good sentences and asks everyone to write them down. He also asks them to repeat the good models. He elicits the correct form of the erroneous sentences and asks students to repeat them. The teacher also accentuates the sentence stress and intonation, as well.

Step 6

The teacher gives the whole class another chance to make a new plan as a class using the correct language. He gives them another A3/A4 blank sheet paper to do so. He monitors students' work and checks the language they are using to do the task. He provides support where necessary. The teacher gives students the questionnaire (Appendix 3) to find out students' ideas about the lesson. He also informally talks to them and asks if they liked the lesson or not. Why? Why not? Finally, students receive a self-reflection questionnaire to think back about the experience and express their feelings (Appendix 3).

Appendix 1

1.Tehran is famous for	a) see around the mosque.
2.It takes about 30 minutes	b) hafez tomb
3.You should definitely	c) Milad Tower.
4.You should visit	d) by plane from Tehran.
5.Shiraz is famous for	e) this tourist attraction.

Using Tasks in Teaching English

Farhad Molaee

Shahid Beheshti School – Rey City, Tehran

اشاره

سنتون «My Contribution» 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 سنتون، به نشانی پیام‌نگار (E-mail) مسئول سنتون، ارسال نمایند. این تجربه‌ها پس از بررسی و تأیید به چاپ خواهند رسید.

Quick guide

Key words: tomb, bridge, palace, tower, famous for

Learner English level: Pre-intermediate

Preparation: 10 minutes

Materials: a map, a poster, pictures of historical places of Iran, magnets, whiteboard or a video projector to display some photos

Introduction

TBLT is an approach which is based on the use of tasks as the core unit of planning and instruction in language teaching (Richards & Rodgers, 2003: 223). For Scrivener (2011: 183) TBLT is a general term for some more variations on the “exposure-test-teach-test” lesson structure. But what is a task? Nunan (1989:10) states that task is a piece

of classroom activity which involves learners in comprehending, manipulating, producing, and interacting in the target language while their attention is basically focused on meaning rather than form of the language. Here in this lesson, I would like to share a lesson designed based on TBLT.

Step 1

The teacher asks students if they have seen a tourist or not. He, then, asks students to talk together about their experience in this regard. After some minutes, he asks some students to share their experiences with their classmates. He then asks students the following questions:

1. Which cities are more famous for tourists to visit in Iran?
2. Where can you find many palaces in Iran?



Coordinator: 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 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.

Across

3. find
5. become
6. win
7. cut
8. utter
12. do
13. dress
14. date

Down

1. go
2. give
4. dot
5. buy
7. choose
9. tell
10. ride
11. draw
12. do

“How much do you know about past tense verbs!?” We know! You are teachers! This time, our puzzle is a simple sample puzzle you can use in your classes for the students who have just learned the past tense. Hey! This issue is related to creativity, right!? We wanted to be creative, too!

Answers to the *Funny Riddles*:

1. School Bus
2. Stamp
3. “b”
4. “Y”

References:

Quotable Quotes:

1. <https://www.goodreads.com/quotes/tag/creativity>
2. <http://learningrevolution.com/page/great-educational-quotes>

Caricature: <https://www.google.com/>

Teaching Tips: <http://www.fluentu.com/blog/educator/creative-language-classroom/>

Jokes:

1. <http://www.wikihow.com/Make-a-Joke>
<http://www.short-funny.com/>

Funny Riddles:

2. <http://www.doriddles.com/riddle-263#show>
3. <https://www.rd.com/jokes/riddles/>

Crossword: <http://www.scholastic.com/parents/resources/free-printable/writing-printables/puzzle-past>

the week on the board then ask students which topics they'd like to learn on which day. Have them explain their logic. Write the topics down next to the corresponding day and time, you have a student-made schedule.

- *Regularly ask for feedback.* Ask students if they have a favorite language exercise or assignment. If so, then conduct it more frequently. Often, what they want and what they need are the same thing. They'll be the first to know if they're losing interest or not understanding something.

JOKES

Judge: "Why did you steal the car?"
 Man: "I had to get to work."
 Judge: "Why didn't you take the bus?"
 Man: I don't have a driver's license for the bus.

- Can a kangaroo jump higher than a house?
- Of course, a house doesn't jump at all!
- Anton, do you think I'm a bad mother?
- My name is Paul!
- Patient: Oh doctor, I'm just so nervous. This is my first operation.
- Doctor: Don't worry. Mine too!



FUNNY RIDDLES

1. What is big and yellow and comes in the morning, to brighten mom's day?
2. I travel all over the world, but always stay in my corner. What am I?
3. What do you call a bear without an ear?
4. Which is the most curious letter?

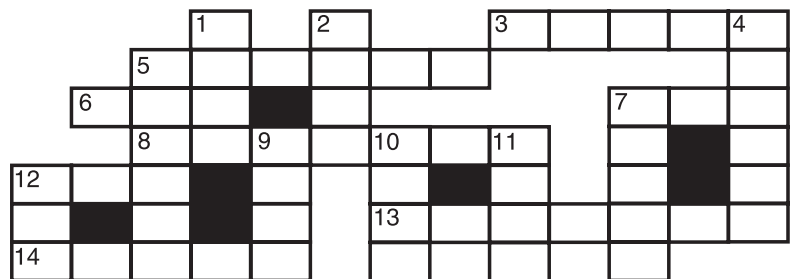
(Check below for the answers.)



CROSSWORDS:

Puzzle in the past

Past tense verbs show actions that happened in the Past. Add----- ed to form the past tense of most verbs. Other verbs have irregular past tense forms. Write the past tense of each verb to complete the puzzle.



gets it all going.

d. Improves language retention.

Ultimately, this is what we are after. Our goal is to teach students a language. When the other four factors come together, the result will be improved retention due to increased participation, quality assignments, active learning and fun.

Now, back to business! The following is a brief note on 5 keys to a creative language classroom:

1. Resist Running Like Clockwork

Routines can be useful. They are a sequence of habits that keep you on track and prevent complications. Not every day has to be a completely unique language learning experience. A little routine never hurt anyone, but zero creativity can.

Throwing in some spontaneity every now and then increases the level of default alertness that your students operate at. Routines are comfortable, sometimes too comfortable, letting students sit back and “turn off.” Mixing things up requires them to pay more attention and listen carefully.

2. Invert the Routine

You don't have to completely change the routine to mix things up, you just have to change how the routine looks from the outside.

If you run the same three-mile loop every day, pretty soon your body will get used to it and it will become easy. Give yourself a new three-mile loop and all of a sudden you'll be challenged again. The same is true with our students' brains. We want to keep them from getting too

comfortable. Let's take a look at some tricks to help clarify:

- *Do the opposite.* Take something familiar and do it differently. For example, if you always teach from the front of the class, try teaching from the back; if your students always sit in rows, try putting them in a circle.
- *Switch up the order.* Do daily activities in a different order. If you usually give a homework assignment at the end of class, for example, give it at the beginning instead.
- *Change roles.* Let students do the work. For example, if you usually read out the class schedule every morning, have one of your students do it one day.

3. Give Students the Power

As teachers our best source of inspiration is our students themselves. It's okay to ask them for their ideas and opinions when designing a curriculum. Students are used to being told what to do and just going with the flow. Pull them back out of passive mode by giving them the power. Let them have a stake in the class by helping plan the curriculum for the next day or week. Here are some ways to do so:

- *Let students choose.* Describe two assignments then ask something like, “Reza, which exercise would you like to do first?” Giving them the chance to choose will instantly wake them back up.
- *Involve students in scheduling.* Present interchangeable topics that you plan to teach the following week. Write the days of

NO COMMENT!



Share your ideas with us: azimi.hz@gmail.com

TEACHING TIPS

THREE Keys to a Creative Language Classroom

Want to know a secret? Curiosity didn't kill the cat. Lack of creativity did! The world has woken up to the fact that creativity is not just a fluffy term assigned to kindergarten art projects. It is essential to human development, happiness, and last but not least, learning!

Let's start with some reminders on why creativity is a tool that's worth the extra effort.

a. Boosts participation. Giving students the power to create on their own—whether it be presentations, arguments or assignments—keeps them on their toes. They won't just be going through

the motions. Unable to rely on routine, they will be alert and waiting to hear what you have in store for them next.

b. Promotes active learning. By asking students to think outside the box, stray beyond normal assignment guidelines and use their own creativity, you can keep them in the realm of active learning for longer periods of time.

c. Creates a fun and positive learning environment in the classroom. Not only does creativity make class more enjoyable for the students, but it is also more fun for you, the teacher. Students have so much to offer, and sometimes stepping out of your normal routine and feeding off of their creative energy can do wonders. Fun and positivity are contagious. Creativity is the spark that

Creativity is the Key!

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 in TEFL

Email: zahra.kobadi@yahoo.com

PREFACE

Teaching is described as the “daily grind” for several reasons. One major reason is the routine we experience over many years. What should we do? Many great thinkers believe that one major spice we may add to our classes is ‘creativity’. I always remember and praise one of my elementary teachers: with a smiling face he, sometimes, asked us to tell a joke one by one at the end of some sessions. Well, it took only about 10 minutes of our class, no big deal, yet it did magic! We all adored him, partly and unintentionally because he was a little bit more creative compared with other teachers! See!? Even now after about 27 years I am excited to write about it! Want to be remembered as a great teacher by your students 27 years later!? No worries: start today! Be creative!

QUOTABLE QUOTES

“Creativity is a type of learning process where the teacher and pupil are located in the same individual.”

— **Arthur Koestler**

“Creativity is so delicate a flower that praise tends to make it bloom, while discouragement often nips it in the bud.”

— **Samuel Butler**

“The freedom to make mistakes provides the best environment for creativity.

Education isn't how much information you have committed to your memory, or even how much you know. It's being able to differentiate between what you know and what you don't.”

— **Anatole Franc**

“Creativity is knowing how to hide your sources”

— **C.E.M. Joad**

“The worst enemy to creativity is self-doubt.”

— **Sylvia Plath**

idioms. In order to find out the significant effect of multimedia an independent sample t-test was conducted. The p value of the independent test was .004. When the p value is smaller than .05 it can be concluded that the treatment and in this case use of multimedia in teaching idioms was significantly effective.

Group Statistics

class		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Idiom scores	traditional	32	13.8750	2.74596	.48542
	multimedia	31	15.9750	2.71121	.49500

Reflection

The objective of this study was to investigate the effect of using multimedia for teaching idioms. As the results of the study showed, the students who were taught idioms through multimedia had better performance in comparison with those who were taught idioms traditionally. It is worth mentioning that in this study and for the treatment group some power points, pictures and videos were used as multimedia to teach idioms to learners. According to Vasiljevic, (2012), the inclusion of pictures in instruction helps learners activate the sensory attributes of that item which in turn facilitates its recall and retention. As Clark and Paivio (1991) put it, through visual illustration, the imagery system is activated and then the input and materials are understood faster and better. In the imagery system inputs are represented non-verbally and then different sensory modalities of input (e.g. shapes, sounds, and emotions) are decoded simultaneously and are also unified in complex images. These compound images help learners to retrieve and remember the input in a more complete manner (Vasiljevic,

2012). The method used in this study was visualizing the idioms for students to help them remember and recall idioms better. As it can be inferred from the results here, this method was successful and scores of learners in the treatment group was higher than the ones in the control group. On the whole it can be said that using pictures/ videos and non-verbal input could be very

effective in the process of language learning. Further studies can be undertaken to explore the effect of multimedia on other aspects of language by other teachers. Teachers can also investigate the

students' feedback in their classes to see if it leads to similar or different outputs.

In the imagery system inputs are represented non-verbally and then different sensory modalities of input (e.g. shapes, sounds, and emotions) are decoded simultaneously and are also unified in complex images

References

- Boers, F., Demecheleer, M., & Eyckmans, J. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning idioms. In P.Bogaards and B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing* (pp.53-78). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Clark, J., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 71, 64-73.
- Cooper, T. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly* 33, 233-62.
- Gibbs, R.W. (1992). What do idioms really mean? *Journal of Memory and language*. Retrieved from <http://www.gse.uci.edu/ed168/resume>.
- Golaghaei.N, & Kakolian.S. (2015). The effect of visual and etymological treatments on learning decomposable idioms among EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 4(5), 72-81
- Vasiljevic.V. (2012). Teaching Idioms through Pictorial Elucidation. *The Journal of Asia TEFL*. 9. 3, pp. 75-105.

Use. In the control group, the classes were conducted in usual classrooms with whiteboard. The idioms in this group were taught by the instructor based on traditional method. In each session, the instructor covered one unit of the textbook and taught the idioms by explaining them or even providing students with the Persian equivalent of the idioms. In the other group, the sessions were conducted in the language laboratory. In the language laboratory of university of Zanjan, each student is provided with a monitor and a headphone. For each session and each idiom of the textbook, some power points and videos were provided. In these power points, the meaning of idioms was illustrated and in most cases there was no need for verbal explanation to be provided by the instructor; through the videos the students could learn how to use them in real contexts. All the eight instructional sessions were conducted in this way. In the end, the final idiom exam was given to both groups. This exam was developed by the researchers based on the idioms which had been taught to both groups.

Observation

In order to find out which method was successful for teaching idioms, the same final exam was administered to both groups. The following table shows the participants' mean scores on the idiom exam after one semester instruction. As the table shows, 32 students were in the traditional group and 30 students were in the multimedia group. The mean score of students in the traditional group on the idiom final exam was 13.87 while the mean score of the students in the multimedia group on the idiom final exam, was 15.97. This shows the average score



of the students in the multimedia class was 2.1 score higher than the ones in the traditional group and therefore had better performance on the final exam. Based on the scores of the two groups and their comparison it can be concluded that the multimedia had an effect on teaching

Introduction

Due to idioms' frequent use in everyday language use, they have recently received a great deal of attention from a pedagogical point of view. Because of the arbitrary nature of idioms, they are considered as one of the problematic and challenging areas in learning a language. According to Gibbs (1992), a clear understanding of idioms help learners to understand the meaning of metaphorical and lexical texts better. A proficient second language learner, must know at least several thousand idioms (Boers, Demecheleer & Eyckmans, 2004). Cooper (1999) stated, "Indeed, mastery of an L2 may depend in part on how well learners comprehend initially and produce eventually the idioms encountered in everyday language" (p. 234). Due to the importance of learning idioms in L2 vocabulary acquisition there is a necessity to conduct research in this domain. In recent years, many researchers have examined the effect of multimedia materials on second language acquisition (Fernando, 1996 as cited in Golaghaei & Kakolian, 2015). In this study, the researchers report on the result of an action research which was conducted in an idiom focused course at university of Zanjan. To this aim two classes were included. In one of them idioms were taught based on the traditional method of vocabulary teaching and in the second class the idioms were taught using multimedia in a lab. In the end, the results of the two classes on the final exam were compared to find out which class performed better.

Planning

This study was conducted in two idiom-focused classes at the University of

Zanjan. In each class, there were about thirty male and female students with the mean age of 21. The participants of this study were BA English translation students. Eight instructional sessions were conducted in each class. In both classes the *English Idioms in Use* was taught.

For the first group, (i.e. control) the idioms were taught in the traditional method by the instructor while in the other class the same idioms were presented through pictorials, power points and videos. In each session, the instructor carefully selected pictures and videos from the internet or prepared a power point to teach the new idioms to the learners. At the end of the nine week instruction, the final exam was administered to find out the impact of including multimedia in teaching new language items.

According to Vasiljevic, (2012), the inclusion of pictures in instruction helps learners activate the sensory attributes of that item which in turn facilitates its recall and retention

Action

In this study, the participants were 62 BA English translation students of University of Zanjan. Among them, there were both males and females. As far as they all had passed the Konkour (University Entrance Exam) and they were at the same level (BA) no pretest was conducted. These students were randomly divided into two classes by university procedures. The instructor of both classes was one of the researchers who run eight instructional sessions in one semester. The textbook of both classes was *English Idioms in*

Integrating Multimedia in Idioms Class and Its Impact on EFL Students' Achievement

Elham Mohammadi

Assistant Professor, University of Zanjan

Email: e.mohammadi84@gmail.com

Parvin Babamoradi

English Language Teacher,

Email: pbabamoradi@yahoo.com

چکیده

هدف این مطالعه بررسی استفاده از ابزار چندرسانه‌ای در کلاس‌های زبان و تأثیر آن بر یادگیری فراگیران زبان انگلیسی می‌باشد. به این منظور پژوهشگران عملکرد دو گروه را تحت نظر گرفتند. آنگاه در گروه اول اصطلاحات جدید را با استفاده از روش‌های مرسوم تدریس لغت، و در گروه دوم با به‌کارگیری ابزار چندرسانه‌ای در یک آزمایشگاه زبان، ارائه دادند. نتایج امتحانات پایان ترم حاکی از تأثیر مثبت تلفیق ابزار چندرسانه‌ای در فرایند یادگیری اصطلاحات بود. این یافته به نوبه خود اهمیت استفاده از تکنولوژی‌های نو در عرصه آموزش به‌طور کلی و آموزش زبان به‌صورت خاص را بیش از پیش آشکار می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: کلاس درس، ابزار چندرسانه‌ای، یادگیری اصطلاحات، فراگیران

Abstract

The current study aimed to investigate the use of multimedia in language classrooms and its impact on EFL students' achievement. To this end the researcher observed the performance of two groups, the first of which was taught new idioms according to the traditional method of teaching vocabulary and the latter was taught using multimedia in a language lab. The results of the final exam demonstrated the positive impact of integrating multimedia on idioms learning. This, in turn, substantiates the importance of integrating new technologies in education in general and language teaching in particular.

Key words: classroom, idiom learning, multimedia, learners



Coordinator: Mehdi B. Mehrani
Assistant professor of ELT, English
Department, University of Neyshabur
Email: Mehrani@neyshabur.ac.ir

Guidelines for Publishing in Action Research

We have recently specified a special column in *Roshd FLT Journal* for publishing small-scale research studies that teachers conduct in their own classes. We intend to publish at least one action research report in each issue of *Roshd FLT Journal*. Thus, we encourage you to submit the reports of your classroom research to be published in our “Action Research Column”.

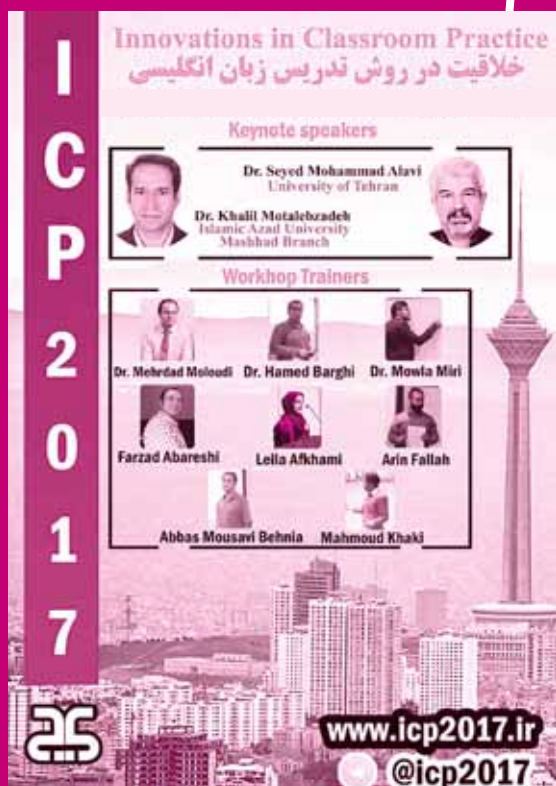
We accept papers on the basis of their relevancy to our readers, simplicity, readability, and freshness of viewpoint. Your papers do not have to follow the standards of scholarly, academic research papers. We do not use complicated statistical analyses, technical terms or footnotes. Thus, write in a simple, plain and easy to understand manner. Please cite all of your sources within the text, and provide a list of references at the end of your article. When writing your paper, please include the following information in your report:

- Your research questions and your plan for answering the research questions
- The actions that you did over a period of time in order to answer the questions
- Your evaluation of the effects of the actions and any evidence that support your evaluation
- Your conclusion and suggestions for other teachers

To be accepted for publication, your articles need to:

- Be maximum 2500 words, including references
- Be on a topic of relevance or interest to Iranian language teachers
- Include an abstract of no more than 200 words, and a list of references

We are looking forward to your action research reports. Should you have any inquiries about how to prepare a report of your action research, you can send an email to Dr. Mehrani at the following address: meh.mehrani@gmail.com



coming from different corners of the country attending 8 workshops in two days. Day one started with the opening ceremony on the main hall. Professor Alavi from University of Tehran had his plenary speech on classroom assessment which was directly related to the needs of the attendees. Afterwards, the participants, attended the workshops. The very day ended by a gathering in the main hall listening to Ms. Afkhami's session on reflection Followed by piano performance by Master Hossein Bidgoli.

The second day started with a plenary delivered by Dr. Khalil Motalebzadeh on Features of the 21st Century Teachers

which was well-received by the participants. Then participants went to their classes to attend four more workshops. The workshop titles and the presenters were as follows:

Teaching Grammar Communicatively: Dr. Hamed Barghi

Assessing Vocabulary and Grammar: Dr. Mowla Miri

Speaking Strategies: Dr. Mehرداد Moloudi

Communicative Reading Strategies: Mr. Afshin Mousavi Behnia

Lingo Motive Aids/Games: Mr. Mahmoud Khaki

Less Pain More Gain in Managing Lexis: Mr. Farzad Abareshi

Classroom Management: Ms. Leila Afkhami

Learning by Listening: Mr. Arin Fallah

The Organizers of this event, Jafar Dorri, Serrollah Damavandi, and Abolfazl Ghanbari, from Nevisandegun - e Javan Publications, are proud of the success of this workshop and hope that they can hold similar ones in future.

Innovations in Classroom Practice

Written by Jafar Dorri

A seminar-workshop of teacher education was held on Shahrivar 1st, 2nd, and 3rd at Dekhoda Lexicon Institute and International Centre for Persian Studies. Nevisandegan-e Javan Publications managed to run this event. The workshops started on the first of Shahrivar, 1396 by three academic workshops: 1) Continuing Professional Development taught by Mr. Farhad Molaee, 2) How to Teach Academic IELTS Writing, taught by Mr. Majid Darabi, and 3) How to Write a Research Proposal, taught

by Dr. Shabnam Mokhtarnia. Nearly 60 candidates attended these three workshops.

The main section of the event was held on the second and third of Shahrivar, 1396 which hosted almost 250 participants



supervision, formed the most significant findings of this study.

Developing a comprehensive approach may be costly, but is critical for enhancing educational quality, and improving teaching practices through professional development. The results of this study showed that evaluation of teachers' competency in EFL classrooms significantly affects teachers' development and their students' motivation in learning. Of course, this study has some limitations which can be considered in future research. First, as the focus of this study was only on direct evaluation, other studies can be conducted on other variables like participants' major, motivation, psychological characteristics, and attitude. Second, as the number of participants was limited to 150 EFL students, other studies can be done with more participants. Third, as all the participants of this study studied English language in schools, future studies can be done with higher level participants at universities to see whether the results are different or not. Last but not least, as gender was considered not as a variable in this study, future studies can be done just by male participants or female participants simultaneously in order to understand whether there are any differences between the results of male and female participants.

References

- Akbari, R., & Gaffer Samar, R., & Tajik, L. (2007). Developing of Classroom Observation Model Based on Iranian EFL Teachers' Attitude. *Journal of Faculty of Letters, and Humanities*, 49(195), 21-31.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London: Routledge.
- Brown, C. A., Smith, M. S., & Stein, M. K. (1995). Linking teacher support to enhanced classroom instruction. *Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York*.
- Bubb, S. (2005). *Helping Teachers Develop*.
- Cohen, D. K., & Hill, H. (1977). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL*.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. (*Research Report R-99-1*). Washington DC: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Birman, B. F., Garet, M. S., & Yoon, K. S. (2002). How do district management and implementation strategies relate to the quality of the professional development that districts provide to teachers? *Teachers College Record*, 104(7), 1265–1312.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.
- Falout, J. (2006). *What is demotivating Japanese learners?* Paper presented at the JALT 2006 Pan-SIG Conference. Shizuoka, Japan.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37, 403-417.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Guskey, T. R. (2002). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan* 79 (7), 738-745.
- Kent, S. I. (2001). Observation of student teachers: Practices of cooperating teachers prepared in a clinical observation course. *Journal of Curriculum and Observation*, 16(3), 228–244.
- Maini, R. d. S. (2011). *Teacher training in a proactive approach to classroom behavior management: Teacher and student outcome*. Doctoral Dissertation, University of Toronto, Canada.
- Mtsetwa, D. K. J., & Thompson, J. J. (2000). Towards decentralized and more school-focused teacher preparation and professional development in Zimbabwe: The role of mentoring. *Journal of In-service Education*, 26, 311–328.
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2007). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377-386.
- Nunan, (1989). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Rahimi, M., & Sadighpour (2011). *Investigating demotivating factors of technical and vocational students in learning English*. Paper presented in the Third National Conference on Education. SRTTU, Tehran, Iran.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivates in the EFL classroom. *System*, 37, 57-69.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussion of teacher quality policy*. Princeton, NJ: Educational Testing Services.
- Wiley, D., & Yoon, B. (1995). Teacher reports of opportunity to learn analyses of the 1993 California learning assessment system. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 355–370.

cited in Garcia, 2011); this is supported by the findings of the present study. Moreover, it can be concluded that the proposed technique, i.e. evaluation teachers' competency, can be used to enhance EFL learners' motivation, as an effective way in language classrooms.

On the other hand, the findings of the present study are in contrast with those of Jacob and Lefgren (2004), who found no relationship between teachers' participation in professional development activities and student achievement; other studies have found higher levels of students' motivation related to teachers' professional development relevant to the area in which they are teaching (Brown, Smith, & Stein, 1995; Cohen & Hill, 1977; Wiley & Yoon, 1995).

Most of the studies have considered some form of impact of professional development on teachers' knowledge and practice which includes the effectiveness of programs on personal changes of teachers' cognition, beliefs, practice and teachers' satisfaction as well as pupil change (Avolas, 2011). There are different results which show a relationship between teachers' participation in professional development activities and student outcomes.

The significantly higher motivation on the posttest for the students in the teacher-evaluation group over those in the no-evaluation group may have been due, at least in part, to information provided in the teacher evaluation/feedback that was directly relevant to the program content assessed on the posttest. Classroom observations revealed that teachers did a particularly good job of teaching the instructional content that, in general, was relatively unfamiliar to them. The difficulties

that the teachers had while delivering the instructional program could be attributed to the fact that instructional methods and assessment strategies included in the program were relatively new to the teachers.

Of practical importance is the fact that the teacher whose classrooms were visited by the principal tended to value specific effective teaching practices more than did the teacher whose classrooms were not visited by the principal.

Conclusion

Based on the findings of the present study, we can conclude teachers' class evaluation is received well by EFL teachers, and its introduction is beneficial and effective for both teachers and students. Promoting teacher evaluation is clearly in the national interest and it serves students and their families and communities. Teachers need feedback on their performance to help them identify how to better shape and improve their teaching practice and, with the support of effective school leadership, to develop schools as professional learning communities. At the same time, teachers should be accountable for their performance and progress in their careers on the basis of demonstrated effective teaching practice.

The findings in this study do clearly establish the usefulness of the supervisory method used in the present study which clearly helped the teacher to work toward change. It further showed that, by working with teachers in some capacity, supervisors can change the way teachers feel about the teaching techniques which ought to be employed in their classrooms and, consequently, their motivation. This conclusion, together with the implications for a differentiated approach to teacher

motivation pretest scores as the covariate. Table1. contains the results of tests of between-subjects effects.

competencies enhances, encourages, and facilitates EFL learners' motivation. In addition, the findings of this study

Table1.
Tests of Between-Subjects Effects on participants' posttest scores

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	38200.69 ^a	2	19100.34	42.58	.000	.22
Intercept	177670.01	1	177670.01	396.11	.000	.57
pretest	6.60	1	6.60	.015	.903	.00
group	38141.54	1	38141.54	85.03	.000	.22
Error	133213.34	297	448.53			
Total	3443937.00	300				
Corrected Total	171414.03	299				

a. R Squared = .223 (Adjusted R Squared = .218)

The tests of between-subjects effects (Table1. above) showed a statistically significant effect of the evaluation of teachers' competence in EFL classrooms ($F(1, 297) = 85, p < .05$, Eta square = .22) on Iranian intermediate learners' motivation in learning. As a result, the null hypothesis was rejected. Therefore, it can be claimed that the evaluation of teachers' competence in EFL classrooms had a statistically significant effect on Iranian intermediate learners' motivation.

Discussion

The research question in the present study focused on the importance of evaluating teachers' competence in enhancing Iranian lower intermediate learners' motivation. The results provided fairly strong support for the effect of evaluation. In accordance with the result of the present study, Moiiinvaziri (2008) claimed that Iranian students are both instrumentally and integratively motivated to learn English. The result of the present study is consistent with previous studies (Falout et al, 2009; Sakai & Kikuchi, 2009) which have shown that evaluating teachers'

corroborate those of Piggot (2008), who reported how evaluation assisted learners' motivation in learning a new language.

The findings of the present study extend those of previous studies in that they support evaluation that could be utilized to assist learning motivation. Numerous studies have shown that evaluation bears positive impact on motivation (Evertson, Hawley, & Zlotnik, 1985; Maini, 2011; Rahimi & Sadighpour, 2011).

Evertson, Hawley, and Zlotnik (1985) found that a useful way for promoting motivation is evaluating teachers' competency. This is supported by the findings of the present study. Additionally, Douglas, Harris and Sass (2007) state that classroom evaluation results in higher motivation. Further support for the finding of the present study comes from Ashton and Webb (1986), who showed that teachers' evaluation had the greatest impact on student motivation.

According to Darling-Hammond (2000), teachers with more preparation for teaching are more confident and successful with students than teachers who have little preparation or none (As

principal, who was also one of the researchers. The principal selected the following three items.

- a) The teacher should use educational aids in the classroom.
- b) The main concern of the teacher should be creating motivation and promoting motivation in the process of learning.
- c) The teacher should provide a supportive environment in the classroom and there should be a friendly relationship between the teacher and students.

In the experimental group, the principal constantly reminded the teachers that all the positive and negative points would be taken into account. Each week, the principal observed the classes and evaluated the whole process of language learning. In contrast, the teacher in the comparison group was not evaluated by the principal, and there was no other intervention by the principal.

By using the fourth form known as 'Monitoring Teacher Performance' the principal monitored the performance of the teacher in the classroom. The principal marked and credited the fourth form after observing the teacher's performance in the classroom. The

final score given by the principal could have an important effect on the salary of the teachers.

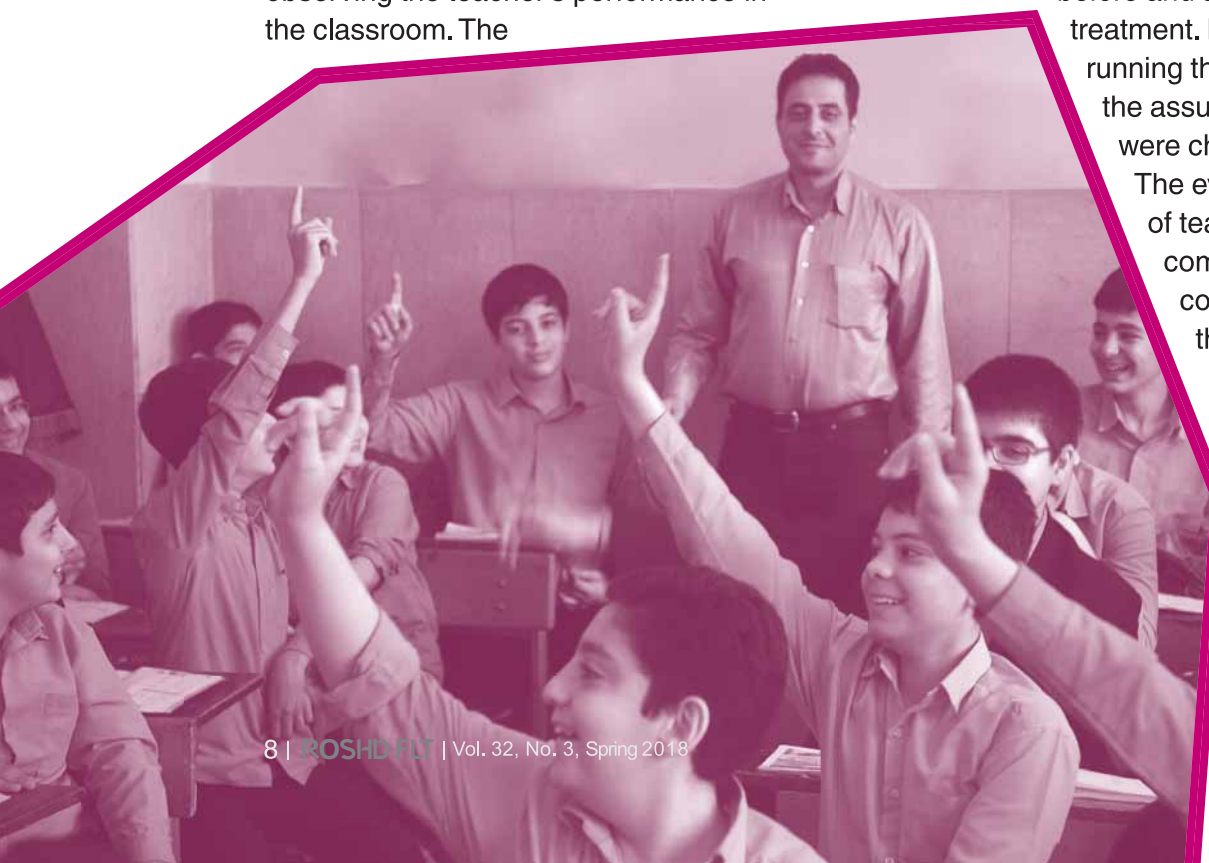
After eight observation sessions, the principal evaluated the teacher. Throughout all these eight sessions, the teacher was expected to provide a supportive environment in the classroom, and a friendly relationship was expected between the teacher and the students. After the required data were collected, to test the research hypothesis and to answer the research question, an ANCOVA procedure was run on the data.

Results

In order to assess the reliability of the motivation questionnaire, the researchers used the data collected from 300 EFL learners. The results, as represented in Table 4.1, revealed that Cronbach's Alpha was 0.86, which is good indicator of internal consistency.

An ANCOVA (Analysis of Covariance) procedure was used to compare the motivation of the two groups of participants

before and after the treatment. Before running the ANCOVA the assumptions were checked. The evaluation of teachers' competence was considered as the between-subject factor, motivation posttest scores as the dependent variable and



comprehension. This questionnaire consisted of two sections. The first part contained 18 items which evaluated learners' motivation. The second part consisted of 12 items which evaluated the atmosphere of the classroom, appearance of the teacher, interpersonal relationship between teacher and students and the usage of educational aids.

Although the items of the newly-designed questionnaire were selected from already established questionnaires, to make sure that the new combination of items was reliable in the context of this study, the reliability of the questionnaire was checked using Cronbach's alpha, and the reliability analysis showed a reliability index of .86.

Procedure and data analysis

To achieve the aim of the study, the following procedures were followed. First, 300 learners

received the motivation pretest. They were then divided into two groups, and each group was randomly assigned to one of the treatment conditions. First of all the principal explained the duties of each teacher as well as her evaluation sheet.

The Presidency for Management and Human Capital Development has laid down certain duties for all government employees. Ministry of Education has assigned duties to teachers based on the Document of Fundamental Change communicated by The Presidency for Management and Human Capital Development as a 'Description of Teachers Duties Form'. These forms have various applications. They have special uses in our education system. The school principal should fill them out when necessary.

The number of items is different in each section. Teachers' duties are mentioned in the forms. In the present study, three features were common in these five forms,

and these features had more significance for the



with well-educated teachers. They also reported that achievement was related to the instructors' knowledge of the subjects instructed. In a study involving 7000 students, Wenglinsky (2000) found that the quality of the teaching force had a similar influence on students' test scores as socioeconomic status. In Darling-Hammond's (1999) study, teacher certificate and subject matter knowledge were found to correlate with students' test results.

Teacher education is presently facing a number of concerns as pressures have come from many parts in the last decades, with perhaps the most powerful focus being on the issue of teacher quality (Tony & Richard, 2001). As teacher education advocates state, emphasis should be placed on providing educators with the skills necessary to make a meaningful impact on student learning. That is probably why Egelson and McCoskey (1998) assert that an evaluation system designed to encourage individual teacher growth is not a luxury but a necessity. Viewing the problem of improving student motivation and performance from this point of view makes the development of systematic methods of classroom evaluation a critical component in improving teacher quality.

Also, despite the impact of evaluation as a professional development activity on teachers and students' development, it remains unclear how the process of evaluation will be implemented in the classroom and how it can help teachers develop their teaching strategies. Accordingly, this study aimed to investigate the effect of constant monitoring of teaching practice on students' motivation improvement in learning. To this end, the present study aimed to answer the

following research question:

RQ: Does the evaluation of teachers' competency have a statistically significant effect on Iranian EFL learners' motivation?

Method

Participants

The participants of this study were 300 female EFL students at the lower intermediate level of proficiency. All of the participants were native speakers of Persian studying at Alzahra technical school in Qazvin, Iran. They ranged from 16 to 17 in terms of age, and they were in grade two of high school. The researchers selected the participants based on convenience sampling and divided them into two groups randomly. Each group consisted of 150 participants.

Instruments and materials

In the present study, a motivation questionnaire was used before and after the treatment. The researchers administered a pretest to measure the students' level of motivation before the treatment. For this test, out of a total of 160 items from different questionnaires, 30 items were chosen, and the participants were asked to choose from among five alternatives including strongly agree, agree, neutral, disagree, strongly disagree.

The number of items in the original questionnaires was many, so the researchers decided to limit the number of items for two reasons: First of all, only items were selected that were related to the topic of this study. Second, the items were also related to the criteria that are used in the technical school to evaluate teachers. Meanwhile, due to the fact that the proficiency level of the participants was low, the researchers translated the questions into Persian to ensure accurate

effective teaching, EFL teachers must first have good teaching skills. Secondly, they should know how the English language works, and how people learn and use it. Third, they must have adequate English language proficiency (Edge, 1998).

One issue related to professionalism of teachers has to do with the necessity of bridging the gap between knowledge acquired during formal pre-service education and further developments accruing while teachers are employed (Nir & Bogler, 2007)

Various empirical studies (e.g. Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007) have shown how differences in achievement gains for students are connected to teacher qualifications. Clotfelter, Ladd, and Vigdor (2007) identified important predictors of student achievement, namely teacher experience, teacher certification test scores, regular licensure, certification of teaching skills, and academic background.

Falout (2006) inspected the factors that demotivated Japanese language learners. The results of this study showed that teachers play an important role in this regard, and the character and pedagogy of teachers were meaningfully related to learners' perceptions of the course, the subject, and their capabilities to learn a foreign language.

Piggot (2008) inspected Japanese students' feelings of the motivating and demotivating classroom factors in learning English. The results showed that teachers' persona, presentation skills,

affiliative motive, and control were among the significant factors that motivated/demotivated students. In another study, Falout et al, (2009) studied the demotivating factors in learning English as a foreign language in Japan and the correlation between EFL learners' past demotivating experiences and present proficiencies. The results showed that Course Level and Teacher Immediacy were significantly related, implying that the more learners perceive teachers as accessible, the more they perceive the level of the courses as suitable. In Sakai and Kikuchi's (2009) study, five demotivating factors were extracted. Teacher competence and teaching style were found to be among the most significant factors that demotivated students in learning English as a foreign language.

Rahimi and Sadighpour (2011) looked at Iranian technical and vocational students' demotivating factors in learning English as a foreign language. The students reported that teachers and their teaching quality were among the main factors that demotivated them. Maini (2011) focused on the effect of teacher training on classroom management. The results showed a significant increase in teachers' confidence in managing learners' misbehavior and in using of rewards as a mediation strategy.

In a longitudinal study, Elliot (1998) concluded that well-qualified instructors had a meaningful influence on students' achievement. In this study, teacher qualification was measured by education, experience and teaching methods. Evertson, Hawley and Zlotnik (1985) compared well-educated teachers with less educated teachers. The results showed achievement gains for students

educators should be careful in taking this factor into account in the process of language teaching (Oroujlou & Vahedi, 2011). Motivation plays an important role in the process of language learning. Language teachers cannot efficiently teach a language if they do not comprehend the relationship between motivation and its effect on language learning.

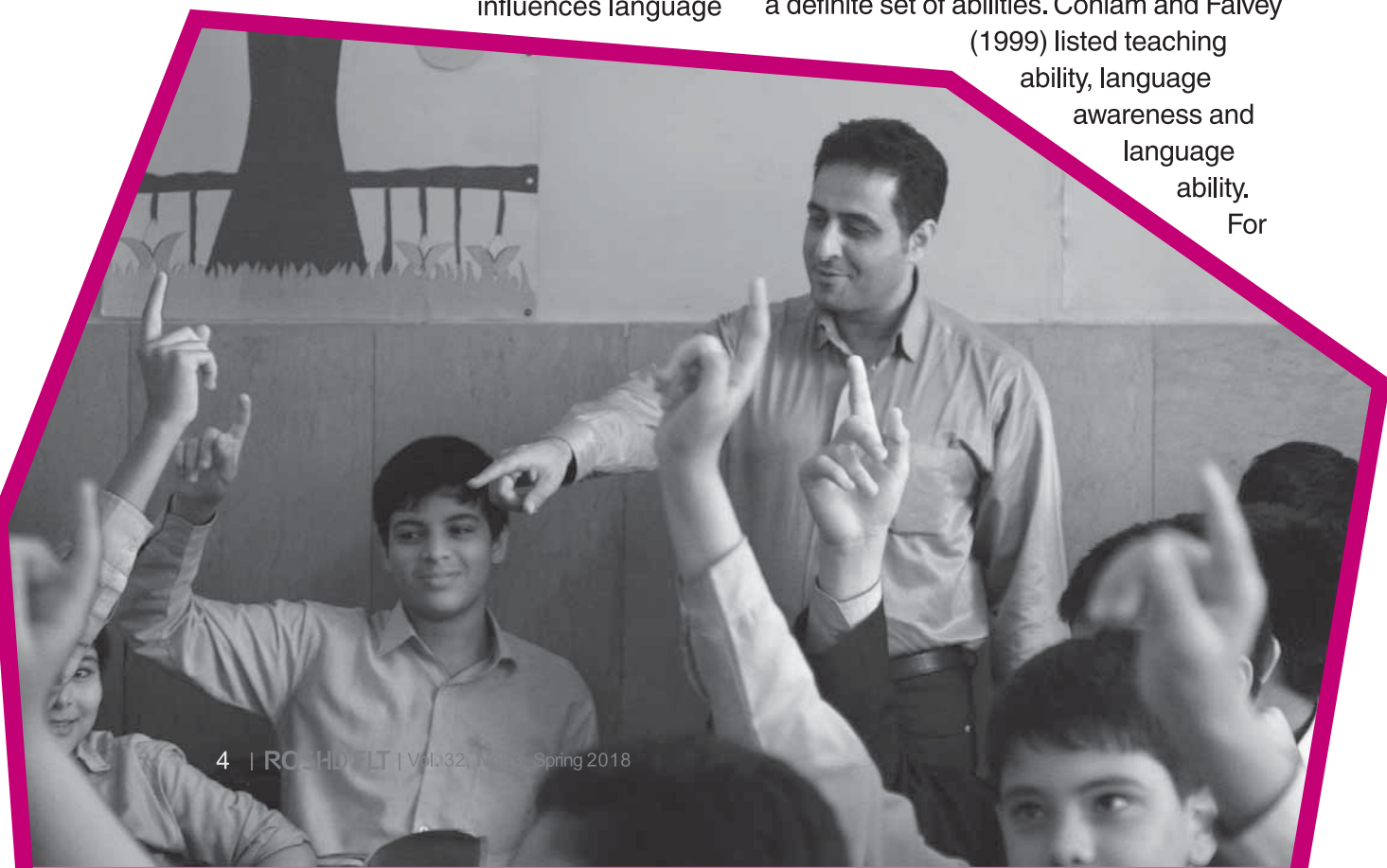
According to Gardner (1985), motivation in second language learning is considered as “referring to the extent to which a student works or struggles to learn the language because of a desire to do so and the pleasure experienced in this activity” (p.10). Dörnyei (2001) believes motivation is a word that both instructors and students utilize widely when they speak about language learning success or failure.

As Gu (2009) points out, early attempts to comprehend the effect of motivation on English language learning were made in the field of social psychology. Nowadays, there is little doubt that motivation influences language

learning. The question is ‘can other factors in language learning affect motivation’? One of the factors that are believed to influence learners’ motivation is ‘teacher’.

In fact, teachers’ impact on their students’ motivation starts early in the planning phase of the lesson. The reason is that in the early stages of classroom planning, students’ characteristics, motivational type and pre-existing motivation levels must be taken into account (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Giving praise and criticism are also important factors which can influence students’ motivation. Praise should not be given in too frequently nor too rarely; otherwise, it will lose its positive effect. Criticism can have a positive effect if it is not given too often (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Chambers (1999) also points out that the relationship between the instructor and the learners defines the character of the learning situation, which also influences motivation.

Effective English language teachers need a definite set of abilities. Coniam and Falvey (1999) listed teaching ability, language awareness and language ability. For



their own classrooms, sharpen their awareness of what their pupils are doing and the interactions that take place in their classes, and heighten their ability to evaluate their own teaching practices.” This implies that observation can serve as an intermediary between teachers' teaching philosophies and practices. Nunan (1989, p. 76) also holds that since classrooms are “where the action is”, spending time looking into classrooms can enrich our understanding of language learning and teaching.

The notion of observing teachers' professional development and growth has received considerable attention (Greene, 1992). The problem is that the traditionally static structure of the observation has mainly remained unchanged. As such, the nature of the current student teacher observation is not compatible with the current theories of observation (Rodgers & Keil, 2007). To fill a part of this gap by taking a reformist step, this study aims to shed light on the potential for observation to offer an alternate avenue for teacher professional development.

Teachers can play a critical role in the observation process in that they can build effective relationships with other teachers based on trust, reflection, and empowerment (Kent, 2001). Research (e.g., Raphael, 2004) shows that teachers who work in collaboration with university academic staff develop skills that can positively affect the observation process. In the present study, we adopted the critical-constructivist perspective which, according to Wang and Odell (2002), reflects the fundamental assumption that knowledge is actively built by

learners through the process of active thinking (P. 497). Within the critical-constructivist perspective, observation is connected to teachers' work with their students, linked to concrete tasks of teaching, organized around problem solving, informed by research, and sustained over time by ongoing conversations and coaching (pp. 42–43).

The main objective of many educational planning programmes is to grow students' motivation in various cognitive, individual, and social skills necessary to function occupationally in society (Fullan, 2001)

Different aspects of teacher development and the role of observation in teacher development have already been investigated. However, to the best of the present researchers' knowledge, few, if any, studies have investigated the effect of the observation of teacher on learners' motivation. The purpose of the present study, therefore, is to address this issue.

Learner Motivation and Teacher Quality

Motivation is among the influential factors that can affect the efficiency of learners in language classes. Hence, language

Introduction

The main objective of many educational planning programmes is to grow students' motivation in various cognitive, individual, and social skills necessary to function occupationally in society (Fullan, 2001). Teachers' role in the preparation of students is undeniable. The students' success in future social activities depends to a large extent on their teachers' knowledge and professional development. One issue related to professionalism of teachers has to do with the necessity of bridging the gap between knowledge acquired during formal pre-service education and further developments accruing while teachers are employed (Nir & Bogler, 2007).

On-the-job professional development programs try to bridge this gap by allowing teachers to develop new ideas that will improve their teaching experience and competence (Mtetwa & Thompson, 2000), increase and renew their teaching skills and practices (Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002), change their thoughts and perceptions (Guskey, 2002) and bring about improvements in their students' achievements and motivation (Blandford, 2000). It is believed that the poor quality of EFL instruction can partly be attributed to the lack of teacher's professional development. As a result, evaluation has been introduced as one of the teachers' professional activities to help teachers improve their teaching strategies.

Successful teachers make the most of any opportunities to

observe others. They watch a range of teachers' classroom activities. It is very encouraging to see that everyone has similar problems, and it is interesting to study the different ways people manage them (Bubb, 2005). Evaluation may also be helpful for novice teachers as it can help them improve their own teaching skills. Previous research has shown that teacher quality is a crucial factor in student learning; the problem is to identify the important characteristics of teacher quality and help teachers to develop these qualities (Wenglinsky, 2000). Viewing the problem of improving student performance from this point of view makes the development of systematic methods of classroom evaluation a critical component in improving teacher quality.

The important point motivating research in this area is the role of teacher observation in countries like Iran where evaluation of teachers has not taken the place it merits, (Akbari, Ghafar Samar, & Tajik, 2007). Also, evaluation of teaching practice can be seen as a method of teacher training (Wajnryb, 1992).

ELT classroom observations, however, have emphasized the need for more developmental than judgmental approaches to classroom observations. The main purpose of evaluation is not to judge subjectively what is good and bad teaching, but to work with the observee to explore and identify the limitations as well as the positive aspects of teaching, thereby promoting the observee's critical thinking and professional growth. Such an approach, as Williams (1989, p.85)

states, helps teachers to
“develop their own
judgments of
what goes
on in

The Effect of Evaluation of Teachers' Competency on Iranian EFL Learners' Motivation

Abbas Ali Zarei, Associate Professor, Imam Komeini International University, Qazvin, Iran

Email: a.zarei@hum.ikiu.ac.ir

Azam Sadat Mousavi, MA, Qazvin Branch, Islamic Azad University, Qazvin, Iran

چکیده

یکی از رویکردهای جدید که می‌تواند به اجرای بهتر سند تحول بنیادین کمک شایان توجهی بکند بازدید بالینی و انجام ارزشیابی دقیق و کاربردی از نحوه کلاس‌داری و توانمندی‌های دبیران توسط مدیر واحد آموزشی است. در ارزشیابی دبیران پارامترهای مهمی دخیل است، از جمله نحوه ارتباط انفرادی و عاطفی با دانش‌آموزان، استفاده از ابزار کمک آموزشی و ایجاد جوی آرام و دوستانه در کلاس. این‌ها هر کدام می‌توانند مراتب ارتقای انگیزه در زبان‌آموزان ایرانی را فراهم نمایند. بنابراین اگر مدیر فقط سه پارامتر از آیت‌های ارزشیابی را به‌طور جدی و مستمر پیگیری و ارزشیابی را از شکل صوری به شکل عملی و کاربردی تبدیل کند و از دبیر بخواهد به جد این آیت‌ها را رعایت نماید و از توانمندی‌ها و تمامی ظرفیت خود در فرایند یاددهی و یادگیری استفاده کند و خودش نیز پس از مشاهده و ارزیابی، جوانب منفی و مثبت عملکرد معلم را به وی انتقال دهد، و دبیر نیز در جهت رفع موارد منفی کوشش نماید، این امر در ایجاد علاقه و انگیزه زبان‌آموزان ایرانی نقش مهمی را ایفا خواهد نمود. در این مقاله نشان خواهیم داد که پیگیری مستمر و ارزشیابی دقیق دبیران توسط مدیر، تأثیر بسزایی در بالا بردن انگیزه زبان‌آموزان ایرانی دارد.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، انگیزه زبان‌آموزان، توانمندی‌های معلم، مدیر مدرسه

Abstract

The present study sought to examine the effectiveness of evaluation of teachers' competency in EFL classrooms on Iranian learners' motivation. The study was conducted at Alzahra technical school in Qazvin, Iran. 300 female EFL students at intermediate level of proficiency comprised the participants of this study. The researchers selected the participants based on convenience sampling and divided them into two equal groups; each group was randomly assigned to one of the treatment conditions. In the experimental group, the principal observed the classes and constantly reminded the teacher that all the positive and negative points would be taken into account. After eight observation sessions, the principal evaluated the teacher. Throughout all these eight sessions, the teacher was expected to provide a supportive environment in the classroom, and a friendly relationship was expected between the teacher and the students. In the control group, the teacher was not evaluated by the principal. Before and after the experimental period, a motivation questionnaire was administered to both groups of participants to compare the two conditions. An ANCOVA procedure was used to analyze the data. The findings revealed that the evaluation of teachers' competency in EFL classrooms has a statistically significant relationship with Iranian learners' motivation. These findings may have pedagogical implications for language teachers and learners.

Key Words : evaluation, teachers' competency, learners' motivation, principal

IN THE NAME OF ALLAH

Roshd Foreign Language Teaching Journal

Managing Editor:

Mohammad Nasery

◆ **Editor-in-Chief:**

Mohammad Reza Anani Sarab,

Associate Professor of TEFL

Shahid Beheshti University

◆ **Executive Director**

Shahla Zarei Neyestanak, MA (Educational Planning)

Organization for Educational Research and Planning, Ministry of Education, Iran

Editorial Board

❖ *Parviz Birjandi, PhD (TEFL)*

Allame Tabatabaai University

❖ *Hossein Vossoughi, PhD (Linguistics)*

Kharazmi University

❖ *Parviz Maftoon, PhD (TEFL)*

Iran University of Science and Technology

❖ *Jaleh Kahnemouipour, PhD (French*

Literature)

University of Tehran

❖ *Hamid-Reza Shairi, PhD (French,*

Semiotics)

Tarbiat Modares University

❖ *Nader Haghani, PhD (Teaching*

German through E-Learning)

University of Tehran

❖ *Mojgan Rashtchi, PhD (TEFL)*

Islamic Azad University, North

Tehran Branch

❖ *Seyed Behnam Alavi Moghadam,*

PhD (Linguistics),

Organization for Educational

Research and Planning, Ministry

of Education, Iran

Akbar Abdollahi PhD (FLT),

Tehran University

◆ **Advisory Panel**

❖ *Gholam Reza Kiany,*

PhD (TEFL), Tarbiat Modares University

❖ *Mahmood Reza Atai,*

PhD (TEFL), Kharazmi University

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ), as a quarterly journal, is published four times a year under the auspices of the Organization For Educational Research and Planning, Ministry of Education, Iran.

◆ **Contribution to Roshd FLTJ:**

The Editorial Board welcomes unpublished articles on foreign language teaching / learning, particularly those based upon experiences gained from and /on researches done at Iranian schools.

◆ **Manuscripts:**

If you intend to submit an article for publication, please send three type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

Teaching Aids Publications Bureau, Iranshahr Shomali St.
P.O. Box 15875-6585, Building No. 4

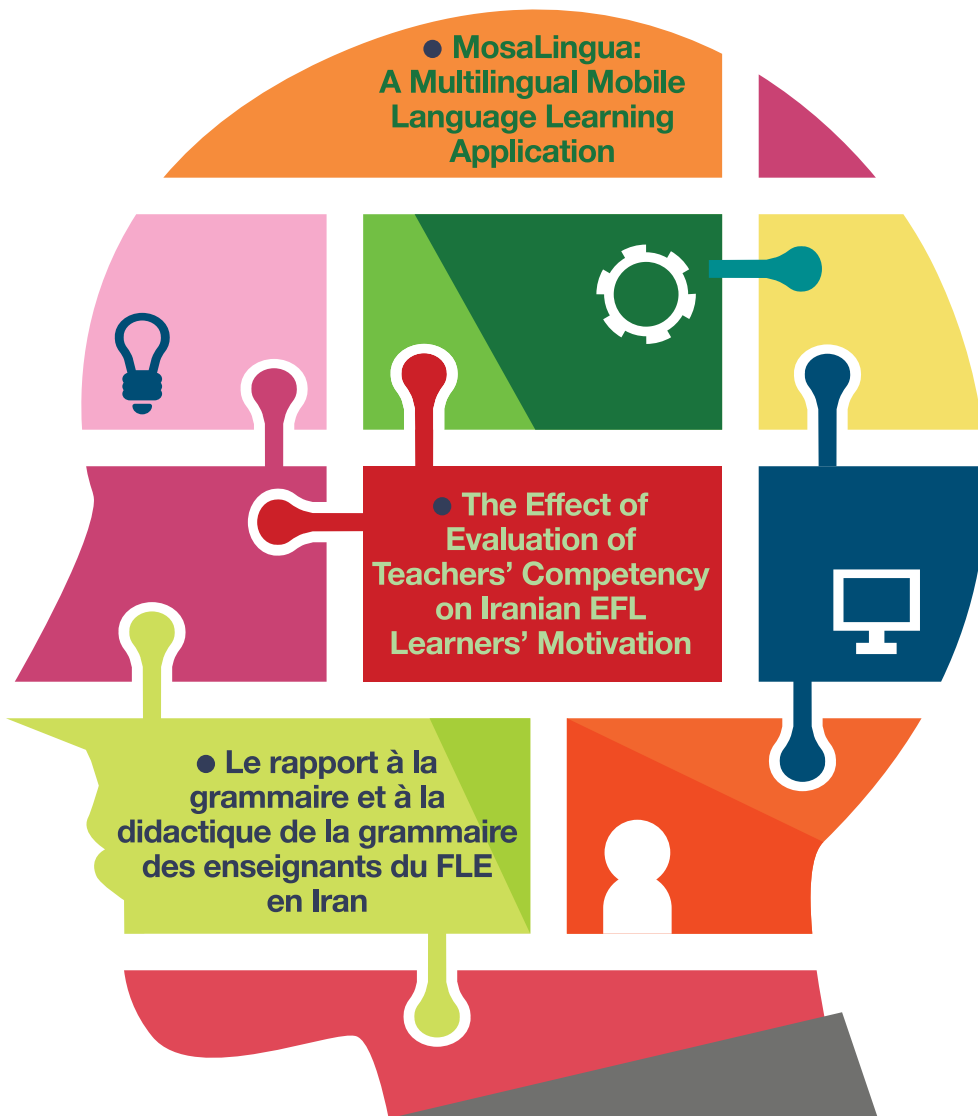
A manuscript in Farsi is to be accompanied with an English abstract, and if in English, French, or German with a Farsi Abstract.

The opinions expressed in Roshd FLTJ are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.

ROSHD FLT¹²⁴

Foreign Language Teaching Journal

Vol. 32 | No. 3 | Spring | 2018
www.roshdmag.ir
Language Education Quarterly



**HAPPY
NEW YEAR**

