



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

## Foreign Language Teaching Journal

www.roshdmag.ir

Email: fltmagazine@roshdmag.ir

دوره بیست و پنجم، شماره ۳، بهار ۱۳۹۰  
مدیر مسئول: محمد ناصری  
سر دبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب  
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک  
هیئت تحریریه:

پرویز بیرجندی، دانشیار، دانشگاه علامه طباطبائی  
پرویز مفتون، دانشیار، دانشگاه علم و صنعت  
حسین وثوقی، استاد، دانشگاه تربیت معلم  
ژاله کهنمویی پور، استاد، دانشگاه تهران  
حمیدرضا شعیری، دانشیار، دانشگاه تربیت مدرس  
نادر حقانی، دانشیار، دانشگاه تهران  
مژگان رشتچی، استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال  
محمود رضا عطایی، استادیار، دانشگاه تربیت معلم

طراح گرافیک: روشنگ فتاحی  
ویراستار: بهروز راستانی

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵  
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴، ۹-۱۶۱۸۸۳۱) ۵۸۶۲-۸۸۳۰۸۸۳-۰۲۱ مستقیم  
خط گویای نشریات رشد: ۱۴۸۲-۸۸۳۰۲۱-۰  
مدیر مسئول: ۱۰۲  
دفتر مجله: ۱۱۳  
امور مشترکین: ۱۱۴  
صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)  
شمارگان: ۱۲۰۰۰ نسخه

◆ سخن سردبیر / دکتر محمدرضا عنانی سراب / ۲

◆ تحلیلی بر تداخل زبان فارسی در یادگیری زبان انگلیسی... / مهین ناز میردهقان، مهرداد بلوک اصلی / ۴

◆ «مهارت بین فرهنگی» در کتاب‌های درسی آموزش زبان آلمانی دوره راهنمایی... / نیلوفر مبصر، آیدا سعیدی توکلی / ۱۱

◆ گفت و گو / شهلا زارعی نیستانک / ۱۷

◆ ایده‌ها، تجربیات، پیشنهادها، دبیران و مدرسان آموزش زبان / Mohammad Amin Mozaheb / ۲۴

◆ Books/ Sh. Zarei Neyestanak / 25

◆ English Through Fun / Babak Dadvand & Hadi Azimi/ 34

◆ The Applicability of IM Theory ... / Arshya Keyvanfar & Sayena Molayee / 47

◆ The Effect of Pushed Output Collaborative.../ Ali M. Fazilatfar & Hamid Azizi / 55

Exploring the Perceptual Gap between Learners and Teachers ... /Abolfazl Khodamoradi/ 64

● مجله‌ی رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه دبیران و مدرسان را، در صورتی که در سایر نشریات درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می‌پذیرد. ● مطالب باید تایپ شده باشد. ● شکل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه‌ی مطلب نیز مشخص شود. ● نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم به کار رفته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه‌ی مقاله باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد تا حد امکان از معادل‌های فارسی واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویس‌ها و منابع باید کامل و شامل نام نویسنده، سال انتشار، نام اثر، نام مترجم، محل نشر، ناشر، و شماره‌ی صفحه‌ی مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک‌آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

# معلم، انتقال دهنده‌ی دانش یا...



هویت تاریخی یک ملت پیوند خورده است. از جمله‌ی این بزرگان استاد شهید مطهری است که توانست رسالت معلمی را با پیوند دادن علم و تقوا (ایمان) به اوج برساند. راه این شهید بزرگوار و رهروان آن گرامی باد. در شماره‌ی گذشته، بحثی را درخصوص نیاز به تحول در آموزش زبان، هم‌گام با نیازهای فعلی کشور آغاز کردیم که در این شماره آن را پی می‌گیریم. دو عنصر مهم در ایجاد هر تحولی در آموزش عبارت‌اند از: برنامه‌ی درسی و معلم. از آن‌جا که سخن را با جایگاه معلم آغاز کردیم، بحث مربوط به برنامه‌ی درسی را به

فرا رسیدن بهار آفرینش و هم‌زمانی آن را با ایام بزرگداشت مقام معلم به فال نیک گرفته و گرامی می‌داریم. معلم با قرار گرفتن در مسیر انبیا، رسالت هدایت بشر را در مسیر تعالی برعهده دارد. پذیرش این مسئولیت معلم را در تعامل با جان آدمیان قرار می‌دهد که موضوع رشد و تعالی آن‌هاست. از این دیدگاه، معلم قبل از هرچیز به خودسازی نیاز دارد تا بتواند با قرار گرفتن در مسیر رشد فردی، زمینه را برای تأثیرگذاری بر دیگران فراهم کند. در این راه، انسان‌های بزرگی قدم گذاشته‌اند که تأثیراتشان از یک نسل فراتر رفته و به

→  
→

## مدیریت و نظارت بر کسب دانش از طریق ایجاد نیاز به آن‌ها و معرفی منابع و نظارت بر نحوه استفاده از آن‌ها نیز بخشی از رسالت آموزشی معلم را تشکیل می‌دهد

فعالیت‌های انفرادی یا به صورت پروژه در خارج از محیط آموزشی مدیریت و نظارت کنیم.

این نحوه برخورد با آموزش زبان، معلم را در نقشی قرار می‌دهد که با واقعیت‌های موقعیت کنونی آموزش زبان تناسب دارد و باعث می‌شود که علاوه بر استفاده‌ی بهینه از زمان آموزش، از امکانات فناوری اطلاعات نیز به‌خوبی بهره‌برداری شود. در مقایسه با یکدیگر، نقش معلم در مدیریت فرایند یادگیری از نقش سنتی وی به عنوان انتقال‌دهنده‌ی دانش به مراتب پیچیده‌تر است و به دانش‌ها، مهارت‌ها و فوونی نیاز دارد که معمولاً در دوره‌های کنونی تربیت معلم کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. در ادبیات آموزش زبان، «دانش‌آموز محوری» بسیار مورد تأکید قرار گرفته است، ولی در تربیت معلم مهارت‌های لازم برای لحاظ کردن نیازها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و افزایش خودتکایی و تقویت خود راهبری در آن‌ها به شکلی عملی آموزش داده نمی‌شود.

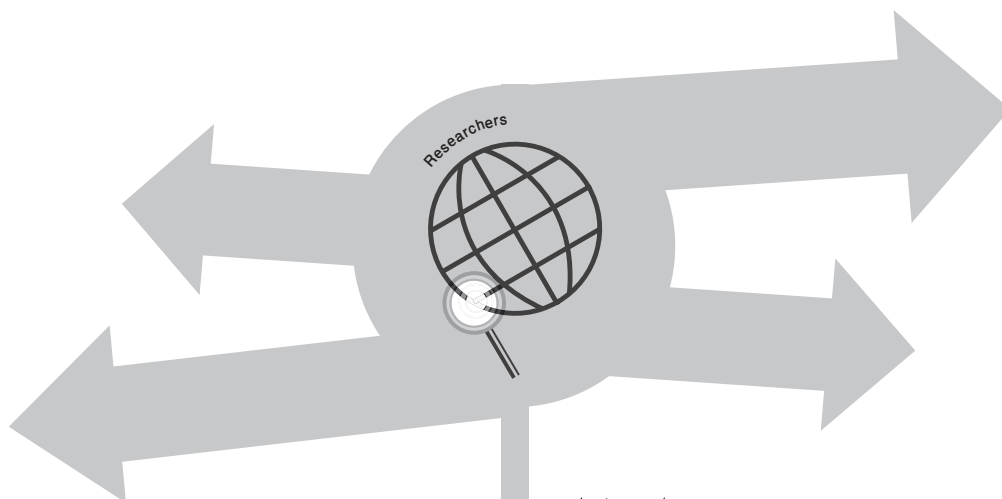
یکی از راه‌های ممکن برای تقویت اعتماد به نفس و ایجاد خودتکایی در زبان‌آموزان، بهره‌گیری از رایانه در آموزش زبان است. برای به‌کارگیری امکانات رایانه در آموزش زبان، داشتن سوادکافی رایانه‌ای از ضروریات است. بدون آموزش‌های لازم در زمینه‌های یاد شده نمی‌توان انتظار داشت که معلمان بتوانند رسالت بزرگ خود را در موقعیت کنونی (تحول بنیادین در آموزش و پرورش) به‌خوبی ایفا کنند. این نکته ضرورت توجه جلدی به آموزش‌های ضمن خدمت معلمان و حمایت از معلمانی را که خود به دلیل احساس نیاز، برای دستیابی به مهارت‌های لازم تلاش می‌کنند، گوشزد می‌کند. علاوه بر آموزش و حمایت از معلمان در جهت ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای خود، برنامه‌ی درسی نیز باید زمینه‌ی دانش‌آموزمحوری و استفاده از فناوری‌های روز را برای معلمان فراهم کند. در شماره‌ی آینده به نقش برنامه‌ی درسی در ایجاد تحول در آموزش زبان خواهیم پرداخت.

شماره آینده موکول می‌کنیم و به نقش معلم در ایجاد تحول می‌پردازیم. یکی از مؤلفه‌های مهم در آموزش، آگاهی از موقعیتی است که آموزش در آن تحقق می‌پذیرد. به عبارت دیگر، آموزش در موقعیت زمانی و مکانی ویژه‌ای شکل می‌گیرد که منابع و محدودیت‌های خاص خود را دارد. چنان‌چه آموزش با عنایت به منابع و محدودیت‌ها سازمان‌دهی نشود، در مؤثر بودن آن جای تردید وجود خواهد داشت.

در نگاهی کلی، یکی از مهم‌ترین امکاناتی که دنیای امروز را از گذشته‌ی نه چندان دور متمایز می‌کند، وجود «فناوری اطلاعات» است که بر زوایای گوناگون زندگی بشر تأثیر گذاشته است. نماد این فناوری شبکه‌ی جهانی اینترنت است که اطلاعات را به معنی عام آن، یعنی دانش بشری، از انحصار افراد و دولت‌ها خارج کرده و آن را به عنوان سرمایه‌ای مشترک در اختیار همهی انسان‌هایی قرار داده است که به آن دسترسی دارند. اگر در گذشته مرجعیت معلم از دانش وی سرچشمه می‌گرفت، چرا که وی به دانشی دسترسی داشت که در اختیار دانش‌آموزان نبود، در حال حاضر دسترسی به دانش به‌راحتی برای دانش‌آموزان امکان‌پذیر است. لذا قرارگرفتن معلم در نقش انتقال‌دهنده‌ی دانش با موقعیت کنونی آموزش هماهنگی ندارد.

آن‌چه در موقعیت کنونی می‌تواند معلم را در انجام رسالت آموزشی خود یاری دهد، دخالت در فرآیند یادگیری از طریق تأکید بر مهارت‌ها و راهکارهای یادگیری است که دانش‌آموزان قادر به دستیابی به آن‌ها خارج از محیط آموزشی و به شکل خودآموز نیستند. علاوه بر آن، با وجود در دسترس بودن دانش مورد نیاز، به دلیل گستردگی و تنوع منابع، دسترسی به آن‌ها بدون داشتن دانش کافی از حیطه‌ی موردنظر، چندان آسان نیست. بنابراین مدیریت و نظارت بر کسب دانش از طریق ایجاد نیاز به آن‌ها و معرفی منابع و نظارت بر نحوه استفاده از آن‌ها نیز بخشی از رسالت آموزشی معلم را تشکیل می‌دهد. برای مثال، در آموزش زبان با جداکردن مهارت‌ها و راهکارهای یادگیری و کاربرد زبان از دانش‌های زبانی، شامل دانش دستوری، واژگانی و آوایی، می‌توانیم از زمان اختصاص یافته به آموزش به بهترین وجه در جهت تسلط دانش‌آموزان به مهارت‌ها و راهکارها استفاده کنیم و ارتقای دانش زبانی را از طریق





# تحلیلی بر تداخل

## زبان فارسی در

## یادگیری زبان انگلیسی

## توسط زبان آموزان

### دوره‌ی راهنمایی تحصیلی

### (شهرستان رشت)

دکتر مهین ناز میردهقان، استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

Email: m\_mirdehghan@sbu.ac.ir

مهرداد بلوک اصلی، کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به

غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه شهید بهشتی

#### چکیده

با توجه به اهمیت زبان به عنوان ابزار ارتباط بین‌المللی، امروزه فراگیری حداقل یک زبان خارجی برای هر فردی ضروری است. این امر به ویژه در کشورهایی همانند ایران، با در نظر داشتن نیاز به شناساندن فرهنگ و تمدن ایران اسلامی به جهان، بیش از پیش اهمیت می‌یابد. با در نظر داشتن اهمیت یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبانی بین‌المللی در کشورمان، توجه به فرایند آموزش آن از اهمیت بسزایی برخوردار است.

در پژوهش حاضر، از منظر زبان‌شناسی مقابله‌ای، به بررسی میزان تداخل زبان فارسی و تأثیر آن بر فرایند یادگیری زبان انگلیسی پرداخته شده است. بر این اساس، با در نظر داشتن این نکته که بروز خطا از الزامات هرگونه یادگیری به‌شمار می‌آید، خطاهای دستوری فارسی‌زبانان انگلیسی‌آموز بر مبنای تقسیم‌بندی **کشاورز (۱۹۹۴: ۸۱)** مورد تحلیل قرار گرفته‌اند.

ابزار اندازه‌گیری پژوهش دو آزمون پایان نیم‌سال اول و نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۳۸۰-۸۱ در شهرستان رشت بوده است. در دو آزمون مزبور، سه سؤال برای دستیابی به هدف‌های تحقیق مورد توجه قرار گرفت. در این راستا، تعداد ۱۰۰ دانش‌آموز پسر پایه‌ی سوم راهنمایی به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و با استفاده از آزمون‌های پایانی زبان انگلیسی در نیم‌سال اول و نیم‌سال دوم که با فاصله‌ی زمانی پنج ماه به اجرا درآمد، مورد بررسی قرار گرفتند.

در آزمون‌های طرح شده، در مجموع سه سؤال برای دستیابی به هدف‌های تحقیق در نظر گرفته شده بود. سؤال‌های اول و سوم توانایی دانش‌آموزان را در تشخیص جایگاه صحیح هر یک از انواع کلمات (قید زمان، قید مکان، مضاف و مضاف‌الیه و...) و سؤال دوم، دستیابی به

ساختار صحیح برای انتقال مفهوم موردنظر را بررسی و ارزیابی می‌کرد. پس از جدا کردن پاسخ‌های صحیح، طبقه‌بندی پاسخ‌های نادرست بر مبنای انواع خطاهای دستوری به انجام رسید و به دنبال آن، منشأ خطاها در دو دسته‌ی عمده ارائه شد. نتایج پژوهش نمایانگر آن است که تداخل زبان مادری (فارسی) در یادگیری زبان انگلیسی و به کارگیری برابری ترجمه‌ای ساختارها، عامل اصلی بازدارندگی در یادگیری آن زبان است.

**کلیدواژه‌ها:** زبان‌آموزی، تداخل، برابر ترجمه‌ای، ریشه خطاها، بازدارندگی در یادگیری

## Abstract

The necessity to learn a foreign language is obvious for everyone in today's world. The issue is more importance in countries as Iran, wherein the need to introduce the Islamic culture to the world is of great significance. Accordingly, the importance of English as the foreign language in Iran illustrates the need to pay more related attention. The persent research is aimed to demonstrate the influence of Farsi as the first language on learning English as a foreign language at the intermediate level schools in Iran, through analyzing the students' mistakes. For this purpose, one hundred guidance shcool male students at the third grade were chosen through a multi-stage cluster sampling in the city of Rasht. Two exams at two successive semesters were held for the purpose of the study, the results of which, within the group selected, have been analyzed. The analysis demonstrates that a large number of mistakes could be attributed to interference of Farsi as the mother tongue of the students, which shows the translation of the structures as the main preventing reason in learning English within the sample.

**Key Words:** language learning, interference, translating equivalence, errors, preventing reason

## مقدمه

در قرن حاضر که به عنوان قرن ارتباطات شناخته شده، اهمیت آموزش زبان‌ها در توسعه‌ی کشورها، با توجه به لزوم برقراری ارتباط با دیگر ملل، دستیابی به علوم جدید و فناوری، و نیز تبادل فرهنگ‌ها، بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. این امر به ویژه در کشورهایی همانند ایران، با در نظر داشتن نیاز به شناساندن فرهنگ ایرانی و اسلامی به جهان، بیش از پیش اهمیت می‌یابد. زبان انگلیسی به عنوان زبانی بین‌المللی از زبان‌هایی است که در اکثر کشورها به آن توجه دارند. برخی کشورها، با وجود برخورداری از زبان‌های محلی متعدد، انگلیسی را به عنوان زبان رسمی خود برگزیده‌اند. به علاوه، در برنامه‌ی درسی بسیاری دیگر از کشورها از جمله ایران، گرچه زبان انگلیسی زبان رسمی کشور نیست، آموختن آن اجباری و شرط لازم برای ادامه‌ی تحصیل در دوره‌های عالی است. بنابراین، با در نظر داشتن اهمیت یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در کشورمان، توجه بیشتر به فرایند

آموزش و چگونگی آموزش مؤثرتر آن، از اهمیتی بسزایی برخوردار است.

در آموزش هر زبان خارجی، می‌باید اصول و شیوه‌هایی خاص را در نظر داشت که بی‌توجهی به آنان، پیچیدگی بیشتر زبان‌آموزی را به دنبال دارد. از نگاه براون (۲۰۰۷: ۳۹۲)، یادگیری انسان اساساً روندی همراه با بروز اشتباه است. اشتباهات، قضاوت‌های نادرست، محاسبه‌های اشتباه و فرضیه‌های غلط، جنبه‌ی عملی و مهم یادگیری هر مهارت یا کسب اطلاعات در محیط یادگیری زبانی را شکل می‌دهند. زبان‌آموز عمل یادگیری زبان را از نقطه‌ی صفر یا نزدیک به صفر آغاز می‌کند و از طریق افزایش مهارت‌های خود و با به‌کارگیری آن‌ها، به سطح خاصی از تسلط بر آن زبان دست می‌یابد [Dulay, Burt, Krashen 1982; Ellis, 1984]. اگر زبان‌آموز مسیر تسلط بر زبان را ادامه دهد، افزایش دانش و مهارت او تا تسلط بر تمامی ساختارهای زبان هدف دنبال می‌شود [Beardsmore, 1982; Hoffman, 1991].

اما وقوع این امر با دشواری بسیار همراه است. زبان‌آموزان به جمع‌آوری داده‌های ساختاری زبان هدف می‌پردازند، اما در سازمان‌دهی متناسب این داده‌ها و برقراری ارتباط میان آنان با مشکل مواجه‌اند. تمایل زبان‌آموزان هنگام نوشتن و صحبت کردن به زبان خارجی، تأکید بر ساختارهای زبان مادری است. در این خصوص **لدو**<sup>۱</sup> (۱۹۵۷: ۲) چنین اذعان داشته است: «افراد پیوسته صورت‌ها و معانی کاربردی را از زبان و فرهنگ مادری خود به زبان و فرهنگ زبان دوم منتقل می‌کنند.» وی به عنوان یکی از پیش‌تازان «زبان‌شناسی مقابله‌ای»<sup>۲</sup>، اصول نظری «تحلیل تقابلی»<sup>۳</sup> و نیز این عقیده را که یادگیری زبان دوم اصولاً مستلزم غلبه بر تفاوت‌های موجود میان دو نظام زبانی است، به‌طور گسترده مورد بررسی قرار داده است.

با در نظر داشتن اهمیت یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در کشورمان، توجه بیشتر به فرایند آموزش و چگونگی آموزش مؤثرتر آن، از اهمیت بسزایی برخوردار است

تحلیل مقابله‌ای بین سال‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰، با گستردگی مطرح و در جایگاه زبان‌شناسی ساخت‌گرا در حوزه‌ی آموزش زبان دوم به کار بسته شد. در این نوع تحلیل، یکی از دشواری‌های عمده در یادگیری زبان دوم تداخل عناصر و ساخت‌های زبان مادری قلمداد می‌شود که با مقایسه‌ی نظام‌مند دو زبان، قابل پیش‌بینی و توصیف است، و از آن طریق می‌توان به داده‌هایی دست یافت که به کارگیری آنان در تدوین مواد آموزشی، بهبود تدریس زبان‌های خارجی را، با کاستن بسامد تداخل زبان مادری در یادگیری زبان دوم، به همراه دارد [میردهقان ۱۳۸۰: ۲۲].

بر این اساس، آن‌چه که در زمینه‌ی فراگیری زبان خارجی از اهمیت وافری برخوردار است، تداخل زبان اول در توضیح خطاها در زبان هدف است. تداخل زبان‌های اول و دوم و تأثیرات آنان بر فراگیری غیرهم‌زمان زبان دوم در میان کودکان و بزرگسالان، از حوزه‌های بحث برانگیز در تحلیل‌های زبان‌شناختی به‌شمار می‌آید. **داتی و ویلیامز**<sup>۴</sup> (۱۹۹۸)، تداخل را نوعی انتقال خودکار و غیرارادی از

ساختار زبان اول روی سطح ساختاری زبان خارجی، به علت تداخل عادت‌ها، تعریف کرده‌اند. آنان می‌گویند هنگامی به وجود تداخل زبان اول با زبان خارجی پی می‌بریم که بتوانیم مسیر خطاهای زبان‌آموزان را تا رسیدن به ساختارهای مسبب آنان، که در زبان اول وجود دارد، تعقیب کنیم. بر این اساس، فرایندهای زبانی زبان دوم در بزرگسالان، به تأثیر زبان مادری بر زبان دوم حساس‌تر است؛ به‌ویژه در صورتی که فرایندهای فوق با فاصله از یکدیگر صورت پذیرند.

**هادسن**<sup>۵</sup> (۲۰۰۰: ۱۹۲) بر این اعتقاد است که دانش و اطلاعات اولیه در فراگیری دانش بعدی تأثیرگذارند و این تأثیر همان چیزی است که «انتقال» نامیده می‌شود. در این ارتباط، بزرگسالان از پیش زبانی را می‌دانند، در صورتی که کودکان در حال فراگیری زبان اول خود و از این لحاظ فاقد تجربه هستند (به نقل از: بهرامی، ۱۳۸۲). **الیس**<sup>۶</sup> (۱۹۹۷) نیز برای تداخل، واژه‌ی انتقال را به کار می‌برد و آن را اثری می‌داند که زبان اول زبان‌آموز بر یادگیری زبان خارجی او می‌گذارد. وی اعتقاد دارد، انتقال با درک فرد از این‌که چه چیزی انتقال‌پذیر است و او در چه مرحله‌ای از زبان‌آموزی است، کنترل می‌شود.

در یادگیری زبان خارجی، زبان‌آموزان با استفاده از دانش زبان اول خود، قوانین موقتی می‌سازند [Chan, 2004; Jarvis, 2002; Ellis, 1997]. این کار زمانی انجام می‌شود که قاعده‌سازی به یادگیری آن‌ها کمک کند، و یا به حد کافی بر زبان خارجی مسلط شده باشند تا بتوانند انتقال را به انجام رسانند. بر این مبنا، بزرگسالان نمی‌توانند به خوبی زبان اول خود، زبان خارجی را بیاموزند و غالباً بخشی از زبان خارجی را برحسب انواعی از معانی که پیش‌تر در زبان اول آموخته‌اند، می‌آموزند [Carrol; 1964; Doughly & Williams, 1998; Larson-Freeman & Long, 1991]. **پراون**<sup>۷</sup> (۲۰۰۷: ۱۱۳) در این زمینه انتقال الگوهای نحوی زبان اول در فراگیری زبان دوم توسط کودکان را نادر شمرده است و همانند فراگیری زبان اول، از وجود فرایند ساختاری خلاق در یادگیری زبان دوم توسط کودکان نام می‌برد.

در این خصوص توجه به این نکته ضروری است که تداخل زبان مادری را نمی‌باید تنها عامل بروز خطا در یادگیری زبان دوم دانست.<sup>۸</sup> **میردهقان** (۲۴: ۱۳۸۰) کارایی تحلیل مقابله‌ای را در محیط‌های آموزشی «زبان خارجی»<sup>۹</sup>، در تقابل با محیط‌های



## روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی (غیرآزمایشی) بوده است و جامعه‌ی آماری مورد بررسی در آن، تمامی دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی ناحیه‌ی یک شهرستان رشت در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ را شامل می‌شود. نمونه‌ی پژوهش حاضر به حجم ۱۰۰ نفر و از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. بدین منظور، ابتدا از بین تمامی مدارس راهنمایی تحصیلی پسرانه‌ی ناحیه‌ی یک رشت به‌طور تصادفی پنج مدرسه، و از هر مدرسه یک کلاس، و از هر کلاس فقط ۲۰ نفر، باز هم به‌طور تصادفی انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش دو آزمون پایان نیم‌سال اول و نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ بوده است. دو آزمون زبان انگلیسی فوق با فاصله‌ی زمانی پنج ماه به اجرا درآمدند که نخستین آزمون در دی‌ماه سال ۱۳۸۰ و دومین آزمون در خرداد ماه سال ۱۳۸۱ به انجام رسید. در آزمون‌های فوق، در مجموع سه سؤال برای دست‌یابی به هدف‌های تحقیق مورد توجه قرار گرفت.

در سؤال نخست توانایی دانش‌آموزان برای تشخیص جایگاه صحیح انواع کلمات (قید زمان، قید مکان، مضاف و مضاف‌الیه، و...) بررسی شد. در سؤال دوم، دانش‌آموزان می‌باید ساختار صحیحی را برای انتقال مفهوم موردنظر خود پیدا می‌کردند. در سؤال سوم نیز روند سؤال اول در پیش گرفته شده بود. پس از جدا کردن پاسخ‌های صحیح، پاسخ‌های نادرست براساس انواع گوناگون خطاهای دستوری طبقه‌بندی شدند و سپس به منظور بررسی علل

آموزش «زبان دوم»<sup>۱۱</sup> می‌داند که در آن‌ها، زبان‌آموز از موقعیت‌های بسیار اندکی در به کارگیری عملی زبان خارجی برخوردار است.

از دیرباز تاکنون و با تکامل دانش زبان‌شناسی، به‌ویژه در تحلیل مقابله‌ای، و با در نظر گرفتن اهمیت خطاها، عواملی زبان‌شناختی هم‌چون: شناسایی انواع خطاها، دست‌یابی به علت‌های بروز خطاها، چگونگی تصحیح خطاها و تهیه و تدوین متون سازگار با خطاها، مورد توجه مدرسان و پژوهشگران زبان قرار گرفته است که آن را «تحلیل خطاها»<sup>۱۲</sup> نامیده‌اند. کشاورز (۱۹۹۴: ۱۵۲) تحلیل خطا را شیوه‌ای می‌داند که مورد استفاده‌ی معلمان و پژوهشگران قرار می‌گیرد و دربردارنده‌ی نمونه‌های تولید شده از سوی زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم است. وی شناسایی، دسته‌بندی براساس نوع، بررسی علل بروز و هم‌چنین ارزیابی میزان اهمیت خطاها را مورد توجه قرار داده است. به اعتقاد کشاورز (۱۹۹۴: ۴۴)، تحلیل خطا نسبت به تحلیل مقابله‌ای در یادگیری زبان دوم جنبه‌ی مثبت بیشتری دارد. چرا که خطاها به عنوان نشانه‌های ناکامی و ناتوانی زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم محسوب نمی‌شوند، بلکه عاملی در سنجش زبانی زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم هستند. از این‌رو، در دیدگاه تحلیل خطا، برخلاف تحلیل مقابله‌ای، ریشه‌کن کردن خطاها به هیچ عنوان موردنظر نیست. در واقع، تحلیل خطا در تلاش برای بررسی کنش زبانی زبان‌آموزان و به‌کارگیری آن در سازمان‌دهی داده‌های زبانی در یادگیری زبان دوم است، و یادگیری زبان، همانند دیگر یادگیری‌ها، نمی‌تواند فرایندی عاری از خطا و اشتباه باشد.

در پژوهش حاضر بر آن بوده‌ایم تا خطاهای دستوری انگلیسی‌آموزان فارسی‌زبان را تجزیه و تحلیل کنیم. این دسته خطاها در سطح جمله مطرح و با حوزه‌ی نحو مرتبط هستند و از انتقال اصول و قواعد نحوی زبان مادری به زبان دوم ناشی می‌شوند. کشاورز (۱۹۹۴: ۸۱) این دسته خطاها را مشتمل بر خطاهای مرتبط با کاربرد نادرست زمان‌ها، حروف اضافه، حروف تعریف، صورت‌های معلوم و مجهول، ترتیب واژگان، و صفات و قیود برشمرده است. بر این مبنا، در این‌جا بررسی میزان فراوانی نسبی خطاهای ناشی از کاربرد نادرست ضمائر و ترکیبات اضافی، کاربرد عبارت‌های فارسی، و عدم کاربرد صحیح حروف اضافه در یادگیری زبان انگلیسی در پیکره‌ی تحقیق مورد توجه قرار گرفته است.

در یادگیری زبان خارجی، زبان‌آموزان با استفاده از دانش زبان اول خود، قوانین موقتی می‌سازند. این کار زمانی انجام می‌شود که قاعده‌سازی به یادگیری آن‌ها کمک کند، و یا به حد کافی بر زبان خارجی مسلط شده باشند تا بتوانند انتقال را به انجام رسانند. بر این مبنا، بزرگ‌سالان نمی‌توانند به خوبی زبان اول خود، زبان خارجی را بیاموزند و غالباً بخشی از زبان خارجی را برحسب انواعی از معانی که پیش‌تر در زبان اول آموخته‌اند، می‌آموزند

Where did you play football?

(school)

پاسخ‌های غیر قابل قبولی که دانش‌آموزان به این سؤال دادند، به دو صورت زیر بود:



**مشاهده‌ی ۱.** خطای ناشی از به‌کارگیری حرف اضافه‌ی مخصوص فعل در زبان فارسی که در زبان انگلیسی کاربرد ندارد (۷۰ درصد):

I played football **on** school.

**مشاهده‌ی ۲.** خطای ناشی از به کار بردن نادرست قید مکان به جای ضمیر که به دلیل ناتوانی دانش‌آموز در قرار دادن قید مکان در جای خود رخ می‌دهد (۳۰ درصد):

I **at school** played football.

درخصوص این پرسش نیز تداخل ساخت زبان فارسی آشکار است.

**سؤال سوم:** کلمات زیر را به صورت یک جمله‌ی صحیح مرتب کنید و بنویسید:

washing/ kitchen/ was/ yesterday/ the/ in/ the dishes/  
my sister/ at ten/

**مشاهده‌ی ۱.** خطای ناشی از به‌کارگیری نادرست حرف اضافه در جای خود (۴۰ درصد):

My sister was washing the dishes the kitchen **in** at ten yesterday.

**مشاهده‌ی ۲.** خطای ناشی از کاربرد قید زمان در جای نادرست که به علت ناتوانی دانش‌آموز در ساختن ترکیبات قیدی رخ می‌دهد (۲۲ درصد):

**At ten** may sister was washing dishes **yesterday** in the kitchen.

**مشاهده‌ی ۳.** خطای ناشی از استفاده‌ی نادرست از اشکال متفاوت زمانی فعل (۳۸ درصد):

My sister **washing** the dishes **was** in kitchen at ten yesterday.

خطاهای این دسته را می‌توان ناشی از پیچیدگی زبان انگلیسی دانست.

### بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌ها در جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر نمایانگر آن است که در سؤال نخست که با هدف بررسی توانایی دانش‌آموزان در تشخیص جایگاه صحیح کلمات به کار

خطاها، دو نوع طبقه‌بندی به انجام رسید:

(الف) خطاهای ناشی از کاربرد ساختار زبان فارسی در قالب زبان انگلیسی (تداخل زبان مادری در یادگیری زبان خارجی).

(ب) خطاهای ناشی از پیچیدگی ساختار زبان انگلیسی (همانند کاربرد نادرست زمان افعال یا تطابق فعل و نهاد و...).

طبقه‌بندی فوق را می‌توان هم‌راستا با تقسیم‌بندی **ضیاء حسینی** (۱۹۹۹: ۱۷) از منشأ خطاها دانست. وی دو نوع خطا را به عنوان منشأ تولید خطاها ذکر کرده است که عبارت‌اند از: خطاهای «درون زبانی»<sup>۱۳</sup> و خطاهای «میان زبانی»<sup>۱۴</sup>. خطاهای درون‌زبانی که به «خطاهای پیشرفت»<sup>۱۵</sup> و یا تداخلی نیز مرسوم‌اند، خطاهایی هستند که علت اصلی به‌وجود آمدن‌شان زبان مادری است، در حالی که خطاهای میان‌زبانی به‌شمار می‌آیند که زبان دوم علت تولید آن‌هاست.

### توصیف و تحلیل داده‌ها

در این قسمت به بررسی سؤال‌های پژوهش و تبیین یافته‌ها در مورد آن‌ها می‌پردازیم:

**سؤال اول:** کلمه‌های زیر را به صورت یک جمله‌ی صحیح مرتب کنید و بنویسید.

? /teacher/ your/ this/ who/ year/ is/ English

خطاهای دانش‌آموزان در پاسخ به این سؤال به سه صورت زیر مشاهده شد:

**مشاهده‌ی ۱.** خطاهای ناشی از عدم به‌کارگیری صحیح مضاف و مضاف‌الیه (ناشی از تداخل زبان فارسی - ۵۸ درصد):

Who is your **teacher English** this year?

**مشاهده‌ی ۲.** خطای ناشی از عدم استفاده از ضمیر ملکی در جایگاه اصلی خود (۲۴ درصد):

Who is English teacher **your** English year?

**مشاهده‌ی ۳.** خطای ناشی از عدم به‌کارگیری قید زمان در جای صحیح خود (۱۸ درصد):

Who is **this year** your English teacher?

در این دسته خطاها، زبان‌آموز با توجه به عدم تسلط کافی بر قواعد دستوری زبان انگلیسی، از قواعد زبان فارسی آرایشی کلمات استفاده کرده است.

**سؤال دوم:** با توجه به تصویر داده شده، به سؤال زیر پاسخ دهید.



گرفته شده، فراوانی نسبی خطاهای ناشی از کاربرد نادرست مضاف و مضاف الیه ۵۸ درصد، عدم استفاده از ضمیر ملکی در جایگاه اصلی خود ۲۴ درصد، و عدم به کارگیری قید زمان در جای صحیح خود ۱۸ درصد پاسخ‌های نادرست را شامل شده است.

در سؤال دوم آزمون که دستیابی به ساختار صحیح برای انتقال مفهوم مورد نظر مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت، ۷۰ درصد خطاها به حرف اضافه‌ی مخصوص فعل در زبان فارسی که در زبان انگلیسی کاربرد ندارد، و ۳۰ درصد استفاده‌ی نادرست از قید مکان به جای ضمیر که از ناتوانی دانش‌آموز در قرار دادن قید مکان در جای خود ناشی می‌شود، مربوط است.

در سؤال سوم که با پی‌گیری روند سؤال اول در تشخیص جایگاه صحیح کلمات طراحی شده است، خطای ناشی از کاربرد نادرست جایگاه حروف اضافه در ۴۰ درصد موارد، خطای ناشی از کاربرد قید زمان در جای نادرست (که از ناتوانی دانش‌آموز در ساختن ترکیبات قیدی ناشی شده) در ۲۲ درصد موارد، و خطای ناشی از استفاده‌ی نادرست از شکل‌های متفاوت زمانی فعل در ۳۸ درصد موارد مشاهده می‌شود.

در بررسی علل خطاها، و هم‌راستا با تقسیم‌بندی ضیاء حسینی (۱۳۹۹: ۱۷)، از منشأ خطاها، دو طبقه‌بندی زیر در پیکره‌ی تحقیق مشاهده شد:

**الف) خطاهای درون‌زبانی:** خطاهای ناشی از کاربرد ساختار زبان فارسی در قالب زبان انگلیسی (تداخل زبان مادری در یادگیری زبان خارجی).

**ب) خطاهای میان‌زبانی:** خطاهای ناشی از پیچیدگی ساختار زبان انگلیسی (همانند کاربرد نادرست زمان افعال یا تطابق فعل و نهاد و...).

در مجموع، خطاهای مشاهده شده در پاسخ به سؤال‌های اول و دوم از نوع خطاهای درون‌زبانی (گروه الف) و ناشی از تداخل زبان فارسی، و در مقابل، خطاهای مشهود در پاسخ به سؤال سوم از نوع خطاهای میان‌زبانی (گروه ب) و ناشی از پیچیدگی ساختار زبان انگلیسی و بدآموزی زبان خارجی هستند. این امر نمایانگر آن است که تداخل زبان مادری از بیشترین تأثیر بر یادگیری زبان خارجی برخوردار است و استفاده از ساختار زبان اول به عنوان سیستم اصلی برای تجزیه و تحلیل زبان، سریع‌ترین راه برای حل مشکل دانش‌آموزان محسوب می‌شود.

با پی‌گیری و دنبال کردن مسیر خطاها، می‌توان چنین نتیجه گرفت که دانش‌آموزان از ذهنیات خود نیز برای نشان دادن قالب خاص استفاده کرده‌اند. در همین رابطه، **فارچ و کاسپر**<sup>۱۶</sup> (۱۹۸۳) معتقدند که وقتی دانش‌آموزان در ساختارهای زبان خارجی‌شان نقص دارند، شکل و ساختاری از پاسخ‌های زبان خارجی‌شان را به وسیله‌ی قواعد دستوری که بخشی از آن‌ها متعلق به زبان مادری‌شان است، می‌سازند. **بلوم - کولکا و لوینستون**<sup>۱۷</sup> (۱۹۸۳) نیز بر این اعتقادند که تمامی فراگیرندگان زبان خارجی کار را با این فرض شروع می‌کنند که برای هر کلمه در زبان اول، تنها یک معادل در زبان خارجی وجود دارد. فرض ترجمه‌ی کلمه به کلمه یا تکرار زبان مادری تنها راهی است که زبان‌آموز می‌تواند، ارتباط برقرار کردن به زبان خارجی را از طریق آن تجربه کند. دانش‌آموزان باید به خطاهای خود واقف شوند و با سرعت به مرحله‌ای دست یابند که فکر کردن در زبان اول و زبان خارجی را تفکیک کنند. به عبارت دیگر، وقتی در حال فراگیری زبان خارجی هستند، به زبان خارجی فکر کنند.

اشتباهاتی که به فراوانی در آزمون دیده شد، مربوط به فرایندی بود که بلوم - کولکا و لوینستون (۱۹۸۳) به آن اشاره کرده‌اند. اصولاً، زبان‌آموزان تا زمانی که برابری ترجمه‌ای را به کار گیرند، بر زبان خارجی تسلط پیدا نمی‌کنند. یکی از مسائل مهمی که زبان‌شناسی و ترجمه‌شناسی را به هم نزدیک می‌کند، بحث معناست؛ یعنی ترجمه همواره با معادل سروکار دارد، و معادل همواره با معنا، ولی ارتباط بین آن‌ها ارتباطی متقابل است. تسلط بر زبان خارجی شامل چند فرایند تدریجی است که کنار گذاشتن برابری ترجمه‌ای، تثبیت استقلال ساختارهای دستوری زبان خارجی از موارد مشابه زبان اول، و توانایی فکرکردن به زبان خارجی، از موارد مهم آن به شمار می‌روند.

تسلط بر زبان خارجی شامل چند فرایند تدریجی است که کنار گذاشتن برابری ترجمه‌ای، تثبیت استقلال ساختارهای دستوری زبان خارجی از موارد مشابه زبان اول، و توانایی فکرکردن به زبان خارجی، از موارد مهم آن به شمار می‌روند

- Principles*. Tieto, Avon.
- Carrol, J. B. (1964). *Language And Thought*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Chan, Alice Y. W. (2004). Syntactic Transfer: Evidence From the Interlanguage of HongKong Chinese ESL Learners. *The Modern Language Journal* 88(1), 56-74.
- Dechert, H. W. (1983). How a Story is Done in a Second Language. In *Strategies in Interlanguage Communication*. (Eds). C. Faerch and G. Kasper, Longman, London.
- Dulay, H., Burt, M & Karshen, S. (1982). *Language Two*. Oxford University Press. New York.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical Choices in Focus Onform. In C. Doughty and J. Williams (Eds) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Melbourne: University of Cambridge Press.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development: a Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*. Pergamon Press, Oxford.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Oxford.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and Strategies In Foreign Language Communication. In *Strategies in Interlanguage Communication*. (Eds). C. Faerch and G. Kasper, Longman, London.
- Hoffman, C. (1991). *An Interduction to Bilingualism*. Longman, London.
- Jarvis, S. (2003). Probing the effects of the L2 on L1: A case stufy. In: Cook, V (ed.) *Effects of the Second Language on the First*. pp. 81-102. Clevedon: Multilingual Matters.
- Keshavarz, M, H. (1999). *Contrastive Analysis, from Theory to Practice*. Tehran: Rahnama Publication.
- Lodo, Robert. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Larson-Freeman, D & Long. M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, London.
- Lightbown, Po & Spada, N. (2000). Factors Affecting Second Language Learning. In Candlin, C. N & Mercer, N. (Eds). *English Language Teaching in Its Social Context*. New York: Routledge.
- Rutherford, W. Eo (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Longman, London.
- Swan, M & Smith, B. (Eds) (2001). *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*.
- Ziahosseiny, S. M. (1999). *A Contrastive Analysis of Persian and English and Error Analysis*. Vira Publication.

ساختار زبان خارجی در ذهن زبان‌آموزان به صورت داده و به تدریج شکل می‌گیرد، اما شکافی بین فرایند تجمع و سازمان‌دهی آن‌ها وجود دارد. همان‌گونه که در این پژوهش نشان داده شد، زبان‌آموزان هنگام تولید پاسخ در زبان خارجی، به ساختارهای زبان مادری‌شان برای تولید پاسخ‌های گفتاری و نوشتاری مراجعه می‌کنند.

## پیشنهاده‌ها

با توجه به نتایج تحقیق می‌توان در نتیجه‌گیری کلی چنین ادعان داشت که منابع و کتب آموزشی، به ویژه در دوره‌ی راهنمایی، می‌باید با دربرگیری متون، تمرین‌ها و تکالیف مناسب در راستای کمک به دانش‌آموزان برای درک خطاهای خود، و دستیابی به مرحله‌ی تفکیک تفکر در زبان اول و زبان خارجی، تدوین شوند، تا زبان‌آموزان به منظور تثبیت استقلال ساختارهای دستوری زبان خارجی و فکر کردن به آن زبان، از به کارگیری برابری ترجمه‌ای در زبان خارجی خودداری کنند.

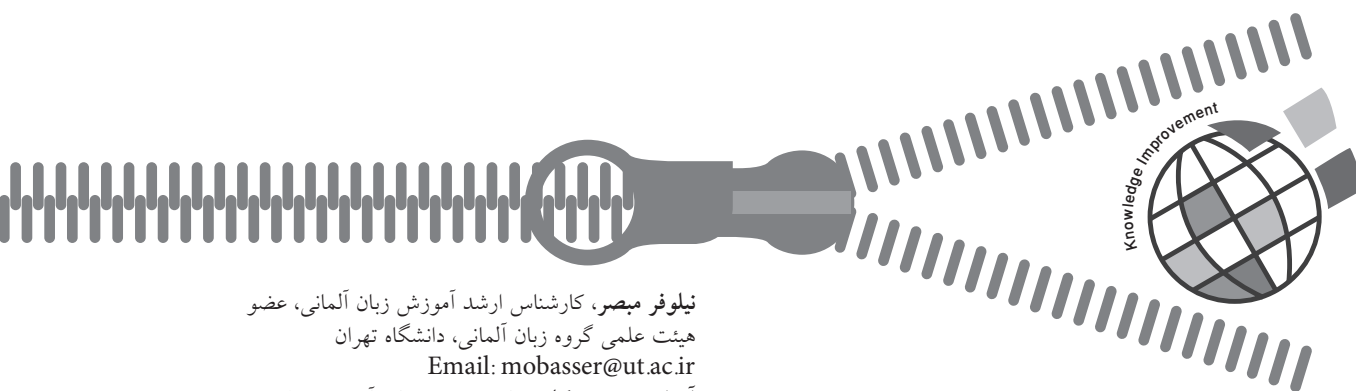
پی‌نوشت

1. Lado
2. Contrastive Linguistics
3. Contrastive Analysis (CA)
4. Doughty & Williams
5. Hudson
6. transfer
7. Ellis
8. Brown
9. کورد (۱۹۶۷) توجه به عوام فرازبانی همانند تعمیم نابجا، نادیده گرفتن محدودیت‌های کاربردی قواعد زبانی، استثناء، قیاس نابجا، بسط افراطی، تصحیح افراطی و مقوله‌بندی نادرست را نیز در بروز خطاها دخیل می‌داند.
10. Foreign language
11. Second language
12. Error Analysis (EA)
13. Intralingua Errors
14. Intrelingua Errors
15. Developmental Errors
16. Faerch, C. & Kasper. G.
17. Bloom

## منابع

- براون، داگلاس (۲۰۰۷). اصول یادگیری و آموزش زبان. ترجمه‌ی فهیم، رهنما. تهران.
- میردهقان، مهین‌ناز. (۱۳۸۰). آموزش زبان فارسی به اردوزبانان و زبان اردو به فارسی‌زبانان. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- هادسن، گرور (۲۰۰۰). مباحث ضروری و بنیادی زبان‌شناسی مقدماتی. ترجمه‌ی علی بهرامی. رهنما. تهران. ۱۳۸۲.
- Beardsmore, H. B. (1982). *Bilingualism: Basic*

# «مهارت بین فرهنگی» در کتاب‌های درسی آموزش زبان آلمانی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی ایران\*



نیلوفر مبصر، کارشناس ارشد آموزش زبان آلمانی، عضو  
هیئت علمی گروه زبان آلمانی، دانشگاه تهران  
Email: mobasser@ut.ac.ir  
آیدا سعیدی توکلی، دانشجوی دکترای آموزش زبان  
آلمانی، دانشگاه تهران  
Email: aidatavakoli@yahoo.com

## چکیده

آموزش زبان خارجی در مدارس، به منظور آن است که دانش‌آموزان با یک زبان و فرهنگ خارجی آشنا شوند و بتوانند ارتباطی صحیح به شکل مستقیم و غیرمستقیم با گویشوران آن زبان برقرار کنند؛ به گونه‌ای که از ایجاد سوءتفاهم‌های احتمالی پیش‌گیری شود. نوشته‌ی حاضر به بررسی کتاب‌های آموزش زبان آلمانی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی از منظر انتقال «مهارت بین فرهنگی» می‌پردازد و راهکارهایی را در این خصوص ارائه می‌دهد.

**کلیدواژه‌ها:** مهارت بین فرهنگی، آموزش زبان خارجی، ارتباط، سوءتفاهم

## Abstract

Der Fremdsprachenunterricht dient in den iranischen Schulen zum Kennenlernen einer fremden Sprache und Kultur, interkultureller Kommunikation und die Vorbeugung von Missverständnissen. In der vorliegenden Arbeit werden in Anlehnung der durchgeführten Untersuchung von iranischen Schulbüchern im Fach Deutsch einige Fragen im Bereich der interkulturellen Kompetenz thematisiert. Der mögliche Umgang mit den angesprochenen Problemen bilden den letzten Teil dieser Abhandlung.

**Schlüsselwörter:** Interkulturelle Kompetenz, Fremdsprachenunterricht, Kommunikation, Missverständnisse

## مقدمه

اوایل دهه‌ی ۷۰ (قرن بیستم میلادی) شرایطی ایجاد شد که آموزش زبان به روش سنتی، یعنی حفظ واژگان، ترجمه جملات و آموزش قواعد دستوری، دیگر پاسخ‌گوی نیازهای جامعه نبود. شرایط جدید پس از جنگ جهانی دوم، به مهاجرت مردم و نزدیک‌تر شدن کشورها از نظر سیاسی، نظامی، اقتصادی و فرهنگی به یکدیگر انجامید. برقراری ارتباطات گسترده، رشد وسایل ارتباط جمعی و جهش رسانه‌های دیجیتال، اهمیت یادگیری و آموزش زبان‌های خارجی را به شکل جدی و بسیار گسترده نمایان ساخت. در بسیاری از کشورهای اروپایی از جمله آلمان، بررسی روش‌های سنتی آموزش زبان خارجی با هدف شناخت نقاط ضعف و برطرف کردن آن‌ها در دستور کار قرار گرفت. در نهایت، نظریه‌پردازان آموزش زبان‌های خارجی، به ناکارآمدی شیوه‌های سنتی که بر آموزش دستور زبان و حفظ واژگان تأکید داشت پی بردند و با تغییر در برنامه‌ریزی‌های درسی، بر اهمیت توانایی برقراری ارتباط زبان‌آموزان با متکلمان زبان مقصد، تأکید ورزیدند.

## ارتباط بین زبان و فرهنگ

برای روشن شدن مفهوم «مهارت بین فرهنگی»، لازم است ابتدا در مورد ارتباط بین زبان و فرهنگ، توضیحاتی ارائه شود. البته نحوه‌ی این ارتباط، در علوم‌ی مانند زبان‌شناسی و ترجمه‌شناسی، مبحث بسیار گسترده‌ای را به خود اختصاص داده است. با توجه به گستردگی موضوع، در نوشته‌ی حاضر تنها بخش کوچکی از این مبحث که در ارتباط با موضوع این مقاله است، مورد بحث قرار می‌گیرد. تعاریفی که برای واژه‌ی «فرهنگ» ارائه شده‌اند، از نظریه‌های متفاوتی نشئت می‌گیرند. ملاک مقیاس و سنجش واژه‌ها برای هر فرد، زمینه‌ی فرهنگی آن فرد است.

واژه‌ی «فرهنگ» امروزه علاوه بر این که در علوم متفاوت و به شکل تخصصی مورد استفاده قرار می‌گیرد، در زندگی روزمره نیز به کار گرفته می‌شود. در واقع، واژه‌ی «فرهنگ» واژه‌ای است با تعابیر بسیار گسترده و بدون مرزهای مشخص که در تمامی زوایای زندگی اجتماعی و علمی انسان مورد استفاده قرار می‌گیرد. عده‌ی کثیری از صاحب‌نظران و نویسندگان به تعریف و مرزبندی «فرهنگ» اهتمام ورزیده‌اند، اما از آن‌جا که موضوع این مقاله بررسی تعاریف گوناگون «فرهنگ» نیست، لذا به یکی از متداول‌ترین تعاریف که در

حوزه‌ی آموزش زبان خارجی مورد استفاده قرار می‌گیرد، بسنده می‌کنیم: «فرهنگ مجموعه‌ای از تفاوت‌های بارز و اتفاقات در زندگی روزمره در خانواده‌هایی از قشر متوسط تا ضعیف اجتماعی است که در محیطی به دور از تنش و در فرصت‌های متفاوت رخ می‌دهد؛ در کنار جغرافیا و تاریخ سرزمین مورد مطالعه» [Byram, 1989: 20].

«فرهنگ» و «زبان» را نمی‌توان جدا از یکدیگر دانست. یادگیری، بدون آشنایی با فرهنگی که زبان در آن کاربرد دارد، به معنی عدم موفقیت در استفاده از آن است. تعارفات، رعایت احترام، توجه به مسائل دینی و نظایر آن، همگی ریشه در فرهنگ جامعه دارند و نمی‌توان آن‌ها را نادیده گرفت.

**هومبولت**<sup>۱</sup> معتقد است که افراد در سایه‌ی زبان مادری خود می‌اندیشند و در جایی می‌گویند: «زبان زاییده‌ی روح اقوام است» و نمی‌توان اندیشه و به عبارتی «فرهنگ» یک جامعه را از زبان آنان جدا کرد. [Storge, 1998: 27]. نظریات دیگری نیز در این خصوص از **لئو ویگاتسکی**<sup>۲</sup> و **ژان پل سارتر**<sup>۳</sup> وجود دارد که معتقد هستند، زبان و اندیشه‌ی متکلم، دو جزء لاینفک هستند و در ارتباط تنگاتنگ قرار دارند. نمی‌توان به زبان و متکلم به عنوان دو جزء جدا از هم مانند فاعل و مفعول نگریست. هم‌چنین، **مارتین لوتر**<sup>۴</sup> و **فرانسیس بیکن**<sup>۵</sup> به یگانگی زبان و اندیشه معتقد هستند [Roche, 2001: 11-12].

## «مهارت بین فرهنگی» در آموزش زبان

با توجه به بحث ارتباط زبان و فرهنگ و با این فرض که با ترجمه‌ی لغت به لغت جملات و رعایت قواعد دستوری زبان خارجی، امکان انتقال پیام وجود داشته باشد، باید دید آیا مخاطب، منظور متکلم را به‌طور کامل متوجه خواهد شد. اگر انتقال پیام از یک زبان به زبان دیگر و برقراری ارتباط با گویشوران یک زبان خارجی با استفاده از روش فوق امکان‌پذیر بود، آن‌گاه فراگیرندگان می‌توانستند با استفاده از کتاب دستور زبان و لغت‌نامه‌های دو زبانه، زبان خارجی مورد نظر را به راحتی فراگیرند و دیگر به برگزاری دوره‌های آموزشی متنوع و تألیف منابع گوناگون و وسایل کمک آموزشی و غیره نیازی نبود.

آن‌چه برقراری ارتباط کلامی را مشکل می‌سازد، وجود تفاوت‌های فرهنگی و تعابیر و برداشت‌های متفاوت بین متکلم و مخاطب است؛ به نحوی که هرچه فرهنگ‌ها از یکدیگر دورتر و متفاوت‌تر باشند، مشکل ارتباطی نیز بیشتر

خارجی» و «فرهنگ و جامعه» دو رکن اساسی «مهارت بین فرهنگی» هستند و شامل آشنایی با زبان، ادبیات، تاریخ، رفتارهای اجتماعی، ساختار سیاسی، قوانین حقوقی، ادیان و مذاهب، اقلیت‌ها، جغرافیا و تقسیم‌بندی کشوری می‌گردد. (فولکمن، ۱۵-۱۲) زبان‌آموزان علاوه بر آشنایی با دستور زبان، واژگان و قواعد جمله‌سازی با مبانی فوق نیز مأموس می‌گردند و در برقراری ارتباط با گویشوران زبان مقصد، کمتر دچار سوء تفاهم می‌شوند.

**آموزش زبان آلمانی در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی**  
در پژوهش حاضر درخصوص آموزش زبان آلمانی در دوره‌ی راهنمایی در مدارس ایران، کتاب‌های آموزش زبان آلمانی از نقطه نظر چگونگی انتقال «مهارت بین فرهنگی» مورد بررسی قرار گرفت.

آموزش زبان خارجی در مدارس ایران، شامل آموزش زبان انگلیسی، فرانسه و آلمانی است. البته در اغلب مدارس، تنها زبان انگلیسی ارائه می‌شود و درصد بسیار ناچیزی از دانش‌آموزان، به فراگیری زبان‌های آلمانی و فرانسه می‌پردازند. سابقه‌ی آموزش زبان آلمانی در نظام آموزش و پرورش ایران به قبل از جنگ جهانی دوم برمی‌گردد. در آن زمان، آموزش زبان آلمانی در هنرستان‌های فنی متداول بود. پس از پیروزی انقلاب اسلامی، تدریس زبان آلمانی با هدف ایجاد تغییر در سیاست آموزش تک‌زبانی در مدارس ایران از سال ۱۳۶۲ در دوره‌ی راهنمایی و با کمک کتاب‌های جدیدالتألیف «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» وزارت آموزش و پرورش مجدداً از سرگرفته شد. در حال حاضر نیز، آموزش زبان آلمانی در برخی از مدارس کشور به وسیله‌ی کتاب‌های یادشده صورت می‌پذیرد [گروه برنامه‌ریزی درسی زبان آلمانی، ۱۳۸۱: ۳].

خواهد بود. برای مثال، نحوه‌ی مورد خطاب قرار دادن افراد با توجه به سن، جایگاه اجتماعی، رابطه‌ی میان متکلم و مخاطب، مناسبت‌های گوناگون و... در هر فرهنگ، متفاوت است. بی‌توجهی به ظرافت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی، باعث ایجاد سوء تفاهم خواهد شد و انتقال پیام را با مشکل مواجه خواهد ساخت.

نظرات افرادی مانند **دل هایمز<sup>۵</sup>**، **ساویگنون<sup>۶</sup>**، **سوین<sup>۷</sup>**، **کنیل<sup>۸</sup>**، **گرینگ<sup>۹</sup>**، **اشتیراشتورفر<sup>۱۱</sup>** که با عناوین «توانش ارتباطی»<sup>۱۲</sup> و «مهارت بین فرهنگی»<sup>۱۳</sup> شناخته می‌شوند، در علم آموزش زبان، تحولی اساسی به وجود آوردند. بر این اساس، تسلط کامل بر یک زبان خارجی چیزی فراتر از یادگیری قواعد دستوری و واژگان یک زبان است و زبان‌آموز باید بداند چگونه متکلمان یک زبان از آن استفاده می‌کنند. [دوستی‌زاده، ۱۳۸۷: ۶۹].

هم‌چنین، می‌توان به نظرات **کناپ - پوتهوف<sup>۱۴</sup>**، **پیتر دوی<sup>۱۵</sup>** و **برند دیریش مولر<sup>۱۶</sup>**، درخصوص «مهارت بین فرهنگی» در فهم و کاربرد زبان خارجی اشاره کرد. در نظرات افراد یاد شده، آنچه بیش از همه مشهود است، تأکید آنان بر آشنایی زبان‌آموزان با «مهارت بین فرهنگی» است که نه تنها مانع بروز سوء تفاهم در ارتباطات کلامی می‌شود، بلکه به زبان‌آموزان می‌آموزد، نظرات مخالف و متفاوت را تحمل کنند و توانایی گفت‌وگو با سایر تمدن‌ها و ملل و آشنایی با سایر فرهنگ‌ها و سنن را به دست آورند [Volkmann, 2002: 16-17].

آنچه ضرورت آشنایی با فرهنگ و جامعه را در کنار آموزش زبان خارجی مورد تأکید قرار می‌دهد، تشکیل جوامع چند ملیتی، گسترش سریع ارتباطات و افزایش تعاملات بین‌المللی است. امروزه به عقیده‌ی متخصصان، زبان صرفاً نظام بسته‌ای از قواعد دستوری و مجموعه‌ی واژگان نیست و صرف‌نظر از ساخت‌های نحوی و واژگان، بازتاب تفکرات، آداب و رسوم و به‌طور کلی فرهنگ خاص یک جامعه‌ی زبانی نیز هست. به عبارت دیگر، زبان هر ملتی، مجموعه‌ای از واژگان و قواعد دستوری خاص آن زبان در بستر فرهنگی همان زبان است [حقانی، ۱۳۸۴: ۱۱۲].

«مهارت بین فرهنگی» در آموزش زبان خارجی به‌طور کلی به معنای توانایی و مهارت یافتن زبان‌آموزان در تشخیص و آگاهی از تفاوت‌های فرهنگ خودی و بیگانه و یافتن مناسب‌ترین رفتار و گفتار در مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی به نحوی که مانع از بروز سوء تفاهم و یا برداشت‌های ناخواسته از سوی مخاطبان شود می‌باشد. آشنایی با «زبان

**آنچه برقراری ارتباط کلامی را  
مشکل می‌سازد، وجود تفاوت‌های  
فرهنگی و تعابیر و برداشت‌های  
متفاوت بین متکلم و مخاطب است؛ به  
نحوی که هرچه فرهنگ‌ها از یکدیگر  
دورتر و متفاوت‌تر باشند، مشکل  
ارتباطی نیز بیشتر خواهد بود**



## آشنایی با «زبان خارجی» و «فرهنگ و جامعه» دو رکن اساسی «مهارت بین فرهنگی» هستند و شامل آشنایی با زبان، ادبیات، تاریخ، رفتارهای اجتماعی، ساختار سیاسی، قوانین حقوقی، ادیان و مذاهب، اقلیت‌ها، جغرافیا و تقسیم‌بندی کشوری می‌گردد

هستند. با توجه به هدف این مقاله که بررسی انتقال «مهارت بین فرهنگی» است، شیوه‌نامه‌ی بررسی کتاب‌های آموزش زبان کروم، (۱۹۸۵: ۱۰۵-۱۰۰) که در بررسی مؤلفه‌های فرهنگی کاربرد دارد و شیوه‌نامه‌ی کاست (۱۹۹۴: ۸۸-۴۲)، برای بررسی تصاویر موجود در منابع درسی، در نظر گرفته شدند. کتاب‌های آموزش زبان آلمانی دوره‌ی راهنمایی، طبق برنامه‌ی جدید وزارت آموزش و پرورش شامل سه کتاب مجزاست:

- آلمانی ۱، کد ۱۱۳، ۶۴ صفحه، ۱۳۸۵.
- آلمانی ۲، کد ۱۲۹، ۶۵ صفحه، ۱۳۸۳.
- آلمانی ۳، کد ۱۴۵، ۸۲ صفحه، ۱۳۸۶.

زمان اختصاص‌یافته به آموزش زبان در دوره‌ی راهنمایی جمعاً ۱۰ ساعت در هفته است که در سال اول دو ساعت و در سال‌های دوم و سوم چهار ساعت در هفته به آموزش زبان آلمانی پرداخته می‌شود. دانش‌آموزان طی دوره‌ی راهنمایی حدوداً با ۹۰۰ لغت آشنا می‌شوند. هر کتاب، شامل متن درسی به همراه تصاویر نقاشی شده، مباحث دستور زبان و تمرین‌های مربوط به آن‌هاست.

به منظور بررسی مؤلفه‌های فرهنگی، متون موجود در کتاب‌های یادشده بر پایه‌ی سه محور برگزیده از شیوه‌نامه‌ی بررسی کتاب‌های آموزش زبان کروم به شرح زیر، مورد تحقیق قرار گرفت:

۱. زندگی روزمره
  ۲. اطلاعات جامعه‌شناسی عمومی
  ۳. مناسبت‌های ملی، فرهنگی و مذهبی
- نتایج حاصل از بررسی و مطالعه‌ی منابع آموزشی یادشده بر اساس پرسش‌های فوق بدین قرار است:
- در کتاب‌های آموزش زبان آلمانی دوره‌ی راهنمایی، از مسائل و موضوعات مربوط به زندگی شهری یک خانوادگی

بررسی چگونگی آموزش و انتقال «مهارت بین فرهنگی» به دانش‌آموزان، از طریق تجزیه و تحلیل کتاب‌های یادشده انجام شد. در «برنامه‌ی توسعه‌ی آموزش زبان، سال ۱۳۸۱» که در «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی» سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تهیه شده است، ضرورت برقراری ارتباط با سایر ملل را در بخش‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی، به منظور کارآمدی و موفقیت بیشتر در عرصه‌ی جهانی شدن، مورد تأکید قرار می‌گیرد و تسلط بر زبان‌های خارجی و مهارت‌های فناوری اطلاعات به عنوان کلید برقراری این ارتباط، معرفی می‌شود. از این رو، وزارت آموزش و پرورش به آموزش زبان‌های خارجی (انگلیسی، آلمانی و فرانسه) اهتمام ورزیده است [همان، ص ۲].

هم‌چنین، علاقه‌مندی ملت‌ها به انتقال روح و جوهر ارزش‌های فرهنگی خود و آشنایی با فرهنگ‌ها و اندیشه‌های گوناگون که آموزش زبان خارجی از ضروریات آن است، و آشنایی زبان‌آموزان با جنبه‌های مثبت فرهنگ آلمان که نظم و انضباط از جلوه‌های بارز آن است، به منظور ایجاد ارتباط صحیح و جلوگیری از بروز سوء تفاهم، مورد تأکید قرار گرفته است [همان، ص ۲ و ۵].

این برنامه، اهداف کلی و حیطه‌ی ارزشی آموزش زبان خارجی را آشنایی با ادیبان آن کشور، دستیابی به منابع علمی، فرهنگی و فناوری کشورهای دیگر، درک لزوم و نیاز به فراگیری زبان‌های خارجی برای راه‌یابی به دنیایی جدید، ارج نهادن به گفت‌وگوی میان ملل مختلف برای انتقال علوم، و تفاهم با هم‌نوعان خارجی عنوان کرده است [همان، ص ۷]. با توجه به آنچه در «برنامه‌ی آموزش زبان آلمانی» در مدارس عنوان شد، توجه به انتقال «مهارت بین فرهنگی» به دانش‌آموزان، امری بسیار ضروری و یکی از اهداف آموزش زبان محسوب می‌شود.

## بررسی کتاب‌های آموزش زبان آلمانی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی

با توجه به گستردگی حوزه‌ی آموزش زبان خارجی، شیوه‌نامه‌های گوناگونی برای بررسی کتاب‌های آموزش زبان از زوایای متفاوت وجود دارد؛ برای مثال، هویر، مولر و شری، ۱۹۷۳؛ پیپو، ۱۹۷۵؛ رایزنر، ۱۹۷۸؛ فیلاو، ۱۹۸۱؛ کولدیک، ۱۹۸۱؛ برتولتی و دالت، ۱۹۸۴؛ انگلس، ۱۹۷۷ و ۱۹۷۹. البته معیارهای بررسی کتاب‌های آموزش زبان، نسبی و غالباً تک‌بعدی و وابسته به معلم، متعلم و منبع آموزشی



ایرانی از قشر متوسط جامعه در تهران برای تهیه‌ی متن دروس استفاده شده است. مواردی مانند خرید روزانه، مدرسه، اوقات فراغت، امور منزل و نظایر آن مطرح می‌شوند. تمامی وقایع در ایران و در شهر تهران رخ می‌دهند و هیچ‌گونه اشاره‌ای به زندگی روزمره‌ی مردم کشورهای آلمانی زبان نمی‌شود.

● کتاب‌های آموزشی با کد ۱۱۳، ۱۲۹ و ۱۴۵ فاقد هرگونه نقشه‌ی جغرافیایی مربوط به آلمان و یا کشورهای آلمانی زبان هستند و هیچ‌گونه عکس یا تصویری که زندگی اجتماعی آن کشورها را به نمایش بگذارد، در این کتاب‌ها مشاهده نمی‌شود.

● در کتاب‌های یادشده، هیچ‌گونه مطلب یا موضوعی که دانش‌آموزان را با آداب و رسوم مردم کشورهای آلمانی‌زبان آشنا کند، به چشم نمی‌خورد. به مسائلی مانند مناسبت‌های مذهبی یا اجتماعی، نحوه‌ی برگزاری مراسم سال نو، اعیاد مذهبی و ... اشاره نشده است. مسائل فرهنگی یا حتی تفاوت‌های فرهنگی میان مردم دو کشور ایران و آلمان به‌طور کلی نادیده گرفته شده‌اند. حتی نام و نام خانوادگی افراد نیز از میان نام‌های متداول و معمول زبان فارسی انتخاب شده‌اند.

بررسی دقیق و تحلیل عمیق فرهنگ‌های مبدأ و مقصد و گزینش موضوعات و محتوا مبتنی بر اصول و اهداف برنامه‌ی درسی در هنگام تألیف کتاب‌های درسی زبان‌های خارجی از جمله وظایف مؤلفان است. زیرا بی‌توجهی به فرهنگ مبدأ به معنای توجه نکردن به ارزش‌های بومی و حذف فرهنگ‌های مقصد به معنای سردرگمی زبان‌آموز در برقراری ارتباط با متکلمان زبان‌های خارجی و عدم درک مفاهیم پنهان و یا کنایی کلمات، جملات و رفتارها خواهد بود.

آموزش زبان خارجی باید فراتر از آموزش قواعد دستور زبان و انتقال ترجمه‌ی واژگان، زبان‌آموزان را برای رویارویی مستقیم و غیرمستقیم با حقایق فرهنگی کشور مقصد آماده کند و توانایی درک تفاوت‌ها و شباهت‌های فرهنگی را در وی به وجود آورد.

### تصاویر کتاب‌های آموزش زبان آلمانی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی

امروزه تعداد تصاویر کتاب‌های آموزش زبان خارجی در مقایسه با کتاب‌های قدیمی افزایش چشم‌گیری یافته است. به‌طور کلی، کتاب‌های جدید رنگین‌تر هستند. از

منظرهای گوناگون، دلایل متفاوتی برای وجود تصویر در کتاب‌های آموزش زبان خارجی مطرح شده است. وجود تصویر در منابع آموزش زبان از نظر اشتورم دارای چند علت عمده است:

- آشنایی با مؤلفه‌های فرهنگی؛
  - ایجاد سهولت در انجام تمرین‌های درسی؛
  - کمک به فهم بهتر مطالب دستوری؛
  - ساده کردن فرایند یادگیری؛
  - زیباسازی کتاب‌های آموزشی [Kast, 1994: 85].
- آنچه در مورد گزینش تصاویر اهمیت دارد، مرتبط بودن تصاویر با مطالب و متون درسی از یک‌سو و رعایت معیارها و ارزش‌های فرهنگی مخاطبین و تناسب تصاویر با سن و جنس زبان‌آموزان از سوی دیگر است [همان، ص ۸۶].
- تعداد تصاویری که در کتاب‌های آموزش زبان آلمانی دوره‌ی راهنمایی به صورت نقاشی رنگی به چاپ رسیده، ۲۸۸ عدد است. در کتاب آلمانی سال اول دوره‌ی راهنمایی ۱۲۵، در کتاب سال دوم ۱۱۲ و در کتاب سال سوم ۵۱ تصویر وجود دارد. تصاویر موجود در کتاب‌های آموزش زبان آلمانی دوره‌ی راهنمایی، افراد، نقش‌ها و وقایع موجود در متون درسی را به تصویر کشیده‌اند و ارتباط تنگاتنگی با متون درسی دارند. این تصاویر، جنبه‌های متفاوت جامعه‌ی ایرانی را به نمایش می‌گذارند. برای مثال، میوه‌فروش دوره‌گرد، ناوایی سنگکی، خواربارفروشی (بقالی) سنتی ایرانی، تاکسی‌های ایرانی و غیره.

**راهکارهایی جهت انتقال «مهارت بین فرهنگی»**

با توجه به نتایج بررسی کتاب‌های آموزش زبان آلمانی دوره‌ی راهنمایی از منظر شیوه‌نامه‌ی کروم، چند راهکار اساسی برای بهبود وضعیت انتقال «مهارت بین فرهنگی» در کتاب‌های یاد شده پیشنهاد می‌شود:

- معرفی خانواده‌های آلمانی و ایرانی و مقایسه‌ی زندگی روزمره این دو با یکدیگر، ساختار خانوادگی، نقش اعضای خانواده، ارتباط اعضا با یکدیگر، نحوه‌ی خطاب قرار دادن یکدیگر، اوقات فراغت و مشغله‌ی اعضا، آشپزی و غذاهای ملی، چگونگی برقراری ارتباط با بستگان و ایجاد زمینه‌ی مقایسه و بحث درخصوص تفاوت‌ها و شباهت‌ها برای زبان‌آموزان، به نحوی که زبان‌آموز از فرهنگ خانواده‌ی ایرانی خودی آگاه‌تر شود و با ساختار و شرایط حاکم بر خانواده‌ی آلمانی آشنایی پیدا کند و توانایی درک و رویارویی با مسائل،

\* Many thanks to the "Research Center for Foreign Languages" (ReCellt) at the University of Tehran

1. Humboldt
2. Lev Vygotsky
3. Jean Paul Sartre
4. Martin Luther
5. Francis Bacon
6. Dell Hymes
7. Savignon
8. Swain
9. Conale
10. Gehring
11. Stierstorfer
12. Communicative competence
13. Intercultural competence
14. Knapp, Knapp-Pothoff
15. Peter Doye
16. Bernd Dietrich Müller

و حل مستقل سوء تفاهم‌های احتمالی را به دست آورد.

● ارائه‌ی اطلاعات در مورد شرایط جغرافیایی، آداب و رسوم محلی و سنت‌ها در مناطق گوناگون کشورهای آلمانی‌زبان، پی‌نوشت آب‌وهوا، اسامی شهرها، رشته‌کوه‌ها، دریاها و رودخانه‌های مهم، نحوه‌ی پراکندگی جمعیت، کشاورزی، دام‌داری، باغداری و معرفی قطب‌های اقتصادی، ساختار سیاسی و فرهنگی، دانشگاه‌ها و مراکز علمی بزرگ و معروف، گویش‌ها و گونه‌های زبانی که همگی ریشه در فرهنگ یک جامعه‌ی زبانی دارند، می‌تواند باعث ارتقای دانش زبان‌آموز در مورد کشور زبان مقصد شود. بدین ترتیب، بافت فرهنگی و اجتماعی نیز مورد بررسی قرار می‌گیرد.

● چاپ تصاویر مستند از زوایای گوناگون زندگی اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، شهرهای گوناگون، طبیعت، مناسبت‌های فرهنگی و اجتماعی، نقشه‌های جغرافیایی، مکان‌های تاریخی و باستانی.

علاوه بر موارد فوق می‌توان با توجه به انعکاس ویژگی‌های فرهنگی جامعه در متون ادبی، از این متون برای تهیه‌ی مواد آموزشی و تنظیم متن درس‌ها استفاده کرد. بدون شک استفاده از ادبیات کلاسیک و مدرن، معرفی ادیبان و اشاره به تاریخ ادبیات نیز در ارتقای دانش فرهنگی زبان‌آموزان مفید خواهد بود.

## نتیجه‌گیری

در برنامه‌ی درسی وزارت آموزش و پرورش، هدف از آموزش زبان آلمانی، برقراری ارتباط با کشورهای آلمانی زبان با هدف انتقال جوهر ارزش‌های فرهنگ ایرانی به گویشوران زبان و فرهنگ آلمانی و آشنایی دانش‌آموزان ایرانی با زبان، فرهنگ و اندیشه‌ی آلمانی عنوان شده است. این امر بدون در نظر گرفتن «مهارت بین فرهنگی» تحقق نمی‌پذیرد. برقراری ارتباط با فرهنگ‌های دیگر، مستلزم شناخت فرهنگ خودی و بیگانه و جلوگیری از سوء تفاهم‌های فرهنگی می‌باشد. در این نوشته، کتاب‌های آموزش زبان آلمانی دوره‌ی راهنمایی از منظر انتقال «مهارت بین فرهنگی» مورد بررسی قرار گرفته و راهکارهایی نیز درخصوص بهبود آشنایی زبان‌آموزان با «مهارت بین فرهنگی» ارائه شده است. از آن‌جا که امکان انتقال «مهارت بین فرهنگی» در محیط واقعی برای دانش‌آموزان میسر نیست، این امر باید در کلاس‌های درس و با برنامه‌ریزی و مطالعه‌ی دقیق و جامع انجام گیرد.

## منابع

- دوستی‌زاده، محمدرضا. «اهمیت انتقال فرهنگ در کسب مهارت‌های زبانی». پژوهش‌های زبان‌های خارجی. شماره‌ی ۴۶. پاییز ۱۳۸۷.
- حقانی، نادر. «مهارت پنجم». پژوهش‌های زبان‌های خارجی. شماره‌ی ۲۵. پاییز ۱۳۸۴.
- گروه برنامه‌ریزی درسی زبان آلمانی. راهنمای برنامه‌ی درسی زبان آلمانی در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی. ۱۳۸۱.
- وجدانی، صدیقه و فیض‌الله‌زاده، توران. آلمانی سال اول دوره‌ی راهنمایی تحصیلی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی. ۱۳۸۵.
- راهنمای تحصیلی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی. ۱۳۸۳.
- وجدانی، صدیقه؛ مبصر، نیلوفر؛ و دیگران. آلمانی. سال سوم دوره‌ی راهنمایی تحصیلی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی. ۱۳۸۶.
- Byram, M. (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kast, B. Neuner, G. (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Krumm, H.J. et al (1985): *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Stockholm: Universität Uppsala. Goethe Institut.
- Roche, J. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Stolze, R. (1998): *Übersetzungstheorien*. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Volkman, L (2002): *Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz in: Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

# کنفرانس‌ها؛ یکی از مهم‌ترین منابع آموزشی برای دبیران

گفت‌وگو با خانم دکتر سیده سوسن مرنندی، دبیر کنفرانس «انجمن زبان و ادبیات انگلیسی»



## اشاره

هشتمین کنفرانس «انجمن استادان زبان و ادبیات انگلیسی» (TELLSI)، ۲۳-۲۱ آبان‌ماه در دانشگاه الزهرا برگزار شد. مجله‌ی «رشد آموزش زبان»، به منظور ایجاد ارتباط و تعامل هرچه بیشتر با شرکت‌کنندگان، در این کنفرانس حضوری فعال داشت. از جمله توانستیم با سرکار خانم دکتر سیده سوسن مرنندی، دبیر محترم کنفرانس، درخصوص تاریخچه و نحوه‌ی عملکرد انجمن مزبور به گفت‌وگو بنشینیم که گزارش آن در ادامه تقدیم علاقه‌مندان می‌شود. دکتر سیده سوسن مرنندی متولد آمریکاست و تا ۱۰ سالگی در آن‌جا زندگی می‌کرد. بعد از انقلاب به اتفاق خانواده‌ی خود

به ایران بازگشت. وی دانش‌نامه‌ی لیسانس خود را در رشته‌ی زبان و ادبیات انگلیسی از «دانشگاه تهران» و کارشناسی ارشد و دکترای خود را در زمینه‌ی آموزش زبان از همان دانشگاه اخذ کرد. مدت چهار سال مدیر گروه زبان انگلیسی دانشگاه الزهرا بود. هم‌اکنون عضو هیئت علمی دانشگاه الزهرا و هم‌چنین، عضو هیئت مدیره‌ی انجمن استادان زبان و ادبیات انگلیسی است. عموماً در کنفرانس‌های ملی و بین‌المللی فعالیت چشم‌گیری دارد و سال‌هاست به اتفاق اعضای گروه زبان دانشگاه در زمینه‌ی آموزشی زبان با استفاده از رایانه و یا همان «Computer Assessted Language Learning» فعالیت می‌کند.



هشتمین کنفرانس استادان زبان و ادبیات انگلیسی، اتاق سخنرانی



دکتر سیده سوسن مرندي

بود، انتخاب شد.

حدود ۱۵۰ چکیده در مورد «آموزش زبان با استفاده از رایانه» پذیرفته شد. ۱۲۱ سخنرانی داشتیم که به طور همزمان در ۱۰ اتاق سخنرانی کردند. سه سخنران کلیدی<sup>۱</sup> در این کنفرانس شرکت کرده بودند. البته استادان دیگری هم دعوت شده بودند که به دلایلی نتوانستند در کنفرانس شرکت کنند. ۱۳ کارگاه آموزشی برگزار شد که ۱۱ کارگاه در ارتباط با موضوع کنفرانس و دو کارگاه نیز در مورد «تجزیه و تحلیل انتقادی گفتمان»<sup>۲</sup> و مدل معادله‌ی آماری «SEM»<sup>۳</sup> اجرا شد. برگزاری دو سمپوزیوم و ارائه‌ی ۲۹ پوستر در دو نوبت، دیگر فعالیت‌های این کنفرانس بودند.

□ سخنرانان کلیدی مدعو شما چه کسانی بودند و بر چه اساسی انتخاب شده بودند؟

● اولین سخنران آقای دکتر حسین فرهادی از «دانشگاه آمریکایی ارمنستان» بود. ایشان از استادان صاحب‌نظر در زمینه‌ی آزمون‌سازی در خارج و داخل کشور هستند. موضوع مقاله‌ی ایشان مقابله‌ی روش تحقیق کمی و کیفی بود که امروزه برای دانشجویان دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترای بحث‌انگیز است.

دومین سخنران کلیدی، خانم دکتر کریستین بوئر رضائی بود. ایشان استاد آموزش زبان با استفاده از رایانه هستند. بنده با ایشان از طریق دوره‌های مجازی آشنا شدم و دوره‌های

□ با توجه به این که سرکار عضو هیئت مدیره‌ی TELLSI هستید، لطفاً برایمان از تاریخچه و فعالیت‌های فعلی انجمن بگویید.

● البته بنده دو سال است که عضو هیئت مدیره‌ی انجمن استادان زبان و ادبیات انگلیسی هستم و تجربه‌ام از سایر دوستان کمتر است. یعنی ترجیح دارد در این زمینه از دوستان دیگر سؤال بفرمایید. در مورد فعالیت‌های فعلی آن‌چه که به بنده مربوط می‌شود، کیفی کردن آزمون MCHA است که از سوی آقای دکتر مسلمی، ریاست محترم بورس خارج از کشور «وزارت علوم، تحقیقات و فناوری» پیشنهاد شد. بنده این موضوع را با انجمن در میان گذاشتم و قرار شد با هدایت و زیرنظر انجمن، این کار عملی شود.

پیشنهاد دیگر من به انجمن در مورد ایجاد گروه‌های تخصصی بود. در این صورت چنانچه پروژه‌ای از سوی سازمان‌ها به انجمن واگذار شود که با زمینه‌ی فعالیت‌های گروه‌های تخصصی انجمن سازگاری داشته باشد، می‌تواند آن‌ها را به انجام برساند. همان‌طور که گفتم، چون این دو موضوع را خودم پیشنهاد دادم، در حال پی‌گیری آن‌ها هستم.

□ درخصوص نحوه‌ی راه‌اندازی کنفرانس هشتم که سرکار دبیر آن بودید، موضوعات انتخاب شده، تعداد مقالات رسیده و مقالات ارائه نشده توضیح بفرمایید.

● در کنفرانس هفتم که در یزد برگزار شد، اعلام کردند کنفرانس بعدی در دانشگاه الزهرا برگزار خواهد شد. از آن‌جا که دانشگاه الزهرا در زمینه‌ی آموزش زبان با استفاده از رایانه تجارب زیادی دارد، موضوع کنفرانس را با همین عنوان انتخاب کردیم.

برای کنفرانس هشتم در مجموع ۶۰۰ چکیده به دبیرخانه‌ی کنفرانس رسید که  $\frac{1}{4}$  آن‌ها در ارتباط با موضوع کنفرانس بود. به منظور ارزیابی این ۶۰۰ چکیده، آن‌ها را برای ۵۰ تن از استادان دانشگاه‌های سراسر کشور، اعم از دولتی و آزاد، فرستادیم که ۳۰ نفر به درخواست‌ها پاسخ دادند. تمام چکیده‌ها توسط دو نفر مورد ارزیابی قرار گرفتند. آن دسته از چکیده‌هایی که مثبت ارزیابی شدند، پذیرفته و آن دسته که منفی ارزیابی شده بودند رد شدند. در مورد بعضی از چکیده‌ها که در ارزیابی آن‌ها اختلاف نظر وجود داشت، نظر داور سوم نیز اخذ شد. به هر حال از بالاترین امتیاز شروع به انتخاب مقالات کردیم تا جایی که به حد نصاب رسید و کار را متوقف کردیم. البته اگر دو مقاله از نظر امتیاز شبیه به هم بودند، مقاله‌ای که در ارتباط با موضوع کنفرانس

مجازی را زیر نظر ایشان گذراندم. هم‌چنین به‌عنوان دستیار تدریس در خدمت ایشان بودم و با هم چند پروژه‌ی بین‌المللی ارائه کردیم.

نفر سوم آقای دکتر نساجی از «دانشگاه ویکتوریا» بود که در زمینه‌ی آموزش دستور زبان انگلیسی به روش ارتباطی سخن‌رانی کرد. ایشان به نظریه‌های آموزش دستور زبان در دهه‌های گذشته و هم‌چنین آموزش دستور به روش ارتباطی اشاره کرد. در ادامه ایشان به پیشرفت‌های اخیر در زمینه‌ی آموزش دستور زبان از طریق ارتباطی و گزینه‌های گوناگون آموزشی برای تحقق بخشیدن آن‌ها در کلاس‌های درس، اشاره نمود.

#### □ به نظر شما کنفرانس‌های TELLSI چه تأثیری در بهبود آموزشی زبان، به‌ویژه در آموزش و پرورش دارد؟

● با توجه به این‌که در آموزش و پرورش آموزش ضمن‌خدمت به‌ندرت برگزار می‌شود، یکی از مهم‌ترین منابع آموزشی برای دبیران همین کنفرانس‌هاست که باعث نشاط و انگیزه بین دبیران می‌شود. آن‌ها از این طریق با ایده‌های جدید و استادان صاحب‌نام آشنا می‌شوند و اطلاعاتشان به‌روز می‌شود. شاید شرکت در کنفرانس برای آن دسته از دبیرانی که احساس می‌کنند دچار روزمرگی شده‌اند و یا اعتقاد دارند که سرکلاس خیلی نمی‌توان کار کرد، تغییر نگرش و انگیزه ایجاد کند.

#### □ به نظر شما چگونه می‌توان ارتباط معلمان زبان را با انجمن و کنفرانس‌های سالانه‌ی آن تقویت کرد؟

● سؤال خوبی است. به خاطر می‌آورم آموزش و پرورش چند نوبت از من خواسته بود در جلساتی شرکت کنم. یکی از این جلسات در ارتباط با کتاب درسی بود و این‌که چگونه می‌توان آن‌ها را اصلاح کرد. یا در جلسه‌ی مربوط به سند ملی آموزش و پرورش دعوت شدم. در تمام جلسات تأکیدم این بود که اگر می‌خواهیم در مورد آموزش و پرورش تصمیم بگیریم، باید از معلمان نمونه‌ی آموزش و پرورش دعوت کنیم؛ آن‌هایی که سر کلاس درس می‌روند و ۲۰ یا ۳۰ سال سابقه‌ی تدریس دارند. آموزش و پرورش دبیرانی دارد که در سطح کارشناسی‌ارشد و دکترا هستند. از وجود این عزیزان به‌درستی می‌توان استفاده کرد.

متأسفانه این دبیران به محض گرفتن درجه‌ی دکترا، در آموزش و پرورش نمی‌مانند و به وزارت علوم می‌روند. البته حق هم دارند، چون حقوقشان (دریافتی‌شان) بیشتر و ساعات کارشان کمتر می‌شود. به‌علاوه، به حد کافی

مورد احترام و قدردانی نیز قرار می‌گیرند. امیدوارم کم‌کم انجمن با آموزش و پرورش ارتباط نزدیک‌تری بگیرد تا در برنامه‌ریزی‌ها و سایر موارد تعامل و همکاری مؤثری بین آن‌ها برقرار شود.

#### □ نظر شما در مورد «رشد آموزش زبان» چیست؟ حضور این مجله را در کنفرانس چگونه ارزیابی می‌کنید؟

● مجله‌ی رشد آموزش زبان کارش را خیلی خوب انجام می‌دهد. من اعتقاد ندارم که همه‌ی نشریات باید علمی-پژوهشی باشند. تعداد مجلاتی مثل رشد آموزش زبان که علمی-ترویجی است، باید بیشتر از این‌ها باشد. ما در حال حاضر به این نوع مجلات بیشتر نیاز داریم. متأسفانه به مقالاتی که در نشریات علمی-پژوهشی درج می‌شوند، امتیاز بیشتری تعلق می‌گیرد. واقعیت این است که خیلی از مطالبی که معلمان نیاز دارند، در نشریاتی که مطالبشان کاربردی است و به‌طور ملموس با مشکلات روزمره‌ی دبیران مرتبط هستند، درج می‌شود.

حضور مجله در این کنفرانس باعث مسرت و خوش‌حالی من شد. خیلی خوش‌حال شدم که آقای دکتر عنانی، سردبیر مجله به این فکر افتادند. برای ما باعث افتخار است که در خدمت این عزیزان باشیم. حقیقتش من این نشریه را دوست دارم و چند بار که موضوعات آن را دیده‌ام، به‌نظم مفید آمد. احساس می‌کنم ارتباط ما با مجله کافی نیست و به اندازه‌ی کافی در دست‌رس قرار نمی‌گیرد. حتماً بین معلمان آموزش و پرورش بیش‌تر توزیع می‌شود. اما فکر می‌کنم بهتر است ارتباط دوسویه باشد. همان‌طور که ما به سوی دوستان دست دراز می‌کنیم، دوستان هم باید افکار، ایده‌ها و نظراتشان را به ما بدهند و به ما کمک کنند که در مسیر درست حرکت کنیم.

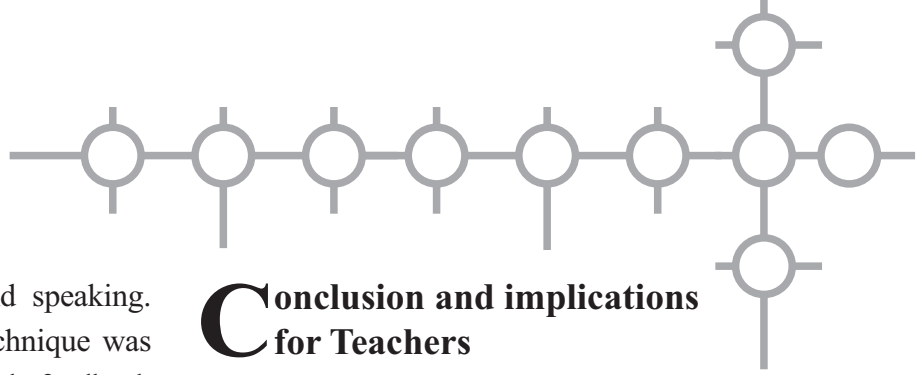
در این‌جا یاد می‌کنم از مرحوم آقای دکتر سید اکبر میرحسینی. ایشان به من گفته بودند، مقاله‌ای در زمینه‌ی «آموزش زبان با استفاده از رایانه» تهیه کنم که متأسفانه به فاصله‌ی کمی بعد درگذشتند. خدا بیامرزدشان.

من به دلیل مشغله‌ی فراوان، مدیریت گروه و برنامه‌های کنفرانس، تاکنون نتوانستم مقاله‌ای برای مجله‌ی شما تهیه کنم. ان‌شاءالله در آینده همکاری بیشتری داشته باشیم.

پی‌نوشت

۱. Keynote Speakers
۲. Critical Discourse Analyses
۳. Structural Equation Modeling





writing, listening, reading, and speaking. The negative aspect of this technique was that the teacher could not provide feedback about the intonation and pronunciation problems while the participants were playing their roles. Though these problems were eliminated in the review section, the immediate feedback seems to be more beneficial than the feedback provided in the review phase. Another negative aspect was the unequal distribution of speech among the students playing roles in the films. After 6 weeks, a considerable change was observed among the students in terms of regaining their confidence. They were no more shy and fearful when speaking in the classroom. This technique seems to be a good technique for improving ESL/EFL learners' speaking ability.

This study is highly implacable in language classes. Based on the researcher's observations, all the students of the aforementioned class were psychologically shy. The reason confirming this claim was that all the students had an intermediate mastery over the writing skill which is somehow an individual skill. On the other hand, they had difficulty in speaking which showed their inability in oral communication – a social skill. For a class with these characteristics, the materials should be chosen by the teacher based on students' interest. This can increase learners' involvement and their participation in class activities. Teachers of such classes are in fact counselors who facilitate the learning process by increasing the learners' level of confidence.

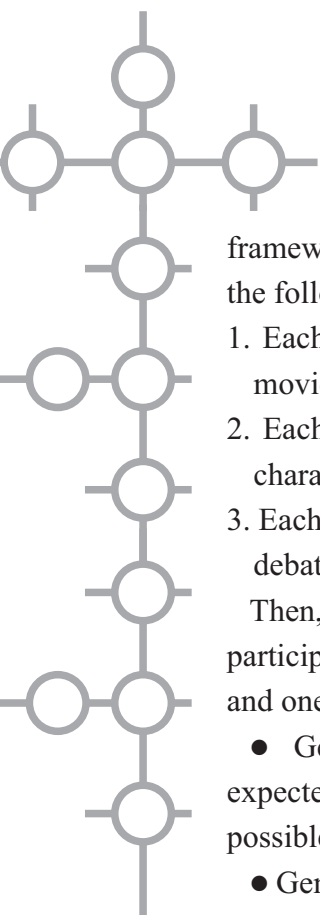
## Conclusion and implications for Teachers

The recent improvement in technology and lower-priced facilities makes video creation in the ESL/EFL classes an excellent way for language learning. These videotaped projects can increase the students' motivation in effect their ability to use the language for meaning communication. They can express themselves and this can add to their sense of success in communication which can lead to better learning results. The hope is that the use of technology especially the technique of videotaping is considered by language teachers and tried out in language classes.

## Reference

- Carkin, G. (2004). Drama for Pronunciationg. *Essential Teacher: Compleat Links 1*(5): [www.tesol.org/s\\_tesol/sec\\_document.asp?CID=724&DID=3021](http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=724&DID=3021).
- Carney, N. and Foss, P. (2008). Students Produced Videos: Two Approaches. *English Teaching Forum* No. 2. pp. 14-19.
- Dickson, P.S. (1989). Acting French: Drama Techniques in the Second Language Classroom. *The French Review* 63 (2): pp. 300-11.
- Dodson, S.L. (2000). FAQs: Learning Languages Through Drama. *Texas Papers in Foreign Language Education* 5 (1), pp. 129-41.
- Elgar, A. G. (2002). Student Playwriting for Language Development. *ELT Journal* 56 (1): pp. 22-28.
- Gareis, E. (2000). Two Thumbs Up! A Student Video Production. *English Teaching Forum* 38 (1): pp. 6-17.
- Hardison, D., and C. Sonchaeng. (2005). Theatre Voice Training and Technology in Teaching Oral Skills: Integrating the Components of a Speech Event. *System* 33 (4): pp. 593-608.
- Heldenbrand, B. (2003). Drama Techniques in English Language. *Korea TESOL Journal* 6 (1): pp. 27-37.
- Isbell, K. (1999). Intercultural Awareness Through Drama. *English Teaching Forum* 37 (1): pp. 10-15.
- Wessels, C. (1991). From Improvisation to Publication on an English Through Drama Course. *ELT Journal* 45 (3): pp. 230-36.





framework was provided which included the following principles:

1. Each student must act in at least three movies
2. Each movie must involve at least four characters.
3. Each movie must involve some kind of debate on the mentioned topics.

Then, the instructor provided the participants with two general objectives and one specific language objective:

- General objective 1: Students are expected to use as much English as possible.
- General objective 2: They are expected to learn as much about how to make a film based on a scenario in English.
- Specific language objective: They are expected to learn and practice various forms of the language used for debates.

After this introductory session, the students were divided randomly into groups for making their films, the first film included an interview about the quality of public transportation in the city, there were an interviewer, three passengers or citizens and a municipality representative. The students wrote their scenarios with the help of their teacher. There were a number of topics to be discussed in this film like the quality of public transportation, the quality of underground trains and the advantages and disadvantages of using a monorail. They used their real life experiences to write and edit the scenario. The students reread the final scripts and decided about the group structure and the roles. At the final stage, the

teacher printed out a shooting schedule for each group of students. Afterwards, the film was started and they tried to play the roles. That was really great for the first time; there was a hot debate between the passengers and the municipality representative. The teacher then provided some photos from modern public transportations from Japan, Singapore, Germany, in order to find the advantages and disadvantages of public transportation. Each day there were about two groups of students for playing which took two hours; one hour of which was dedicated to editing and the reviewing process. Due to having only one laptop, the teacher himself did the editing but this was with the help of the students by using a video projector. In the review process, the students had to listen and watch carefully in order to find mistakes and errors in pronunciation, vocabulary, grammatical errors, stress and intonation, etc. Here the instructor helped them to find the errors and correct them in some cases. It is also worth mentioning to say that there are lots of internet sites for finding the first draft of scenarios such as the following <http://www.jpbc.com/creative/>.

## **P**ositive and negative aspects of this approach

We had different positive and negative aspects in using such a technique. One of the major positive aspects was that each student had the chance to learn more about different facets of filmmaking. The next positive point was that each student had the opportunity to work on multiple English skills including

researcher reviewed Microsoft's Movie Maker (included in the vista and windows seven operating systems). The use of this program is very easy even for an amateur filmmaker. Another important aspect about the instrument to be mentioned here is the use of a modern laptop which empowers the researcher to make the clips and films.

Before going through different phases of this study, it is good to have a brief introduction about the mentioned students. These students had been admitted to the BA programme of English Literature and English Translation after passing Konkoor (the national university entrance exam which is held in Iran nationwide annually). After passing three terms, some of the students' professors told the vice chancellor of the university about their inability in speaking English. The vice chancellor of the university consulted the researcher of this study in order to have some remedial classes for them.

## Getting started: the first phase of the study

As mentioned before, the participants of this project were twelve adult students with the background of learning English in secondary education for almost 5 years. They were all reluctant to speak in English and even some of them were disinclined to speak in Persian (their mother tongue) in the classroom situation as reported by their previous instructors. In the first session, they were asked about their reasons for such a behavior. Most of them were so shy that they hesitated to utter their

names. In addition, the researcher of the present study used a group interview in order to find some information about their English language ability. In this interview, they were asked about their hobbies and entertainment, their previous jobs and their favorite works, etc. They were also tested based on a writing sample in which they wrote about their background information. Interestingly most of them liked to watch English movies and films, though they were not eager to speak in English. Consequently, this was a good stimulus for the use of videotaping in the classroom, based on the previous experiences of the researcher. It is important to note that, one of the students worked as a radio director for making documentary parts and he was considered as an assistant in helping his classmates with regard to film making.

## The second phase

In this phase, the students were notified of the importance of the speaking ability and the importance of the main technique of the course in enhancing the speaking ability. It was explained to them that they were supposed to play roles as actors in video clips. The teacher wrote a number of topics on the board in order to be discussed by the students and to be used as the scenarios for the clips to be recorded for the next session. They were free to choose speaking from a memorized text, or improvising about everyday situations ranging from talking to a neighbor to ordering food in a restaurant. Finally, a



## Abstract

Many ESL/EFL teachers have encountered students who are reluctant to stay in front of their classes for giving a presentation or even students who are reluctant to speak in English. This is perhaps because of their shyness; technically speaking, they suffer from the shyness syndrome. In this study, a videotaping technique was used to solve the speaking problem of such pupils. In the present study students were both actors and film critics. Going through the treatment for a few weeks, the pupils seemed to have overcome their shyness as most of them were eager to speak in English in either classroom situation or out of it. The result showed that the aforementioned technique was effective in terms of improving the speaking ability of the learners. Evidence is provided which shows the participants' positive attitude towards using the videotaping technique.

**Key Words:** shyness syndrom, oral proficeincy, video-recording of conversation classes, group up work

Since the invention of the video-camera, students-produced video has been an interesting option in English as a Foreign Language (EFL) and English as a second language (ESL) classes. This technique can lead students to interact in activities that involve problem solving and thinking while learning a second language. There are a number of research studies about the influence of the learner-centered project-based activities on English language learning including speaking, pronunciation, etc. Carney and Foss (2008) summarized the benefits of these types of activities in this way: they enhance "pronunciation, and speaking skills (Carkin, 2004; Hardison and Sonchaeng, 2005), non-verbal communication (Dickson 1989), cultural awareness (Gareis 2000; Isbell, 1999), group cooperation (Elgar 2002), and student motivation (Dodson 2000; Heldenbrand 2003). Furthermore, teachers can use the scripts from a video project to empower different levels of reading, writing, listening, and speaking instructional materials (Wessels 1991, 235)". This article examines a video

project that was conducted in a short term English program for college students in Iran. There were about 12 undergraduate students, who studied English literature and English translation. The instruments which were used for making and analyzing the films were a laptop and a video camera in addition to a video projector.

## Some critical issues about video projects

Although, video projects for ESL classes have lots of benefits, the time and the cost of making these films are two important problems which may lead this technique to a corner side. Nowadays, advances in video technology and other editing programs have paved the way for using video projects in ESL/EFL classes. The emergence of Microsoft Windows Seven and Apple Macintosh operating systems, in addition to modern video cameras and some Internet sites like You Tube, Skype, MSN, Yahoo are all good reasons for using this technique in today's ESL/EFL classrooms.

To prepare himself for the use of technology in speaking classes, the

# ایده‌ها، تجربیات، پیشنهادهای دبیران و مدرسان آموزش زبان



Mohammad Amin Mozaheb

Khatam University (Iran)

Email: mozaheb.mb@gmail.com

همان‌طور که می‌دانید در بخش رشد و معلم مطالبی در حوزه‌ی آموزش زبان که حاوی نظریات، ایده‌ها، تجربیات و پیشنهادهای ارسالی از سوی دبیران و مدرسان است، به چاپ می‌رسد. مجله‌ی رشد آموزش زبان ضمن استقبال از این نوع مطالب انتظار دارد دبیران و مدرسان محترم نظرات خود را درخصوص مطالب این بخش منعکس نمایند. در این شماره مقاله‌ای ارائه می‌شود تحت عنوان «Use of Video Recordings of Spoken Presentations by ESL/EFL Students in an Iranian University» از آقای محمدمبین مذهب از دانشگاه خاتم که تقدیم علاقه‌مندان می‌گردد.

## چکیده

شاید مهم‌ترین هدف یادگیری زبان در جهان کنونی، برقراری ارتباط با دیگران است که یکی از شیوه‌های آن ارتباط کلامی است. تحقیق حاضر بر این هدف تأکید داشته است. یکی از راه‌های دستیابی به هدف مذکور استفاده از ضبط ویدیویی کلاس مکالمه است که در عین حال، مستلزم نقش‌گذاری برای زبان‌آموزان و ترغیب آن‌ها به کار گروهی است.

در این مقاله گزارشی از نحوه‌ی استفاده و مشاهدات صورت گرفته پس از به‌کارگیری تکنیک فوق به اختصار بیان شده است. در این تحقیق ۱۲ دانشجوی یکی از دانشگاه‌های شهر تهران شرکت داشتند. دانشجویان مذکور توانایی استفاده از زبان انگلیسی را در سطح متوسط دارا بودند، لیکن به دلیل دارا بودن سندروم کمروبی، قادر به استفاده از این توانایی هنگام صحبت کردن به زبان انگلیسی نبودند. نکته‌ی حائز اهمیت درباره‌ی دانشجویان مذکور، از دست دادن اعتمادبه‌نفس هنگام سخن گفتن به زبان انگلیسی بود. پس از مصاحبه‌ی گروهی، در جلسه‌ی ابتدایی کلاس مشخص شد که دلیل صحبت نکردن آن‌ها به زبان انگلیسی، دو عامل ترس و کمروبی است. به‌علاوه، در مورد علائق آن‌ها این‌گونه استنباط شد که تمامی افراد علاقه‌ی شدیدی به فیلم و سینما دارند. این امر مهم‌ترین مبنای به‌کارگیری تکنیک مذکور توسط محقق بود. سناریوهای از پیش آماده شده در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفت و به آن‌ها گفته شد که هر کدام‌شان یک بازیگر و در عین حال منتقد سینمایی است. زیرا پس از فیلم‌برداری هر سناریو، زمانی از وقت کلاس به بازیابی فیلم و یافتن ایرادهای کلامی آن توسط خود آنها تخصیص می‌یافت. همچنین، توجه آن‌ها به این نکته جلب شد که فیلم‌های ضبط‌شده فقط در محیط کلاس مورد بازیابی قرار خواهند گرفت و این فیلم‌ها در معرض دید همگان قرار نخواهند گرفت.

تتها پس از گذشت شش هفته از این کلاس تأثیر قابل ملاحظه‌ای در زمینه‌ی توانایی این دانشجویان در برقراری ارتباط به زبان انگلیسی مشاهده شد. به‌واقع آن‌ها اعتمادبه‌نفس خود را به دست آوردند و توانستند بر سندروم کمروبی فائق شوند. بر این اساس می‌توان استفاده از این روش را برای بسیاری از معلمان و مدرسین زبان مفید دانست. مقاله با این نتیجه‌گیری خاتمه می‌یابد که یکی از روش‌های مؤثر در افزایش قدرت کلامی زبان‌آموزان، می‌تواند استفاده از تکنیک ضبط ویدیویی کلاس مکالمه باشد.

**کلیدواژه‌ها:** سندروم کمروبی، توانش کلامی به زبان خارجی، ضبط ویدیویی کلاس مکالمه، کار گروهی.



Books

# Rethinking University Teaching

Are learning technologies achieving their full potential for transforming the learning experience?

There have been extensive changes in the technologies available for learning over the last decade. These technologies have the potential to radically improve



## با مجله های رشد آشنا شوید

مجله های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می شوند:

### مجله های عمومی دانش آموزی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- + **رشد کودک** (برای دانش آموزان ابتدایی و پایه ی اول دوره ی دبستان)
- + **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره ی دبستان)
- + **رشد دانش آموز** (برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره ی دبستان)
- + **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)
- + **رشد جوان** (برای دانش آموزان دوره ی متوسطه و پیش دانشگاهی)

### مجله های عمومی بزرگسال

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- + **رشد آموزش ابتدایی**، **رشد آموزش راهنمایی تحصیلی**، **رشد تکنولوژی آموزشی**، **رشد مدرسه فردا**، **رشد مدیریت مدرسه**، **رشد معلم**

### مجله های اختصاصی

(به صورت فصلنامه و ۴ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- + **رشد برهان راهنمایی** (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)
- + **رشد برهان متوسطه** (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره ی متوسطه و پیش دانشگاهی)
- + **رشد آموزش هنر**، **رشد آموزش قرآن**، **رشد آموزش معارف اسلامی**، **رشد آموزش زبان و ادب فارسی**، **رشد آموزش هنر**، **رشد مشاور مدرسه**، **رشد آموزش تربیت بدنی**، **رشد آموزش علوم اجتماعی**، **رشد آموزش تاریخ**، **رشد آموزش جغرافیا**، **رشد آموزش زبان**، **رشد آموزش ریاضی**، **رشد آموزش فیزیک**، **رشد آموزش شیمی**، **رشد آموزش زیست شناسی**، **رشد آموزش زمین شناسی**، **رشد آموزش فلسفه**، **رشد آموزش پیش دبستانی**

مجله های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران، مربیان و مشاوران مدارس، دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان آموزش و پرورش تهیه و منتشر می شوند.

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

• شماره: ۲۱-۸۸۳۰۱۳۷۸

• تلفن: ۲۱-۸۸۸۳۹۰۹۹

E-mail: info@roshdmag.ir • www.roshdmag.ir •





This new edition has been updated in view of these advances and provides a sound theoretical basis for designing and using learning technologies in university teaching. The author argues that although the new learning technologies are not individually capable of matching the effectiveness of the one to one teacher, together they can support the full range of student learning, both efficiently and effectively. This book is essential reading for all academics and academic support staff concerned with improving the quality of teaching in Higher Education.

*Reviews of the first edition:*  
 “This text is relevant in a highly practical and useful way for the improvement and enhancement of teaching and learning in higher education.”

  
 انتشارات شرق و غرب  
 تهران - خیابان ولیعصر - پلاک ۳۹۶۶۲۰۰۰

## برگ اشتراک مجله های رشد

**شرایط:**

- پرداخت مبلغ ۷۰ / ۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله ای درخواستی، به صورت علی الحساب به حساب شماره ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه ی سه راه آزمایش (سرخه حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افت.
- ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده ی اشتراک بپست سفارشی، (کهی فیش رانزد خودنگه دارید.)

• نام مجله های درخواستی :

---



---



---

• نام و نام خانوادگی:

• تاریخ تولد:

• میزان تحصیلات:

• تلفن:

• نشانی کامل پستی:

استان: \_\_\_\_\_ شهرستان: \_\_\_\_\_

خیابان: \_\_\_\_\_ پلاک: \_\_\_\_\_

کد پستی: \_\_\_\_\_

• در موردی که قبلاً مشترک مجله بوده اید شمولوی اشتراک خود را بنویسید:

**امضا:**

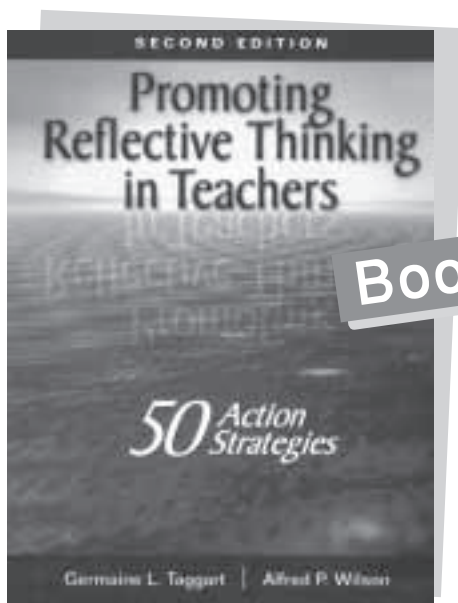
---

● ☎ امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۲۳۲۶۴۵۶-۷۷۲۳۲۶۴۵۵	● صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
● پیام گیر مجله های رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲	

**یادآوری:**

- هزینه ی برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن تثنائی و عدم حضور گیرنده، بر عهده ی مشترک است.
- مبنای شروع اشتراک مجله از زمان دریافت برگ اشتراک است.





Books



# Promoting Reflective Thinking in Teachers

**Author:** Germaine L. Taggart & Alfred P. Wilson

This expanded version of the original bestseller integrates the latest research and technology with tried-and-true methods for boosting practitioners' reflective thinking skills. The tasks and tools provided have been specifically designed for facilitators of preservice and inservice teacher education, training, and development—giving them a time-saving blueprint of how to shape their adult learners into analytical and critical thinkers.

Attuned to the challenges surrounding teacher training, this easy-to-use guide outlines straightforward activities and concrete assessments that serve as constructive benchmarks for facilitators and teachers alike. It delivers 50 practical strategies for helping educators move through the levels of reflective thinking—from teacher roles, styles, attributes, and

observations through such far-reaching concerns as the moral and ethical considerations of teaching.

New to this second edition are strategies to:

- Strengthen electronic portfolios with reflective writing
- Optimize video as a self-assessment tool
- Access relevant resources on the Internet
- Tap into online peer mentoring
- Encourage reflection through learning communities

These field-tested methods will empower teachers with the knowledge, motivation, and self-assurance to become reflective educators, giving them the key to a more meaningful, and successful career, teaching all of our children to succeed.

*merely reading and taking masses of knowledge by heart.*

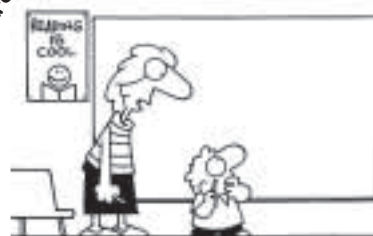
4. *The significance of using concrete objects or 'realia' becomes clearer; and etc.*

Can you think of more educational outcomes!? Send us your suggestions and we will publish them under your name. Good Luck!

### No Comment? I

Take a look at this cartoon. Share your ideas with us and other colleagues of yours by writing to us at our email address; you can let your friends know what you think.

"There aren't any icons to click. It's a chalk board."



### No Comment? II

This time we have decided to apply a tiny change in our ETFun by adding two "No Comment?" sections. Here is the second cartoon: your comments are interesting and can be challenging for your colleagues. Don't hesitate to let us know them!



### References

[http://en.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](http://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget)

<http://webspace.ship.edu/cgboer/piaget.html>

Sternberg, R. J. (2004). Intelligence in Humans. In C. D. Spielberger (ED.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, V. 2 (pp. 321-328). Amsterdam: Elsevier.

different periods of their lives consecutively:

### ***1. Sensorimotor stage: from birth to age 2***

In this stage, children resort to movement and five senses to explore and experience the world. In this stage, children see the world merely from their own viewpoints (egocentrism). The sensorimotor stage is further divided into six substages, which will be a long story to discuss!

### ***2. Preoperational stage: 2 to 7***

In this stage, one can notice children's thinking in their 'inner talks' and games. Also, egocentrism first reaches its peak and then weakens. In preoperational stage, children are still unable to logically think. In fact, their thinking is in its infancy!

### ***3. Concrete operational stage: 7 to 12***

In the third stage, as Piaget clarified, children are no more egocentric: they can see the world from other people's worldviews, too. Their imagination has broadened, and they can think logically to solve their problems although their thinking is very concrete; thus their logical thinking is possible mostly via practical aids.



### ***4. Formal operational stage: from age 12 onwards***

Now the child has become a grown up in terms of the cognitive development although a naïve one! He/she can now imagine and think logically without any help.

Although there are and have been various criticisms on Piaget's concepts and his framework, his ideas led to numerous fruitful investigational and new understandings of human cognitive development.

### **► How can Piaget's ideas be related to language teaching?**

Well, I think it's quite clear now how Piaget's ideas can be implemented in language teaching, but to give you a couple of hints, here it goes:

- 1. In teaching children, there should be an order of the items presented based on the cognitive difficulty appropriate for the students.*
- 2. In materials development process, the above-mentioned points should also be considered.*
- 3. By knowing Piaget's ideas, learning becomes a matter of developing skills and not*

As a matter of fact, among his diverse contributions to psychology and education, his ideas on children's intellectual development are probably the most significant ones, which were and still are widely referred to in educational theories. In so doing, he studied thought-processing behaviors of especially young children and put his endeavors within a new area of science labeled as "genetic epistemology". Within this area of investigation, he came to understand many skills even infants resort to during the process of cognitive development. Here we introduce his ideas in two groups; first, different terms he used to name three aspects of children's cognitive development processes and second, his famous four stages of cognitive development.

### ***A. Assimilation, accommodation, and equilibrium***

According to Piaget, human beings assimilate new knowledge and, whenever appropriate, associate the new knowledge to those already stored. Therefore, if we have already developed an understanding (schema) of, say, simple past tense such as "*add -ed to the end of a verb and you will have its simple past tense, such as worked*", we tend to assimilate "*walk became walked*" to this rule as another instance for past tense.

The second process, accommodation, according to Piaget, is different from assimilation in that here one encounters a challenging phenomenon (such as *went* and *taught*), which is different from the previous ones already understood and cannot be located in any of the already structured schemata. Therefore, our mind changes its own structure to accommodate the new strange event. As a result, based on the new schema, "*some verbs have simple past tenses which do not follow the previous rule; thus they are irregular*".

Now, at some occasions, human beings have to apply both these practices by carrying out "a dynamic equilibrium between these two processes of assimilation and accommodation" (Sternberg, 2004, p. 325). This process helps individuals to develop a balance between their cognitive understandings and their environment. Piaget explained how this factor explained some children's fast progress with regard to logical intelligence compared with the others.



### ***B. Piaget's four stages of cognitive development***

Piaget's renowned idea on cognitive development includes four stages divided between certain ages. To Piaget, children develop certain skills and cognitive capabilities in

### ***C. Where can I find my teaching aids?***

Teaching aids are everywhere. As a matter of fact, everything you see and touch around you is a potential teaching aid. The only point you need to observe is to see to what extent that object can be appropriate to your teaching objective. Let me give an example: let's suppose your syllabus for your next session is teaching a tense, say past perfect. Apart from formal explanations or deductive and inductive methods of teaching this tense, you may want to make use of a teaching aid. Apparently, you can use many types of teaching aids, but this is your choice to choose one. One choice can be using a simple-plot short story in which some actions are presented in a sequence. You see!? We have already selected and discussed our teaching aid! As for this grammar point, you could also use pictures, but again, this is up to you to decide which teaching aid/method is most appropriate for your class. Therefore, to answer the question above, you can find your teaching aid anywhere; it only needs to be efficient.

These explanations are so brief and simple. Please do not hesitate to ask your questions regarding teaching aids. Also, if you have any idea which enriches the discussion, please send it to us. We will publish your ideas under your name. Good Luck!

### **Close Up!**

As you remember, in our previous ETFun, due to space limitations we had to leave out our Close Up section. However, as promised, this time we will introduce Jean Piaget, a prominent figure of educational psychology, whose ideas, even after decades past his death, are still of great help to us.)

We hope you will enjoy this section, too.

Also, we would like to invite you to share your research on the famous figures of education, language teaching, and related fields. Please send us your emails at (etfun@roshdmag.ir). Your texts will be published under your name. We will be looking forward to hearing from you!

### **Jean Piaget**

Born on August 9, 1896, Jean Piaget, one of the most influencing psychologists of the 20th century, began his academic career as early as 10, when he published his first and one-page article on his detection of a certain type of sparrow. He graduated from the University of Neuchâtel in 1918 and then started his research on intelligence and young children.





## Teaching Tips

### ***Everything about Teaching Aids***

An inseparable assistant of every teacher is his/her teaching aids. Especially when you are in the classroom, and thirsty (if not hungry!) students are ready to grab every single sound your vocal cords are going to produce, you will be aidless without your teaching aids. Well, yes, there are many (unfortunately, as you know better than me, so many!) who step in and out of classrooms without using anything, but I should let you know that they are one hundred percent wrong. Those who deprive themselves from numerous benefits of using teaching aids face several problems such as 1) confusing themselves and students, 2) wasting precious class time, 3) most of the time, falling behind the schedule, 4) losing positive face in the eyes of students, and 5) encountering problems on the part of class management, not to mention failing to “teach”, which is wrong in terms of both morality and career responsibilities.

But, to cut the long story short, let us continue our discussion by asking three major questions:


#### ***A. What are teaching aids?***

A very simple definition of the term is everything, every single instrument a teacher uses to facilitate teaching or to make the activity more efficient. If you ask “what instruments?”, I will tell you, “you name it!” Teaching aids can range from colorful crayons and books to pictures hung on the wall, to even students’ clothes, if you want to teach colors, for instance.

#### ***B. Why are teaching aids so important?***

As excellent teacher assistants, teaching aids can be helpful in various ways. Sometimes you may need to ‘show’ a word, because it is an abstract one; then you need what is known as “realia”; you may have your books with you to remember what comes first, what comes next; your crayon can be used to show colors; whiteboard can be an excellent instrument to draw pictures, write unknown vocabularies, etc. If I say a teacher is paralyzed with his/her teaching aids taken away, I am not exaggerating. These instruments can be used, and are to be used, in every single moment of the class. Tell me, how would you let your students know what “heart” means? You may use your hands to draw a heart or point to your left chest: you are using your hands and your body as teaching aids! Good! Gail Godwin, novelist and short story writer (born June 18, 1937) says, “Good teaching is one-fourth preparation and three-fourths theater.”



- 
2. What does it mean to you to be a teacher? (sounds similar to questions 1, but it's different)
  3. When someone talks about a colleague who is a real “teacher”, what characteristics are you reminded of?
  4. How do you define yourself as a teacher in the institution (high schools/language institutes/universities) you are working?
  5. Can you possibly think of being a teacher without being affiliated to any of the institutions named above? Why?
  6. What characteristics make you feel different from:
    - a) a teacher of other subjects; e.g., a chemistry teacher, a math teacher, etc., and
    - b) other employees in other organizations, say an employee of a similar rank in an insurance organization?

Let's stop here for now!

### Quotable Quotes



A trick is clever only once.

***Yiddish Proverb***

Good teaching is one-fourth preparation and three-fourths theater.

***Gail Godwin***

What the teacher is, is more important than what he teaches.

***Karl Menninger***

Teaching is not a lost art, but the regard for it is a lost tradition.

***Jacques Barzun***

The best teachers teach from the heart, not from the book.

***Author Unknown***

By learning you will teach; by teaching you will understand.

***Latin Proverb***

Whatever you want to teach, be brief.

***Horace***

# English Through FUN

B. Dadvand (babak.dadvand@gmail.com)

H. Azimi (azimi.hz@gmail.com)

Ph.D candidates in English Language Teaching  
Tarbiat Modares University



## The Note

Dear friends

Dear colleagues,

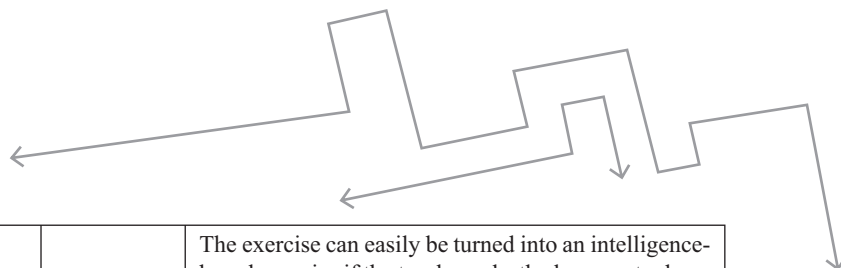
This is our 14th issue of English through Fun and we have been together for more than 3 years now! Time flies, huh!? Yep! But the reason I reminded our 3-year friendship is to ask if we have missed any crucial questions regarding our career. Well, although I cannot hear you right now(!), I think I can guess your answers!

As a matter of fact, there are some basic questions considering our career. Elsewhere, we usually hear and ask these questions when we want to know the identity of people. To the same token, the questions we, probably, could ask earlier (but we deliberately hesitated to pose because of some rationales), are related to our identity as teachers. Below, you can find some of these questions. We want you to take your time, read, think, and rethink about them. When you came up with your answers, send them to (azimi.hz@gmail.com). We will read your answers and we can come up with excellent information on our English teachers' teacher identity. We will give you no further hint now, but in our ETFun #15, in Teaching Tips section, we will talk about it. Your emails will be of much help to us!

We will be glad to hear from you.

## Questions

1. How do you define yourself as a teacher?



Pre-University, Page 51, Exercise2		⊗	The exercise can easily be turned into an intelligence-based exercise if the teacher asks the learners to do an interview with a partner and then write down some sentences comparing themselves with their partners.
---------------------------------------	--	---	---

## Conclusion

MI theory maintains the idea that effective communication and effective teaching can only take place if both teachers and learners are aware of their individual differences and take various styles and strategies into consideration.

The present study can be considered as a means to help fellow teachers realize that MI-based teaching is not a far-fetched theoretical mirage only applicable to ideal laboratory-like settings; on the contrary, it is a very down-to-earth practical teaching approach which is already practiced by many reflective and creative language teachers here and there without their full knowledge of its theoretical background. We tried to show that creating an MI-based syllabus is quite plausible only if the teacher (1) is familiar with the MI theory, (2) differentiates different intelligences and their manifestations in everyday life activities, (3) uses an array of intelligence-based activities in her class, and (4) is aware of each student's weak and strong intelligences and hence can provide them with tailor-made instructional packages when necessary. In short, MI theory can empower teachers to substitute cliché activities with theory-supported tasks that can boost language learning based on their mental strengths.

## References

Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA, USA: Association for

Supervision.

Armstrong, T. (2002). *You're Smarter Than You Think: A Kid's Guide to Multiple Intelligences*. Free Spirit Publishing.

Carvin, A. (1999). Traditional Intelligence Theories-EdWeb: *Exploring Technology and School Reform*. Retrieved August, 1999. Available: <http://edweb.gsn.org/>

Dickinson, D. (1998). Basic Research Has Provided Educators With New Wings; the Time Has Come to Use Them. *New Horizons*, p. 6.

Feuerstein, R.; Ran, Y.; Hoffman, M. B.; & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: MD. University Park Press.

Gardner, H. (1987). Beyond the IQ: Educational Human Development, Developing the Spectrum of Human Intelligences. *Harvard Educational Reviews*, 57, 187-193.

——— (1989). *To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education*. New York: Basic Books.

——— (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

——— (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 206-209.

Hampton, R. (2009). *Multiple Intelligences*. Available: <http://lth3.k12.il.us/rhampton/mi/mi.html>

Hirsh, R. A. (2003). *Early Childhood Curriculum: Incorporating Multiple Intelligences, Developmentally Appropriate Practices, and Play*. Allyn & Bacon.

Kagan, S. (1998). Cooperative Learning and Multiple Intelligences-What Are the Connections? *Kagan Online Magazine*. Retrieved Fall 1998. Available: [www.kaganonline.com/free-articles/drkagan/ASK01.php](http://www.kaganonline.com/free-articles/drkagan/ASK01.php).

Lazear, D. (1994). *Seven Pathways of Learning: Teaching Students and Parents About Multiple Intelligences*. Tucson, AZ: Zephyr Press.

Li, R. (1996). *A Theory of Conceptual Intelligence: Thinking, Learning, Creativity, and Giftedness*. Westport: Praeger Publishers.

Makofsky, N. (1999). What Is Multiple Intelligence Teaching? University of Phoenix Online Articles. Available: [www.ehow.com>education>k-12>Elementary School](http://www.ehow.com>education>k-12>Elementary School)

Neisser, 1996. Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.

Snider, D. P. (2001). *Multiple Intelligences Theory and Foreign Language Teaching*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Utah.

2 <sup>nd</sup> Grade, Lesson 1, Part A		☹	Learners don't need to use their intelligences at all, as all the information required is already given to them. A practical solution would be to use the pictures to answer the questions.
2 <sup>nd</sup> Grade, Page 7, Speaking 3		☹	All learners need to do is to use the words in parentheses to make new sentences. Therefore, no specific intelligence is used in the exercise.
2 <sup>nd</sup> Grade, Page 13, A, New Words	☺		This exercise can be of use to enhance the visual and verbal intelligences of the learners.
2 <sup>nd</sup> Grade, Page 19, Speaking 2		☹	Learners don't get the chance to use their intelligences, because they only substitute the words according to the pattern. A good solution could be to ask and answer questions about real objects in the classroom.
2 <sup>nd</sup> Grade, Page 20, Speaking 4	☺		This exercise gives learners the opportunity to use their verbal, visual, logical intelligences at the same time.
2 <sup>nd</sup> Grade, Page 24, Writing 2		☹	A useful change teachers can make in the exercise is to ask the learners to use the picture to ask and answer questions, or use a real-life situation, like the classroom or their own bedrooms.
2 <sup>nd</sup> Grade, Page 94, Exercise IV	☺		This exercise gives a great chance to learners to use their verbal, visual, and intrapersonal intelligences.
2 <sup>nd</sup> Grade, Page 98, Exercise VIII	☺		By doing this exercise learners are able to work on their logical, verbal, and intrapersonal intelligences.
3 <sup>rd</sup> Grade, Page I, Exercise A	☺		This exercise is a good practice for learners' verbal and intrapersonal intelligences.
3 <sup>rd</sup> Grade, Page 2, Exercise F	☺		This exercise gives a chance to learners to work on their verbal, logical, and interpersonal intelligences.
3 <sup>rd</sup> Grade, Page 10, Speaking 2		☹	All learners have to do is to substitute the words in pattern sentences and almost all answers are already given to them.
3 <sup>rd</sup> Grade, Page 13, Speaking 2		☹	This exercise could give learners the chance to work on their verbal and interpersonal intelligences if they were asked to talk about their plans in real life.
3 <sup>rd</sup> Grade, Page 20, Language Function	☺		By doing this exercise learners have a chance to work on their visual, verbal, logical, and interpersonal intelligences at the same time.
3 <sup>rd</sup> Grade, Page 43, Exercise B		☹	Asking the learners to use two-part verbs to command each other in the classroom instead of doing a substitution drill could give learners the chance to work on their bodily, interpersonal, and verbal intelligences.
Pre-University, Page 5, Exercise 2	☺		The exercise gives learners the chance to work on their logical and verbal intelligences. And the text is related to bodily intelligence as well.
Pre-University, Page 7, Exercise 2	☺		This exercise is useful for verbal, logical, and intrapersonal intelligences.
Pre-University, Page 21, Exercise 3		☹	One way to make this exercise more intelligence-based is to write the topics on the board and ask learners to make sentences using their own creativity.
Pre-University, Page 23, Exercises 1&2	☺		These two exercises work a great deal on learners' natural, logical, verbal, interpersonal, and intrapersonal intelligences all at the same time.

teachers differentiate between the two types of activities, and also figure out how to change the non-intelligence-based activities so that they are more related to learners' mental strengths. We have chosen two activities from the first grade English book as examples. Other activities in the table are referred to with page numbers and the grade they are chosen from.

#### IV. Answer the following questions.

1. How old are you?
2. What are you?
3. What grade are you in?
4. How many brothers and sisters do you have?
5. Where is your high school?

6. Who is your English teacher?
7. Where do you live?
8. When do you do your homework?
9. What are you doing now?
10. What do you see in your classroom?
11. What do you usually do on Fridays?

#### Speaking 5

Substitute the words in the pattern sentence.

We had to do the exercise again.

1. I/ clean the table
2. She/ close the door
3. The teacher/ ask the questions
4. The student/ answer the question
5. My sister/ turn on the radio
6. His father/ answer the telephone

Grade and Page Number	MI Based	Not- MI Based	Explanation
1 <sup>st</sup> Grade, Page 4, Exercise IV	☺		Learners have a chance to communicate and get information about each other. (Interpersonal)
1 <sup>st</sup> Grade, Page 12, Exercise III	☺		Learners are able to think logically and choose the correct option according to the reading text. (Logical)
1 <sup>st</sup> Grade, Page 15, Speaking 5		☹	Learners are not able to use any of the intelligences, as all they have to do is substitute the words following the pattern.
1 <sup>st</sup> Grade, Page 15, Speaking 6		☹	Learners are not able to use any of the intelligences, as all they have to do is rewrite the sentences following the model.
1 <sup>st</sup> Grade, Page 25, Comprehension II	☺		Learners are able to check the information given; they can also give reasons why they think each sentence is true or false. (Logical & Verbal)
1 <sup>st</sup> Grade, Page 27, Speaking 1		☹	Learners could have a better chance at using their intelligences if they were asked to talk about a real-life situation. Example: the real time and day and date.
1 <sup>st</sup> Grade, Page 28, Speaking 4	☺		This exercise can help learners work on their logical, verbal, and interpersonal intelligences at the same time, especially if they are asked to practice it with their books closed.
1 <sup>st</sup> Grade, Page 50, Speaking 2		☹	Learners don't have the chance to work on their intelligences, because all they have to do is substitute the words in the pattern sentence, when they could simply be asked to use the same words about their classmates.



other can act it out (bodily), draw or paint a picture (visual), or give definitions (verbal). The teacher can do the same thing to help them out while observing the students' performance in groups, she can even take objects to the class, like a camera or talk about her own desk in the classroom. In the end, students can open their books and answer the questions together and/or on their own (interpersonal & intrapersonal).

### ***The 3<sup>rd</sup> Grade,***

#### ***Page 12, Grammar Exercise***

#### ***Future tense with “be going to”***

After explaining this kind of future tense, the teacher can ask the students to talk about their weekend plans, and she can write some of the ideas on the board like:

*Shirin is going to watch a movie.*

*Ranaa is going to visit her grandmother.*

*Sanaz is going to catch up on her studies.*

Then, the teacher can raise a question like who is going to have an interesting weekend? and why? Next, they can do the exercises on pages 13 and 14 for more practice on the structure. After that, students can be asked to sit in different groups, according to their strong domain of intelligence. The idea is to talk about their plans for the summer holidays.

### ***Pre-University Book***

#### ***Page 11, Lesson 2***

At the beginning of the class, the teacher can ask this question “how many of you are scared of speaking in public?” Next, students

in the class can ask and answer the questions on page 12. Then, the teacher can explain that this fear is really common among all people, and that it's the number-one fear of most people. She can then ask for suggestions on ways to overcome this fear.

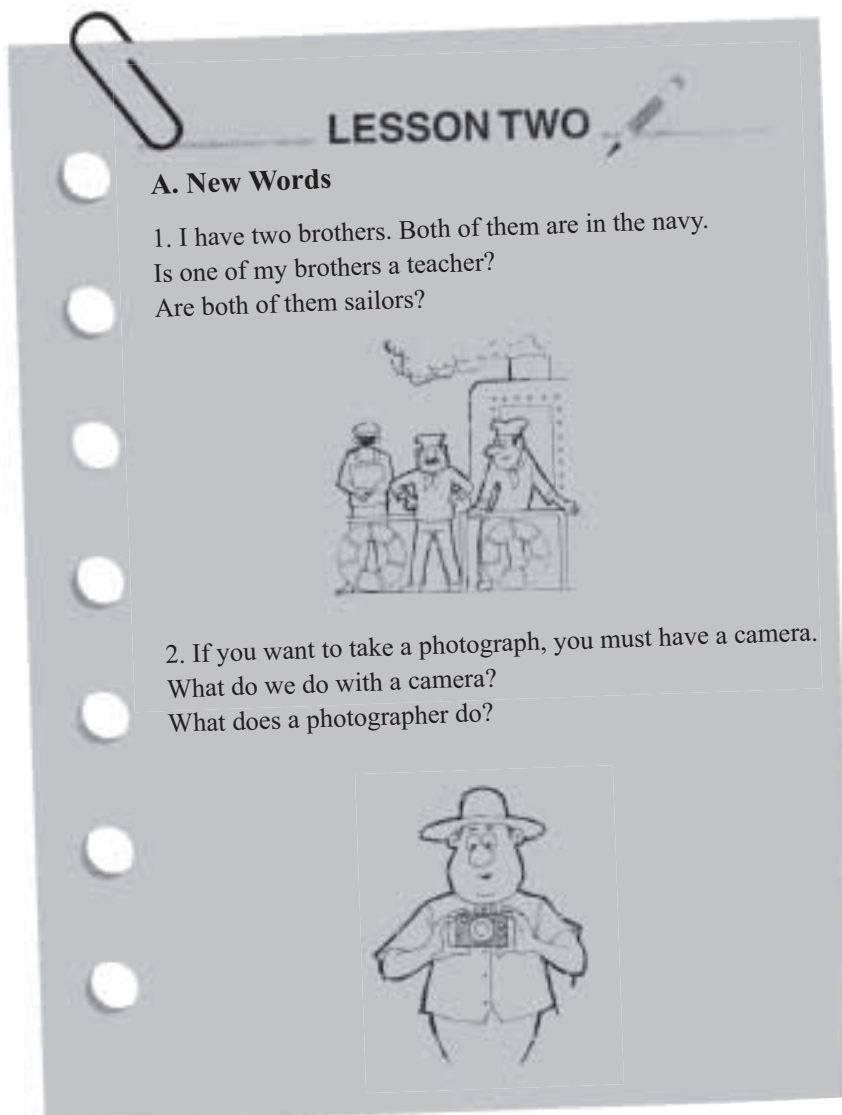
After that, the teacher can encourage the students to read the text on “How to Give a Good Speech” and compare their ideas with the ones given in the text. After they read the text, the teacher can ask the students who are logically intelligent to sit together in one group, and do the same with the verbal, interpersonal, and bodily groups. The logical group is asked to do the 1<sup>st</sup> exercise on Page 15, the verbal group is asked to do the 2<sup>nd</sup> exercise on the same page. The 3<sup>rd</sup> exercise is done by the interpersonal group, and the bodily group is asked to prepare a short speech to present it in the class later on. Students in these groups can compare their answers with each other, so that they all have the answers to all the exercises and it's a good practice for sharing and learning from each other. Also, before the students in the bodily group present their speech, it's a good idea to ask other students to do Exercise B on Page 16, and advise the presenters. They could also use a chart like the one on Page 17 to actually evaluate and score the presenters on their speech.

The next part includes two examples of activities in the four books of high school and pre-university, followed by a table categorizing sample activities into intelligence-based and not intelligence-based activities. This table can help

ask their partners in the interpersonal group comprehension questions in part C, Page 62, like an interview, and check the correct answers together. The logical group works together on the true/false statements and explains the reasons why each statement is true or false. The students in the verbal group work on Exercise Three, complete the sentences, and then check their answers together. All students are then asked to check the exercises together and also with the teacher.

It is also possible to ask students to work on an imaginary situation in a restaurant where the customer doesn't know the language and he/she tries to order a certain food either by miming (bodily), painting or drawing (spatial), and the waiter tries his best to understand the customer's need (interpersonal), by giving definition of the food (verbal), nodding in case he understands and making a confused facial expression in case he doesn't (bodily). In the end, all students and the teacher can


have a revision on why it is necessary to learn and know a foreign language.




**LESSON TWO**

**A. New Words**

1. I have two brothers. Both of them are in the navy.  
Is one of my brothers a teacher?  
Are both of them sailors?



2. If you want to take a photograph, you must have a camera.  
What do we do with a camera?  
What does a photographer do?



### *The 2<sup>nd</sup> Grade*

#### *Page 13, Vocabulary Exercise*

The aim is for the students to guess the meaning of the new words. It is a very good exercise to observe how students use their strong domain of intelligence in practice. Learners with different strong domains of intelligence can sit in the same group and work together. They are free to try and convey the meaning to each other in different ways: one can read a piece of funny poetry or sing a song (musical), the

world into the classroom (Armstrong, 2000). Taking students out for nature walks, or bringing plants and pets into the classroom can create a positive learning ambiance for natural learners.

### ***MI in Iranian High Schools***

In this section, we intend to demonstrate how some activities selected from the English course books of high school and pre university levels in Iran can be taught with an MI approach.

### ***1st Grade of High school***

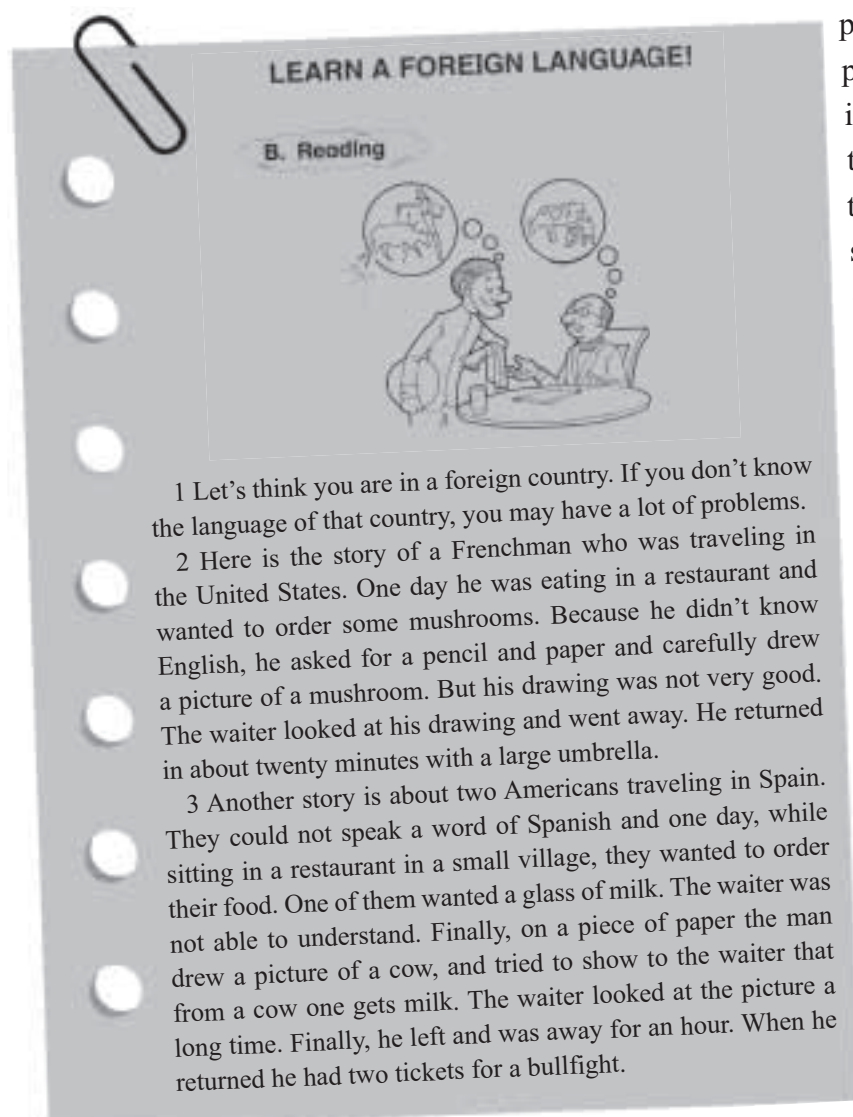
#### ***Page 61, Reading Activity***

At the beginning of the class, the teacher asks all the students to think of possible problems one can face if he travels to a foreign country and doesn't know the language. After giving the class some time to think, the teacher asks a bodily student to go to the board and write down ideas as the teacher elicits ideas from the students (interpersonal & logical & bodily).

Next, the teacher asks students to work in pairs and talk about their real life experiences, and finally suggests some


practical solutions for these problems (verbal, logical & interpersonal). After that, the teacher asks students to read the text. The intrapersonal students can read on their own (intrapersonal), while the interpersonal students are asked to sit in pairs, half of them read the first story, the other half, the second story, and then tell each other a summary on what they have read (interpersonal & verbal).

After reading the text, the teacher can arrange groups in a way that the interpersonal group and the bodily group work together. The students with high bodily intelligence can walk around the class and



**LEARN A FOREIGN LANGUAGE!**

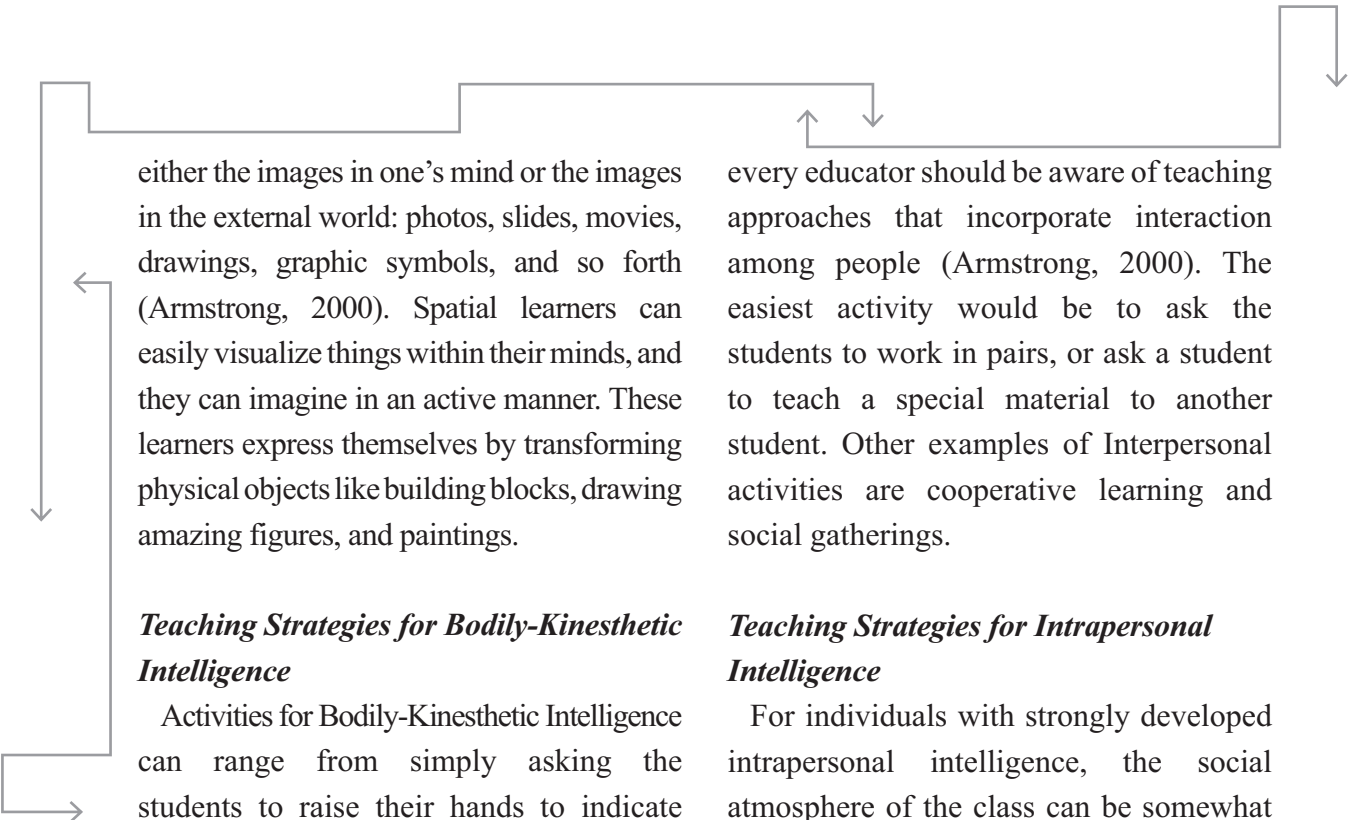
**B. Reading**



1 Let's think you are in a foreign country. If you don't know the language of that country, you may have a lot of problems.

2 Here is the story of a Frenchman who was traveling in the United States. One day he was eating in a restaurant and wanted to order some mushrooms. Because he didn't know English, he asked for a pencil and paper and carefully drew a picture of a mushroom. But his drawing was not very good. The waiter looked at his drawing and went away. He returned in about twenty minutes with a large umbrella.

3 Another story is about two Americans traveling in Spain. They could not speak a word of Spanish and one day, while sitting in a restaurant in a small village, they wanted to order their food. One of them wanted a glass of milk. The waiter was not able to understand. Finally, on a piece of paper the man drew a picture of a cow, and tried to show to the waiter that from a cow one gets milk. The waiter looked at the picture a long time. Finally, he left and was away for an hour. When he returned he had two tickets for a bullfight.



either the images in one's mind or the images in the external world: photos, slides, movies, drawings, graphic symbols, and so forth (Armstrong, 2000). Spatial learners can easily visualize things within their minds, and they can imagine in an active manner. These learners express themselves by transforming physical objects like building blocks, drawing amazing figures, and paintings.

### ***Teaching Strategies for Bodily-Kinesthetic Intelligence***

Activities for Bodily-Kinesthetic Intelligence can range from simply asking the students to raise their hands to indicate understanding to dance and sport classes (Armstrong, 2000). Even relaxation can be a tool to practice how to treat their bodies well. One other useful activity would be to ask learners to dramatize or role play the content of the lesson.

### ***Teaching Strategies for Musical Intelligence***

Activities like rhythms, songs, and chants can help teachers integrate music within their curricula. Teachers can put the content of what they are teaching into a rhythmic format. In a reading activity for instance, the teacher can put the main idea in a rhythmic format and ask the learners to do the same (Armstrong, 2000).

### ***Teaching Strategies for Interpersonal Intelligence***

Since all children have inter-personal intelligence to one degree or another,

every educator should be aware of teaching approaches that incorporate interaction among people (Armstrong, 2000). The easiest activity would be to ask the students to work in pairs, or ask a student to teach a special material to another student. Other examples of Interpersonal activities are cooperative learning and social gatherings.

### ***Teaching Strategies for Intrapersonal Intelligence***

For individuals with strongly developed intrapersonal intelligence, the social atmosphere of the class can be somewhat claustrophobic. Hence, teachers need to build in frequent opportunities for students to experience themselves as autonomous beings with a deep sense of individuality (Armstrong, 2000). Intrapersonal activities can be used as strategies to boost learners' self-esteem. Giving students the opportunity to make decisions about their own learning and to have independent study can help intrapersonal students digest the information better.

### ***Teaching Strategies for Naturalist Intelligence***

Most classroom instruction takes place inside a school building. For children who learn best through nature, this arrangement cuts them off from their most valued source of learning. There are two primary solutions to this dilemma: one is to take the students outside in natural settings and the other is to bring some parts of the natural

with their educational philosophy:

**Table 2. MI-Based Classroom Activities (Adopted from Armstrong, 2000)**

INTELLIGENCE	Teaching Activities (examples)	Teaching Materials (examples)	Instructional Strategies
<b>Linguistic</b>	Lectures, discussions, word games, storytelling, journal writing	Books, tape recorders, type writers, stamp sets	Read about it, write about it, talk about it, listen to it
<b>Logical-Mathematical</b>	problem solving, science experiments, mental calculation, number games	Calculators, science equipment, math games	Quantify it, think critically about it, put it in a logical framework, experiment with it
<b>Spatial</b>	art activities, imagination games, metaphor, visualization	maps, videos, LEGO sets, art materials, cameras, picture library	See it, draw it, visualize it, color it,
<b>Bodily-Kinesthetic</b>	drama, dance, sports that teach, relaxation exercises	Building tools, clay, sports equipment,	Build it, act it out, touch it, get a “gut feeling” of it
<b>Musical</b>	Rhythmic learning, rapping, using songs that teach	Tape recorder, tape collection, musical instruments	Sing it, rap it, listen to it
<b>Interpersonal</b>	Cooperative learning, peer tutoring, social gatherings	Board games, props for role plays	Teach it, collaborate on it, interact with respect to it
<b>Intrapersonal</b>	independent study, options in the course of study, self-esteem building	Self-checking materials, journals, materials for projects	Connect it to your personal life, make choices with regard to it
<b>Naturalist</b>	Nature study, care of animals	Plants, animals, naturalists’ tools (e.g., binoculars), gardening tools	Connect it to living things and natural phenomena

### ***Teaching Strategies for Linguistic Intelligence***

Linguistic intelligence is perhaps the easiest intelligence to develop strategies for. Linguistic intelligent learners rely on descriptive language and definitions to take new information (Makofsky, 1999). According to Lazear (1994), these students have highly developed verbal skills and think in words. They tend to be precise in expressing themselves, and love learning new words. That is why word games, storytelling, and journal writing are vital teaching tools for these kind of learners. Verbal learners enjoy getting involved in discussions and creative writing.

### ***Teaching Strategies for Logical Mathematical Intelligence***

Typically, logical-mathematical thinking is restricted to math and science courses. There are components of this intelligence; however, that are applicable throughout the curriculum (Armstrong, 2000). Mathematical intelligence involves a process through which a problem is identified, recognized, and solved (Hirsh, 2003). Problem solving, science experiments, and number games are activities that help learners realize the use of mathematics and logic work in the real world.

### ***Teaching Strategies for Spatial Intelligence***

Spatial intelligence responds to pictures,



## Key Material and Methods of MI-Based Teaching

It might be very helpful for teachers to know that creating an MI-based lesson plan is not an unusual or extra ordinary procedure, as even in everyday activities, an individual subconsciously resorts to their different intelligences. Therefore, being aware of the amount of application of these different areas gives confidence to people, since it makes people realize that most probably they are enjoying a satisfactory quotient in each area. These everyday activities can help teachers design tasks or lesson plans that include or require various dimensions of intelligences.

The following list, proposed by Armstrong (2000) provides a broad, but still incomplete, survey of the techniques and materials that can be employed in teaching through the multiple intelligences. Following him, the more commonly used techniques are CAPITALIZED.

## MI in Language Classrooms

Educators can create new curricula by implementing the theory of Multiple Intelligences. Whatever it is that they are teaching can be developed into eight different ways in the context which is provided by this theory. Therefore, all strong intelligences of all learners will be addressed. Through applying the theory of Multiple Intelligences, educationalists can create MI learning centers, design MI lessons and theme units, and tailor special learning programs to individuals in order to boost their weak intelligences and/or deliver the curriculum through their stronger intelligences (Kagan, 1998).

Teachers aware of MI theory can provide their students with a variety of activities based on different intelligences. Armstrong (2000) has made a comprehensive list of MI-based activities, materials, and strategies that teachers can pick and choose from suiting to their own unique teaching style and congruent

Table 1. MI-based Techniques and Materials (Adopted from Armstrong, 2000)

<b>Linguistic Intelligence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Large-and small-group discussions</li> <li>● STORY TELLING</li> <li>● JOURNAL KEEPING</li> <li>● PUBLISHING (e.g., creating class newspapers)</li> </ul>	<b>Musical Intelligence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Playing live music on piano, guitar, or other instruments</li> <li>● Group singing</li> <li>● RHYTHMS, SONGS, RAPS, AND CHANTS</li> <li>● Creating new melodies for concepts</li> </ul>
<b>Logical-mathematical Intelligence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Logical problem-solving exercises</li> <li>● CLASSIFICATIONS AND CATEGORIZATIONS</li> <li>● Logical puzzles and games</li> <li>● QUANTIFICATIONS AND CALCULATIONS</li> </ul>	<b>Interpersonal Intelligence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● COOPERATIVE GROUPS</li> <li>● Interpersonal interaction</li> <li>● Conflict mediation</li> <li>● Peer teaching</li> </ul>
<b>Spatial Intelligence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Charts, graphs, diagrams, and maps</li> <li>● VISUALIZATION</li> <li>● Imaginative story telling</li> <li>● Painting, collage, and other visual arts</li> </ul>	<b>Intrapersonal Intelligence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Independent study</li> <li>● ONE-MINUTE REFLECTION PERIODS</li> <li>● Options for homework</li> <li>● Journal keeping</li> </ul>
<b>Bodily-Kinesthetic Intelligence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● THE CLASSROOM THEATRE</li> <li>● Cooking, gardening, and other "messy" activities</li> <li>● Physical education activities</li> <li>● Using body language/hand signals to communicate</li> </ul>	<b>Naturalistic Intelligence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● NATURE WALKS</li> <li>● PET-IN-THE-CLASSROOM</li> <li>● Nature videos, films, and movies</li> <li>● Nature study tools (binoculars, telescope, microscope)</li> </ul>

**3. Spatial intelligence** is the ability to perceive the visual-spatial world accurately and to perform transformations on those perceptions (e.g. as an interior decorator, architect, artist, or inventor). It includes the capacity to visualize, to graphically represent visual or special ideas, and to orient oneself appropriately in a spatial matrix.

**4. Bodily-kinesthetic intelligence** makes individuals expert in using their whole body to express ideas and feelings and gives them facility in using their hands to produce or transform things (e.g. as a craftsman, a sculptor, a mechanic, or a surgeon).

**5. Musical intelligence** is the capacity to perceive, discriminate, transform, and express musical forms. One can have a figural or “top-down” understanding of music (global, intuitive), a formal or “bottom-up” understanding (analytic, technical), or both.

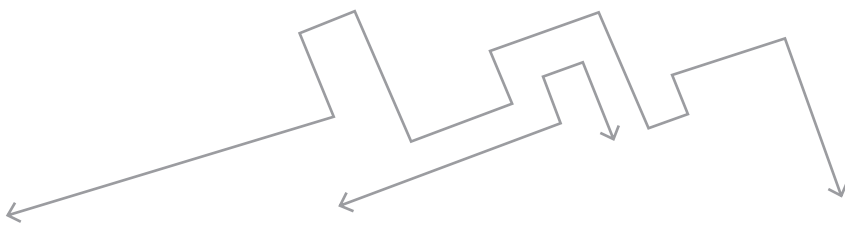
**6. Interpersonal intelligence** is the ability to perceive and make distinctions in the moods, intentions, motivations and feelings of other people. This can include sensitivity to facial expressions, voice, and gestures; and the ability to respond effectively to those cues in some pragmatic way (e.g. to influence a group of people to follow a certain line of action).

**7. Intrapersonal intelligence** is self-knowledge and gives the ability to act adaptively on the basis of that knowledge.

This intelligence includes having an accurate picture of oneself (one’s strength and limitations), awareness of inner moods, intentions, motivations, temperaments, and desires; it also refers to the capacity for self-discipline, self-understanding, and self-esteem.

**8. Naturalistic intelligence** is the expertise in the recognition and classification of the numerous species of an individual’s environment. This also includes sensitivity to other natural phenomena (e.g. cloud formations and mountains) and the capacity to discriminate among nonliving forms such as cars, sneakers, and music CD covers.

The intelligences described above work together tightly. Although the intelligences are anatomically separated from each other, Gardner (1993) claims that the seven intelligences very rarely operate independently. Rather, the intelligences are used concurrently and typically to complement each other as individuals develop skills or solve problems. For example, an architect can excel in his art if he has (1) mathematical intelligence to do the calculations needed for the plan of a building, (2) spatial intelligence to have the ability to visualize the building before the actual action, (3) interpersonal intelligence to be aware of the needs and taste of people he’s making the building for, and (4) bodily intelligence to be able to work with his hands and draw a plan that matches the plan he has in his head.



bringing out the individual's potential. Until recently, this view was considered utopian and unrealistic (Carvin, 1999); but now a new theory of learning and intelligence has finally forced educators and policy makers to consider the pedagogical methods of the last century – the theory of Multiple Intelligences.

The idea for investigating multiple intelligences came from Gardner's experience as a teacher. He noticed that while an individual may be highly proficient in one skill or ability, similar competence in another skill may be greatly lacking (Gardner, 1987). A talented musician, for instance, might encounter difficulty in learning the lexicon or mastering even the rudiments of syntax in a second language, though it had once been thought that the abilities to create music and to write both emerged from the same hemisphere of the brain (Snider, 2001). This pragmatic view of intelligence has helped to make Multiple Intelligences (MI) theory accessible to classroom teachers for use in curricular planning (Snider, 2001).

Gardner also noticed that the current psychometric tests only examined the linguistic, logical and some aspects of spatial intelligence, whereas the other facets of intelligent behaviour such as athleticism, musical talent, and social awareness were not included (Neisser, 1996). Gardner found seven different areas of the brain, and so his theory consisted of seven different intelligences including Musical, Mathematical, Linguistics, Spatial,

Kinesthetic, Interpersonal and Intrapersonal, each related to a specific portion of the human brain (Li, 1996). Later, Gardner added an eighth one, naturalistic, to his list of multiple intelligences (Gardner, 1995). Hence, a human intelligence must entail both the potential for identifying a need and filling it, and is recognized to a certain extent by the pragmatic manifestation of its various products.

## **I**ntelligences in MI Theory

Gardner's theory of multiple intelligences posited that human beings possess at least eight intelligences, to a greater or lesser extent. Armstrong (2002) summarizes Gardner's theory as the following:

1. ***Linguistic intelligence*** is the capacity to use words effectively, whether orally or in writing. This intelligence includes the ability to manipulate the syntax or structure of language, the phonology of sounds of language, the semantics or meanings of language, and the pragmatic dimensions or practical uses of language.

2. ***Logical-mathematical intelligence*** is the capacity to use numbers effectively (e.g. as a mathematician, tax accountant, or statistician) and to reason well. The kinds of processes used in the service of logical-mathematical intelligence include: categorization, classification, inference, generalization, calculation, and hypothesis testing.

## Abstract

While intelligence is one of the most talked about subjects in psychology and education, there has never been a fixed definition of what exactly constitutes “intelligence”. Despite the fact that the notion of general intelligence had long been broadly accepted by psychologists, it was replaced by Multiple Intelligences (MI) theory proposed by Howard Gardner in 1983. MI theory emphasizes the necessity of acknowledging and developing multiple dimensions of human intelligence and suggests that learners possess individual learning styles, preferences, or intelligences. The present paper is an attempt to promote the use of MI-based activities in English classes particularly in Iranian secondary schools.

**Key Words:** Multiple Intelligences theory, MI-based techniques, MI-based activities, Iranian high school English textbooks

## Introduction

It is the right of every human being to discover his/her innate strengths, to develop new ones, and to use these strengths to learn, unlearn, and relearn in a rapidly changing world (Dickinson, 1980). Among these strengths, there is a very general mental capability that involves the ability to reason, plan, solve problems, think abstractly, comprehend complex ideas, learn quickly, and learn from experience, and that is called “Intelligence”.

The concept of intelligence has been a cornerstone in all educational theories and practices, as intelligence is modifiable at every age and ability level (Feuerstein et al., 1980). In recent years, programs teaching intelligence are being applied in every setting from homes to schools to board rooms, at every ability level, and at every age (Dickinson, 1998). The objective of these programs is to recognize and nurture all of the varied human intelligences, and all of the combinations of intelligences (Gardner, 1989).

In the traditional view of intelligence, it was believed that people are born with a fixed amount of intelligence, and that this intelligence level does not change over time. This type of intelligence consisted only of ability in logic and language (Hampton, 2009). As a result, teachers who believed in the traditional practice taught the same material to everyone. Because the traditional understanding of intelligence assumes that our ability to learn and do things comes out of a uniform cognitive capacity, some researchers such as Binet began to experiment with the possibility that such an intelligence would be fairly easy to measure – and thus be very useful in assessing students in order to place them at an appropriate academic level. At the turn of the century, Binet formulated a test that could be used to analyze a child’s intelligence in order to uncover his or her weaknesses.

However, students should not be judged by what they cannot do, but what they can do, and education should focus on



# The Applicability of MI Theory in English Classrooms

**Arshya Keyvanfar, PhD in TEFL**

Islamic Azad University, North Tehran Branch, Email: arshyak@yahoo.com

**Sayena Molayee, MA in TEFL**

Islamic Azad University, North Tehran Branch, Email: sayenamayen@yahoo.com

## چکیده

با وجود این که مفهوم هوش یکی از بحث‌برانگیزترین موضوعات در حوزه‌ی روان‌شناسی و آموزش می‌باشد، هیچ‌گاه تعریف ثابتی از معنای دقیق هوش در دست نبوده است. هر چند وجود هوش عمومی مدتی طولانی مورد تأیید روان‌شناسان بوده است، این باور با تئوری هوش چندگانه که در سال ۱۹۸۳ توسط هاوارد گاردنر ارائه گردید، جایگزین شد. تئوری هوش‌های چندگانه بر لزوم در نظر گرفتن و شناسایی ابعاد هوش بشری تأکید دارد و بر این باور شکل گرفته که دانش‌آموزان دارای روش‌های یادگیری مختلف، نیازهای گوناگون و چندین بعد متفاوت از هوش می‌باشند.

این مطالعه تلاش دارد استفاده از فعالیت‌های کلاسی براساس هوش‌های چندگانه را در کلاس‌های آموزش انگلیسی به‌ویژه مقطع تحصیلی دبیرستان در ایران گسترش دهد.

**کلیدواژه‌ها:** تئوری هوش‌های چندگانه، تکنیک‌های مبتنی بر هوش‌های چندگانه، فعالیت‌های کلاسی مبتنی بر هوش‌های چندگانه، کتب آموزشی انگلیسی در مقطع دبیرستان در ایران



progress in their post-test compared to high proficiency ones. So the rate of progress is as follows: EL > INT > AD. This finding indicates that dictogloss was more beneficial to low proficiency learners than high proficiency learners.

Thirdly, it was found that the effect of

**dictogloss is an effective method to encourage students to create meaning and process language syntactically**

dictogloss was not moderated by gender. In other words, the typical performance of male vs. female participants in all groups who received dictogloss did not significantly change according to gender.

## References

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. The United States of America: Thomson Learning, Inc.

Chaudron, C. (1984). The Effects of Feedback on Students' Composition Revisions. *REL C Journal*, 15, 1-14.

Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. In Lantofl, J. P. & Appel, g. (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*. Norwood, N.J.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using Collaborative Language Production Tasks to Promote Students' Language Awareness. *Language Awareness*, 3, 73-93.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. New York: Longman.

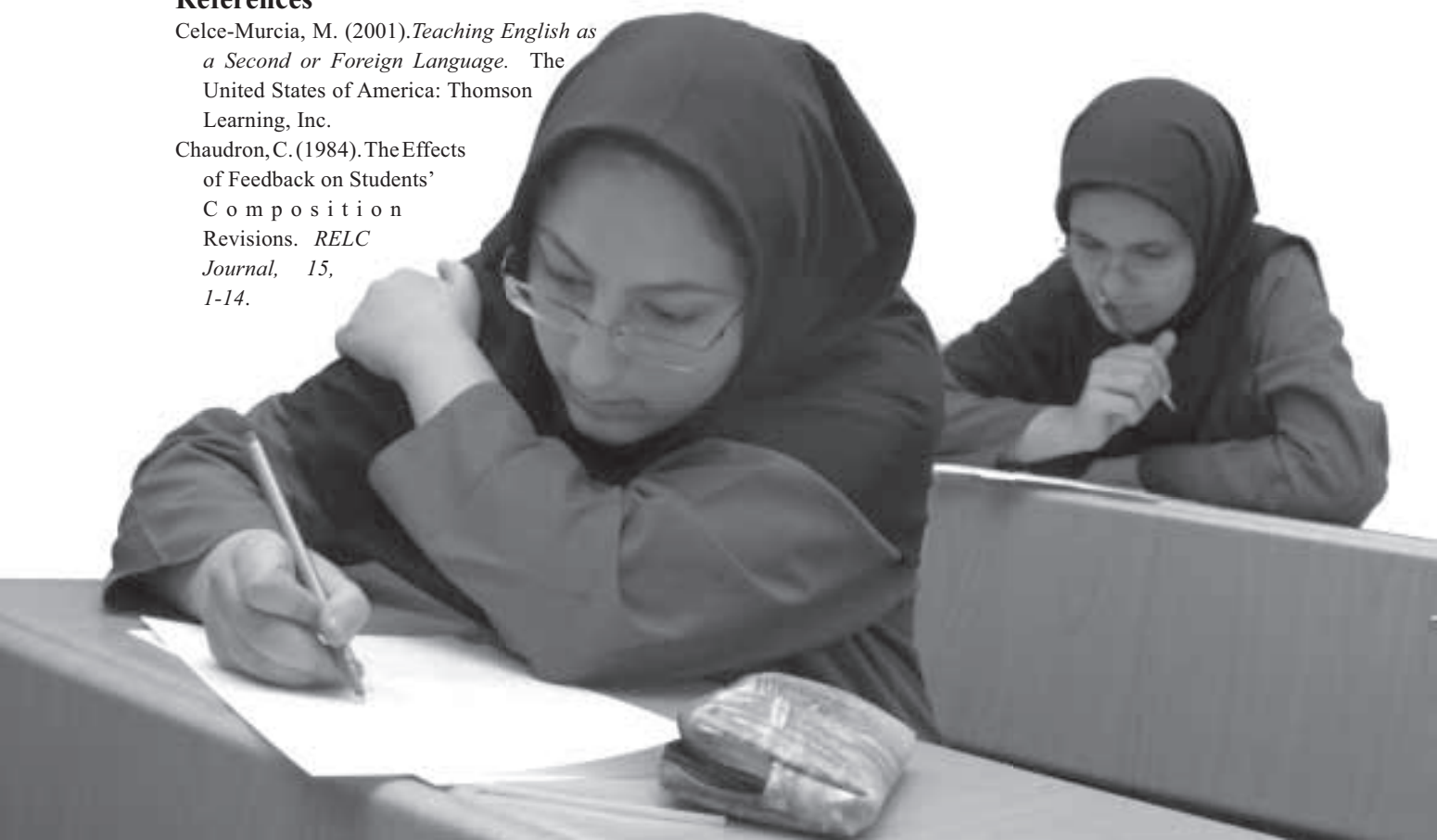
Qin, J. (2008). The Effect of Processing Instruction and Dictogloss Tasks on Acquisition of the English Passive Voice. *Language Teaching Research*, 12, 61-82.

Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In Gass, S. & C. Madden. (Eds.). *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46, 327-369.

Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.



variable of gender, table 4 clearly shows that the male and female groups show no difference toward the effect of treatment and the difference is not significant,  $F=1.21, df=1$  and  $p=0.27$ . To sum up, table 4 also shows no interaction between the proficiency and gender level ( $F=.787, df=2$  and  $P=0.45$ ) indicating that dictogloss is an effective task to improve EFL general writing skills regardless of the learners' language proficiency levels and their gender.

**Table 2: Between-Subjects Factors**

		Value Label	N
Proficiency	1,00	primary	88
Level	2,00	Intermediate	80
Gender	3,00	Advanced	80
	1,00	Boys	120
	2,00	Girls	128

**Table 3: Descriptive Statistics**

Dependent Variable: all scores

Proficiency level	Gender	Mean	Std. Deviation	N
Primary	Boys	15,8250	2,61051	40
	Girls	15,7083	2,24042	48
	Total	15,7614	2,40208	88
Intermediate	Boys	16,7250	2,23018	40
	Girls	17,3750	1,79297	40
	Total	17,0500	2,03700	80
Advanced	Boys	18,2750	1,43201	40
	Girls	18,5750	1,10680	40
	Total	18,4250	1,28058	80
Total	Boys	16,9417	2,35966	120
	Girls	17,1250	2,15903	128
	Total	17,0363	2,25560	248

**Table 4: A Two way ANOVA analysis of the effect of dictogloss on writing skill**

#### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: all scores

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	307,882 <sup>a</sup>	5	61,576	15,706	.00
Intercept	72019,430	1	72019,430	18369,367	.00
Proficiency	294,967	2	147,484	37,617	.00
Level					
Gender	4,762	1	4,762	1,215	.27
Level					
Proficiency	6,167	2	3,084	,78	.45
*Gender					
Error	948,792	242	3,921		
Total	73235,000	248			
Corrected Total	1256,673	247			

## Discussion and Conclusion

We can draw three main conclusions from this study.

First, the present limited study found that dictogloss had a significant effect on the learners' writing ability. This findings is in line with Kagan and McGroarty (1993) who hypothesize that in the traditional classroom, input is often not comprehensible, but when there is collaborative learning, the input becomes comprehensible through the negotiation process.

Secondly, it was found that not only the study found a greater improvement in writing using dictogloss, but it also found that low proficiency learners (EL) made more progress in their post-test compared to intermediate ones and intermediate ones made more

### ***Materials and Procedures***

To conduct the research, 42 stories were needed, 14 stories for the elementary groups, 14 stories for the intermediate groups and 14 stories for the advanced groups. Since the researcher intended to include the stories in which the students were interested, he decided to choose the stories from a comical book. The stories were chosen from the book “steps to understanding” by L.A Hill. The book had already divided the stories to three levels of elementary, intermediate and advanced. The stories were parts of the participants’ syllabus and formed a major part of their class activity evaluation but they were not graded except for the first (pre-test) and the twelfth (post-test) one. So twelve of the stories were not graded and only were commented on and returned to the group. The time allocated to each writing assignment was about twenty to thirty minutes.

### ***Scoring***

To score the stories rewritten by the students, the researchers considered the following grammatical and discourse points in their measurement. They are usually included in the evaluation process of learners’ L2 writing skills (Wajnryb, 1998). Subject-verb agreement, correct verb tenses, correct use of articles, determiners and prepositions, correct singular/plural forms of the words.

Maximally 15 scores were allocated to the accuracy of the above-mentioned grammatical points. An extra 5 scores

were given to the correct use of coherent and cohesive ties used within and between sentences used in their rewritten stories. They composed of transitional words like *then, and, first*, correct forms of anaphoric devices making connections between the references and referents. Clearly they cause meaningful connection between sentences for linguistic and pragmatic purposes (Yule, 2007).

## **R**esults

This section presents discussion of the findings of the study. The results will be discussed systematically beginning with research question one and concluding with research question three.

### ***Univariate Analysis of the Variance***

A univariate analysis of variance on the posttest scores as the dependent variable and dictogloss intervention at three different language proficiency levels as the independent variable. To show the effect of the moderator variable of gender, the researchers also included the effect of gender level in the analysis.

As table 4 shows, the main effect of the study which is the effect of dictogloss on all proficiency levels at male/female groups is significant ( $F=15.70$ ),  $df=5$ ,  $P<0.05$ ). Concerning the role of proficiency level on the effect of dictogloss, we can see that all the groups have been under the effect of the treatment as  $F=37.61$ ,  $df=2$  which is significant at  $p<0.05$ .

To show the effect of the moderator



## Method

### Participants

The participants were 124 Iranian EFL students between the ages of 15 and 50. They were selected from an English Language Institute in Yazd, and were both males and females. All participants were native speakers of Persian. None of them had stayed in English speaking countries for more than a week. All had studied English in senior and junior high school as compulsory foreign language for 3-7 years before starting their extra English classes. Educational background of the participants ranged from high school students to university students, but none of them majored in English. The participants of the study were divided into three groups (high, intermediate and low proficiency levels) based on ILI placement test. The term elementary and intermediate and advanced levels have been used by the ILI to divide its language learners into three proficiency groups. The participants were also divided into six groups based on their proficiency levels and genders: 1) Elementary females, 2) Elementary males, 3) Intermediate females, 4) Intermediate males, 5) Advanced females and 6) Advanced males. In all six groups the students were asked to work in small groups and practice to improve their English including writing skills through dictogloss activities. The participants of each class were randomly assigned to small groups of 4 or 5 according to the number of student in the class. Approximately there were equal numbers of students selected naturally in

each of the six groups.

All participants took a pre-test, followed by the treatment and the post-test. Only those students who completed all 12 sessions of treatment were included in the data analysis. Due to this requirement, 4 students were later excluded from the study. In addition, 7 other students were not included in the study due to an exceptionally high error rate on writing assignments. The final 124 students participated in the study. As for their pre-test, all the participants had to write one in-class reconstructed story by him/herself within 20 minutes time limit. Three of the classes were taught by the researcher and the other three were taught by a colleague of the researcher. The classes met for 4 hours a week for seven weeks. It is worth noting that the classes were not writing-oriented ones, rather all skills were taught and practiced with especial attention to the writing skill.

Table 1 shows all the groups who participated in the study and their abbreviations used throughout the study.

**Table 1: The three language proficiency groups and their gender levels**

Groups	Initials	Numbers
Elementary Level, Males	ELM	20
Elementary Level, Females	ELF	24
Intermediate Level, Males	INTM	20
Intermediate Level, Females	INTF	20
Advanced Level, Males	ADM	20
Advanced Level, Females	ADF	20



example, said that DGs encourage learners to reflect on their output, an activity that Swain believed to be important to push acquisition along. Qin (2008) said that DGs push learners to “notice the gap” or to make “cognitive comparisons”, something that causes learners to “notice their possibly insufficient current developing linguistic competence and then restructure it after exposure to the target model” (p. 63). What one gleans from the various discussions about DG and the research used with them is that DGs invite learners to produce language, which in turn prompts them to compare what they produce with an original text. Thus, DGs are neither purely output nor purely input in orientation, but a blend of both.

What are the tasks which would encourage students to produce output? Kowal and Swain (1994) conducted a study in a grade 8 French immersion classroom in a lower-middle to middle-class area of Toronto. According to Swain’s output hypothesis (1985), speaking and writing can help students move from semantic to syntactic processing. Here, Kowal, the teacher, tried to identify collaborative tasks which would encourage students to think and talk about the function and application of French grammar in specific writing activities. Two tasks, a dictogloss and a cloze activity, were used. Four dictoglosses were given to the class over a two-month period at bi-weekly intervals. The interaction occurring in pair work during the third dictogloss was taped. It was found that

the dictogloss is an effective method to encourage students to create meaning and process language syntactically. The other task used was a cloze activity. Before conducting this activity, the teacher had reviewed two past tenses with the class. In the cloze activity, the students were given a resume of a story. They were given the infinitive of the verbs and required to fill in the blanks.

Kowal and Swain claimed that both tasks can make students become aware of the role that French syntax plays in conveying meaning. Thus, they can be important help for encouraging skills that can be overlooked in the French immersion classroom.

LaPierre (1994) also conducted a study looking into the effects of comprehensible output in a collaborative learning setting on French second language learning of students in an immersion program. The subjects were 69 grade 8 students who were divided into three groups: The Individual Production Group (IPG), the Paired Negotiation Group (PNG) and the Paired Negotiation and Reflection Group (PNRG). The task used by LaPierre was also the dictogloss. The data analyzed consisted of transcripts of students’ talk as they reconstructed the passage in pairs. From these transcripts, pair specific tests were developed. The results of the study showed that when students negotiated and reflected on language, their learning of French was enhanced. Moreover, when these students worked in a collaborative learning setting, they engaged in syntactic processing.



change the input into intake. One of the ways that makes this viable is dictogloss. Dictogloss is a teaching procedure that involves the speedy dictation of a short text to a group of language students. The students take notes during the reading of the text and then, working in small groups, proceed to piece together the text as a cooperative endeavor. This is achieved by the pooling of the group's notes and the making of grammatical decisions about the text: specifically about word choice, sentence formation, and cross-sentence connections. Finally, after each group has produced its own version of the text, the whole class reconvenes and the groups' versions are analyzed and corrected.

## **R**eview of literature *The Output Hypothesis*

This last point about comprehensible output is particularly important. While Krashen (1985) stresses the importance of comprehensible input, saying that the only role of output is that of generating comprehensible input, Swain (1985) argues that there are roles for output in SLA that are not related to comprehensible input. It is normally accepted that output improves fluency, but Swain (1995a) suggests that output serves at least three other functions in SLA. They include the noticing function, the hypothesis testing function and the reflective/metalinguistic function. She believes that the three functions can help promote accuracy. Promoting accuracy has become an important issue because people

have become aware that a focus on form within communicative settings may be the best way to enhance performance. Swain also supports the use of collaborative tasks because she thinks that they can help learners to focus on both form and meaning which can stimulate learners to test hypotheses and reflect on their own language production.

### ***Some Related Studies***

Within contemporary second language acquisition research, the effect of instruction on the formal properties of language has been debated ever since Krashen (1985) proposed his famous acquisition-learning distinction. Krashen's claim was that instruction of formal properties would not affect acquisition (the creation of an implicit linguistic system) but would affect what he called learning (the creation of an explicit linguistic system). Positions about the relative effects of instruction included those that were in alignment with Krashen's position (Truscott, 1996) and those that aligned themselves with the idea that instruction did have some kind of effect (Ellis, 1994).

Dictoglosses (DGs) have recently received attention in the focus-on-form literature. It first described in Wajnryb (1990), and later featured in works by Swain (1995) and Qin (2008).

Proponents of DG claim that this particular activity type prompts learners to pay attention to form while working through meaning. Swain (1995), for



در مورد نحوه برخورد دبیران زبان انگلیسی (به عنوان زبان خارجی) با زبان آموزانی که از پختگی و توانایی کمی در نگارش برخوردارند، پژوهش‌های معدودی به چاپ رسیده است. در حالی که پژوهش‌های متعددی به مسائل مربوط به بازخورد معلم و هم‌کلاسی در کلاس‌های «نگارش محور» پرداخته‌اند، به تأثیر فعالیت‌های مشارکتی به ویژه dictogloss بر مهارت‌های نگارشی کمتر پرداخته شده است. فعالیت‌های مشارکتی تولیدی، از جمله فعالیت‌های آموزشی هستند که برای بهبود مهارت‌های نگارشی توصیه می‌شوند.

پژوهش حاضر دو هدف را دنبال کرده است:

(الف) مقایسه تأثیر فعالیت‌های مشارکتی تولیدی بر کیفیت نگارش زبان آموزان سطح پایین، متوسط و بالا؛

(ب) مقایسه این تأثیر بین زبان آموزان دختر و پسر.

مشارکت‌کنندگان در تحقیق را ۱۲۴ زبان آموز ایرانی سنین ۱۵ تا ۵۰ سال در یکی آموزشگاه‌های زبان تشکیل می‌دادند. تحقیق حاضر به سه نتیجه مشخص دست یافت:

(الف) dictogloss تأثیر معنی‌داری بر توانش نگارشی زبان آموزان دارد و باعث می‌شود اشتباهات آن‌ها در نگارش کاهش یابد.

(ب) زبان آموزان سطح پایین در مقایسه با دو سطح دیگر، پیشرفت بیشتری داشته‌اند.

(ج) عامل جنس بر نتایج تأثیر معنی‌داری بر جای نگذاشته است.

**کلیدواژه‌ها:** فعالیت مشارکتی تولیدی، مهارت نوشتن، آموزش زبان فعالیت محور.

## Introduction

No matter how fluent language learners are at speaking, they sure have challenges in second language writing. Second language writing became an important instructional issue in the mid-20th century since writing would enable learners to plan and rethink the communication process (Celce-Murcia, 2001). Due to the fact that writing involves not just a graphic representation of speech, but the development and presentation of thoughts in a structured way, it is often considered to be the hardest skills even for native speakers of a language.

Many scholars believe that collaborative tasks will work because they often demand positive interdependence among the students. And when students know that they are all in the same boat, they will be motivated to help their teammates, to tutor them or practice with them. In writing too, if the students try to share their knowledge and

try to use the experience of their teammates, they will gain more. When they are writing individually, there is no motivation for them and they don't try to use their full competency and energy.

Writing skill is a productive skill which require learners focus more on form in order to improve to accuracy. In writing what learners notice in input becomes intake for learning. In other words, the first condition for converting input to intake is noticing. Ellis (1994, p. 708) defines intake as "that portion of the input that learners notice and therefore take into temporary memory". According to Ellis (1994), corrective feedback provides such "noticing" by drawing learner's attention and therefore helps learners with opportunities to produce comprehensible output. This won't be realized unless they can work in some kind of group so that they can interact with each other and

# The Effect of Pushed Output Collaborative Tasks on the Writing Skills of EFL Learners



**Ali M. Fazilatfar**, Ph.D in TEFL,  
English Dept, Yazd University,  
Email: afazilatfar@yazduni.ac.ir  
**Hamid Azizi** MA in TEFL  
Yazd University

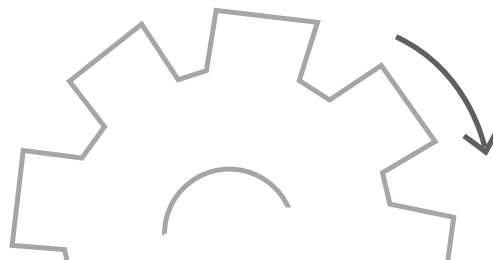
## Abstract

There is less published research on how teachers in EFL contexts respond to students who are relatively less mature and less competent L2 writers. While writing researchers have examined various issues concerning peer and teacher response in writing-oriented classes, little research has centered on the effect of collaborative tasks particularly dictogloss on writing skills. Output collaborative tasks are among the methods applied to enhance students' writing skills.

The purpose of this study was twofold. First, it was intended to compare the effect of pushed output collaborative tasks in particular dictogloss on overall writing quality of Iranian EFL learners at high, intermediate and low proficiency level. Second, it was meant to examine this effect on male vs. female groups. The participants were 124 Iranian EFL students at a well-known Language Institute ranging in age from 15 to 50.

The study led into three main conclusions: First, the present study found that dictogloss had a significant effect on writing proficiency and helped students reduce their errors. Second, it was found that low proficiency learners (EL) made more progress in their post-test compared to intermediate ones, and intermediate ones made more progress in their post-test compared to high proficiency ones. Third, it was found that the effect of dictogloss is statistically independent of gender for all groups.

**Key Words:** dictogloss (DG), collaborative pushed output task, writing skill, task-based language teaching

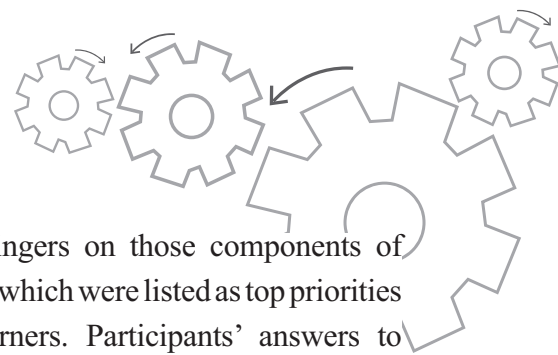


[ej.org/ej33/al.html](http://ej.org/ej33/al.html).

- Block, D (1994). A Day in the Life of a Class: Teacher/ Learner Perceptions of Task Purpose in Conflict. *System*, 22(4), 473-486.
- Borg, S.(2003). Teacher Cognition in Language Teaching: a Review of Research on What language Teachers Think, Know, Believe and Do. *Language Teaching*, 39, 81-109.
- Davies, A. (2003). Teachers' and Students' Beliefs Regarding Aspects of Language Learning. *Evaluation and Research in Education*, 17(4), 207-222.
- De Vaus, H. (2004), *Surveys in Social Research*, London: Rutledge
- Eslami-Rasekh, Z. & Valizadeh, K. (2004). Classroom Activities Viewed from Different Perspectives: Learners' Voice and Teachers' Voice. *TESL-EJ*, 8(3). Retrieved on 6th June, 2005 from <http://cwp60.berkeley.edu:16080/TESLEJ/ej/31/a2.htm>.
- Feng, Z. (2007). *The perceptions of Chinese Junior High and Senior High Students Regarding the Teaching and Learning of English Listening and Speaking Skills*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas Tech University. Retrieved August 20, 2009, from ERIC database.
- Freeman, D. (2002). The Hidden Side of the Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach. *Language Teaching* 35, 1-13.
- Horwitz, E. K. (1985). Surveying Student Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course, *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- \_\_\_\_\_. (1988). The Beliefs About Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *Modern Language Journal* 72/3, 283-294.
- Kern, R. G. (1995) . Students' and Teachers' Beliefs about Language Learning. *Foreign Language Annals* 28/1, 71-92.
- Kumaravadivelu, B. (1991). Language Learning Tasks: Teacher Intention and Learner Interpretation. *ELT Journal*, 45 (2), 98-107.
- Peacock, M. (1998). The Links Between Learner Beliefs, Teacher Beliefs, and EFL Proficiency. *Perspectives*, 10(1), 125-159.
- \_\_\_\_\_. (1999). Beliefs About Language Learning and Their Relationship to Proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 247-266.
- \_\_\_\_\_. Pre-Service ESL Teachers' Beliefs About Second Language Learning: A longitudinal Study. *System* 29(2), 177-195.
- Siebert, L. L. (2003). Student and Teacher Beliefs About Language Learning. *The ORTESOL Journal*, 21, 7-39.
- Wenden, A. (1986). Helping Language Learners Think About Learning. *English Language Teaching journal* 40/11, 3-12.

**Appendix:** Themes assessed in each item of subscales

Subscale	No. of item	Theme
Form-focused instruction	1	Importance of language components in learning English
	2	Important role of memorizing vocabulary and grammar rules
	3	Preference for grammatical explanation
	4	Preference for translation exercises
	5	Preference for Persian language for explaining grammar
	6	Preference for Persian for analyzing passages
	7	Preference for speaking in Persian in class
	8	Importance of accuracy over fluency
	9	Preference for memorizing the Persian equivalence of English words
	10	The vital role of grammar in learning English
Communicative-based instruction	11	Importance of communication in learning English
	12	Importance of listening and speaking skills
	13	Preference for use of real-life activities in class
	14	Importance of teaching listening and speaking strategies
	15	Preference for speaking in English in class
	16	Preference for teaching daily English
	17	Preference for pair or group activities to practice speaking skill
	18	Priority of listening and speaking skills over reading and writing
	19	Importance of oral skills in enhancing written skills
Integrative motivation	20	Learning English for meeting and conversing with foreigners
	21	Learning English for enjoying English TV programs and movies
	22	Learning English for chatting with English-speakers
	23	Learning English for reading English stories
Instrumental motivation	24	Learning English for succeeding in the future career
	25	Learning English for being a more knowledgeable person
	26	Learning English for getting a job
	27	Learning English for its prestige
	28	Learning English for passing a compulsory course
	29	Learning English for being an English teacher or translator
	30	Learning English for computer and internet applications



instruction while their daily practices make their students define language learning as mastering grammar and vocabulary. Therefore, in order to increase the quality and efficiency of English classes, the hidden reasons behind such as perceptual gap should be investigated. Moreover, the students' evaluation of communicative language teaching showed that different principles and techniques of this instruction raised different reactions on the part of students. That is, some were accepted wholeheartedly while others were rejected strongly. Therefore, It can be suggested that some techniques of communicative language teaching are embedded in current English classes especially those which the students were more willing to experience. It should be noted that the students' lower mean score for evaluation of communicatively-based instruction doesn't mean that they are unwilling to enjoy communicative classes. What their answers signify is that the students consider grammar and vocabulary as the main components of language which can be supplied by some principles of communicatively-based instruction.

Relative resemblance between students and their teachers in their evaluation of the students' motivation is promising. It can be attributed to teachers' description of advantages of knowing English as an international language. Because the teachers are aware of their students' needs and wants, they can play a vital role in arousing their students' interest to invest more on their English learning activities. They can also

put their fingers on those components of motivation which were listed as top priorities by the learners. Participants' answers to motivation subscales are also important from another angle. The students showed moderate motivation to learn English particularly in the context of the study where the learners had few opportunities to use it for integrative and instrumental purposes.

Based on the findings of this study, it is time for English teachers to update their perceptions about their students' attitudes about teaching methods. They need to employ the communicative principles and techniques but not at the expense of marginalizing grammar and vocabulary. In spite of teachers' negative attitude towards form-focused instruction, their students are positive towards this deeply-rooted instruction, and the alternative approach, although evaluated differently, is enjoying satisfactory status in the eyes of both groups. Therefore, the context of the study seems to be ready to experience some transition from a traditional approach to an innovative one. Moreover, teachers' correct perception about learners' motivation paves the way for such a transition to occur truly and thoroughly.

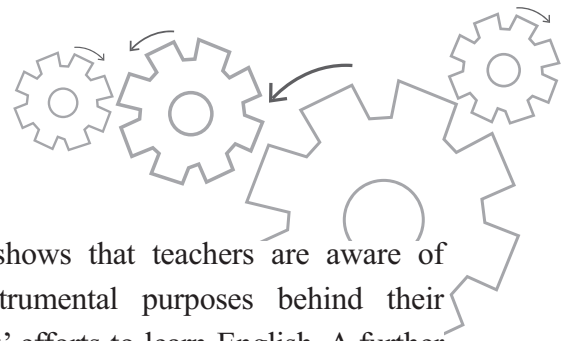
#### Note

1. De Vaus (2004) suggests anything less than .30 is a weak correlation for item-analysis purposes.

#### References

- Allwright, R. L. (1984). The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics*, 5, 156- 71.
- Bernat, E, & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications and New Research Directions, *TESL-EJ*, 9(1), A1. Retrieved 29th September, 2005. <http://tesl->





students. Students' answers revealed great inconsistency from item to item. Item 15, in which speaking English in classrooms as a technique was proposed, ranked the last item in the questionnaire by the students ( $M=2.20$ ;  $SD=1.29$ ) while item 13, in which real life activities as a communicative technique was suggested, ranked the topmost among the nine items of communicative subscale ( $M=4.10$ ;  $SD=1.05$ ).

The answers in the third subscale, integrative motivation, enjoyed close congruence across the two groups. Both teachers and students were conservative in their responses. This can be attributed to the perceived social and cultural distance between the context of the study and the English language context. Such distance was perceived similarly by both groups. Among the four items assessing integrative motivation, only item 20 was answered as significantly different by students and their teachers. The students claimed that talking with foreigners was their major integrative purpose in English language learning while their teachers found this purpose as the least important one among other integrative purposes.

The items in the last subscale of the questionnaire which aimed at investigating instrumental motivation as a probable area of mismatch between the intended groups turned out to overlap in a similar pattern. In spite of the similar pattern of rising and falling, three items out of seven were significantly different across the groups. But the overall mean scores in this subscale were not significantly different

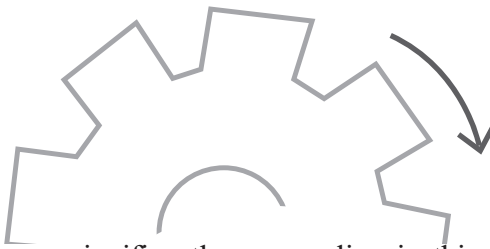
which shows that teachers are aware of the instrumental purposes behind their students' efforts to learn English. A further look at individual items shows that item 25 and 30 which propose English for getting knowledge and English for computer and internet use respectively ranked the first among all items of instrumental motivation subscale. This can indicate that both groups prefer immediate use of learning English to delayed ones in future like getting a good job or occupying English related careers.

## Conclusion and implications

The results of this study showed that there is some perceptual gap between teachers and their students as far as method of instruction is concerned. The students in this study showed their noticeable preference for form-focused instruction which is prevalent in traditional approaches while their teachers were to a large extent reluctant to follow the principles of this type of instruction. On the other hand teachers believed in principles of CLT and techniques of communicative language teaching while their students were less willing to experience communicatively-based instruction. In the realm of motivation, teachers had a clear picture of what their students expected from their English learning program.

The results of this study imply that English language classes in the context of the present study are experiencing some sort of innovation in values but not in approaches and techniques on the part of teachers. In fact, teachers downgrade form-focused





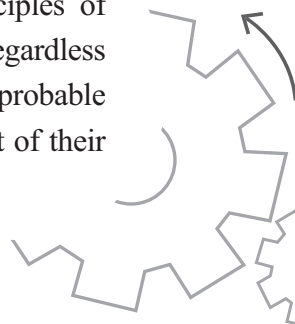
except for item 1 and 9 were significantly different across the groups. There was also a significant difference between the learners and their teachers in their evaluation of communicative-based instruction  $U=471.5$ ,  $p=.000$ . Results of Mann-Whitney U tests for individual items also revealed significant differences between the two groups in items 11, 12, 14, 15, 16 and none-significant differences in items 13, 17, 18, and 19. But the results of a Mann-Whitney U test for integrative motivation subscale didn't show any significant difference between learners' integrative purposes and their teachers' evaluation of these purposes,  $U=1155.5$ ,  $p=.84$ . Among all the four items of this subscale, only item 20 was significantly different across the teachers and their students. The same results for instrumental motivation were also obtained because no significant difference was observed between learners' and their teachers' answers,  $U=1138.5$ ,  $p=.76$ . As far as individual item difference in this subscale is concerned, items 24, 28, and 30 were significantly different.

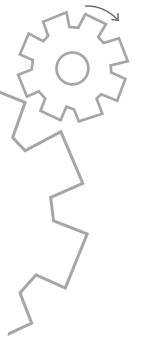
## Discussion

The purpose of this study was to consider how far learners' beliefs differ from those held by their EFL teachers. Regarding some potential mismatches in the realms of instruction and motivation. The results of the study showed that teachers and their students had different ideas about form-focused instruction. This type of instruction is more appealing to the students than to their teachers. The results of item analysis are also

revealing in this regard. Such discrepancy can be attributed to the gap between theory and practice. The teachers downgrade the role of grammar and vocabulary in learning English in theory but their actual practice in English classes implies vital importance of these two components for their students. Interestingly, item (3) in which the status of explicit instruction of grammatical points was investigated was evaluated most differently among all 30 items by the teachers and their learners ( $M=4.27$ ;  $SD=0.98$  vs.  $M=2.42$ ;  $SD=1.07$ ) which overtly signifies a huge gap between the two groups in explicit teaching of grammar.

The participants' answers to items of communicatively-focused instruction subscale also revealed significant differences between the two groups. Contrary to the first subscale in which form-focused instruction was welcomed by the students, communicatively-focused instruction, as an alternative, was supported more noticeably by the teachers. A brief look at the mean scores shows that the teachers advocate communicatively-based instruction as much as the students support form-focused instruction. Teachers' inclination for communicative approaches indicates the prestigious status of this approach within the high school teachers' ideology. Teachers' answers to the items of this subscale showed less fluctuation than those by students. This, in turn, implies that the teachers agree with principles of communicative language teaching regardless of its possibility or plausibility or probable resistance or opposition on the part of their





other items were omitted in the same way. The results of the final analysis showed the Cronbach alpha reliability coefficient of 0.88, 0.81, 0.77, and 0.78 for grammar-based instruction, communicative-based instruction, integrative motivation, and instrumental motivation, respectively.

### Procedure

When the questionnaire was validated in the pilot study, thirty teachers who were the participants in the pilot study completed the validated questionnaire with thirty items. Because they were supposed to be both participants and research assistants, they were informed of the purpose and the procedure of the study. They were asked to select about ten to fifteen students from among their freshmen randomly and give them the student version of the questionnaire. After two weeks, the questionnaires were collected and evaluated. Based on their performance on the questionnaires, twenty-one teachers and 113 students were qualified as the final sample of the study.

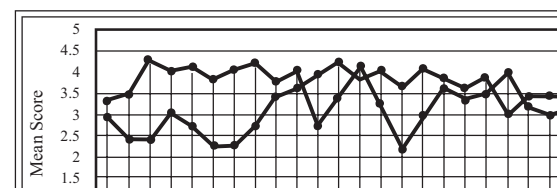
## Results

Table (1) shows the descriptive statistics of all types of the subscales based on the participants' answers to questionnaire items. As the table shows, form-focused instruction was evaluated most differently

by teachers and students. Communicative-based instruction was the second mostly differentiated area of mismatch between teachers and their students. As far as types of motivation are concerned, teachers had a clear picture of sources of motivation for foreign language learning on behalf of their learners.

As far as individual item analysis is concerned, item 3 which assessed the status of explicit detailed explanation of grammatical points scored most differently across the two groups and item 26 which assessed the role of learning English for getting a job was evaluated the most similarly. Figure (1) shows the preferences of the the two groups of each item individually.

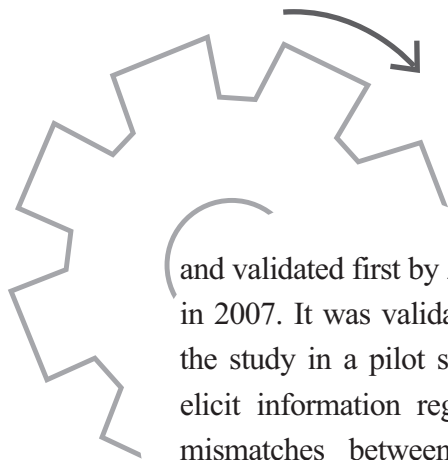
Figure 1. Participants' evaluation of each item



To find any probable significant differences between the groups a series of Mann-Whitney U tests were conducted. The results showed that the learners' attitude towards grammar-based instruction was significantly different from their teachers' attitude,  $U=166.0$ ,  $p=.000$ . The results of individual item comparison showed that all grammar-focused instruction subscale items

table 1. Descriptive statistics of all subscales

Subscales	form-focused instruction	communicatively-based instruction	integrative motivation	instrumental motivation
Participants				
Teachers (N=21)	M= 2.78; SD= .46	M= 3.88; SD= .45	M= 3.27; SD= .68	M= 3.42; SD= .41
Students (N=113)	M= 3.90; SD= .53	M= 3.22; SD= .62	M= 3.29; SD= .90	M= 3.34; SD= .55

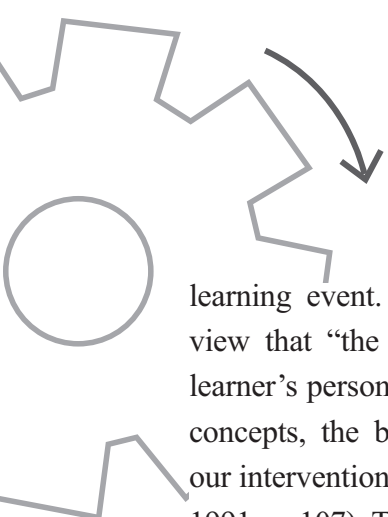


and validated first by Zhiwen Feng in China in 2007. It was validated for the context of the study in a pilot study and was used to elicit information regarding four potential mismatches between teachers and their learners. The questionnaire had two versions: the English version for the teachers and the Persian version for their students. These two versions were similar for types of instruction and a bit different in sources of motivation. That is, in form-focused instruction and communicative-based instruction subscales, students and their teachers identified their own attitude towards two types of instruction in their respective questionnaires, while for two sources of motivation students expressed their *own* purposes for learning English while teachers noted their evaluation of their students' purposes in language learning. For example, in the student version there was an item like: "Learning English is important for *me* because *I* need it for *my* future career"; the same item in the teacher version was presented as: "Learning English is important for *my students* because *they* need it for *their* future career". The questionnaire was in 5-point Likert scale format with thirty items in which ten items (1-10) measured form-focused instruction subscale, nine items (11-19) measured communicative-based instruction subscale, four items (20-23) assessed the students' integrative motivation and seven items (24-30) assessed their instrumental motivation.

The questionnaire used in this study was developed based on Feng's questionnaire which had sixty 5-point Likert scale items for

assessing students' attitude in four subscales of form-focused instruction, communication-based instruction, integrative motivation and instrumental motivation. First, the items of the questionnaire were evaluated for content validity by four English language teachers. Based on their comments, thirteen items were omitted for being irrelevant to the context of the study. The remaining forty-seven items constituted the teachers' version of the questionnaire. For the sake of clarity, the English version of the questionnaire was translated into Persian for students. Moreover, items of integrative and instrumental motivation subscales in teacher version which aimed at evaluating the teachers' interpretation of learners' motivation were changed to evaluate the learners' attitudes towards their own sources of motivation. The translated form was also evaluated for wording by the four teachers.

In a pilot study, the two versions of questionnaire were given to the respective target participants. Thirty-three English language teachers and ninety-one high school freshmen completed the teacher version and the student version, respectively. To evaluate the reliability of the questionnaire, their answers were plugged into SPSS (version 17) and a Chronbach  $\alpha$  was calculated for each subscale separately while combining both sets of results. Based on the statistical results for reliability analysis, fifteen items whose correlation was less than .30 ( $r \leq .30$ )<sup>1</sup> and whose omission increased total alpha were omitted. The remaining thirty-two items were reanalyzed and two



learning event. Other studies support the view that “the more we know about the learner’s personal approaches and personal concepts, the better and more productive our intervention will be” (Kumaravadivelu, 1991; p. 107). Therefore, understanding the gap between teacher and learner beliefs is the first step to bridge the gap.

Some of the beliefs held by learners and teachers are counterproductive and may hinder the learners’ progress (Borg, 2003, Freeman, 2002). If learners have negative or incorrect expectations about how foreign languages are learned, learners’ satisfaction with the course and their confidence in their teachers may be affected. In fact, studies show that beliefs are of critical importance to the success or failure of any student’s efforts to master a foreign language (Horwitz, 1988; Peacock, 1999). The other side of the coin is also of vital importance. If teachers do not have a clear picture of what is going on in their learners’ minds, particularly if it differs significantly from what commonly recognized by teachers, their efforts and practices may be doomed to failure. Therefore, in order to remove such deficiencies, it seems necessary to develop plans to overcome learners’ and teachers’ counterproductive beliefs about foreign language learning and to reduce gaps between learners’ and teachers’ beliefs (Horwitz, 1985; Wenden, 1986; Kern, 1995; Peacock, 1999).

Research studies indicate some areas of mismatch between learners’ beliefs on language learning and the teachers’ evaluation of these beliefs. These areas include beliefs on

the time needed to attain fluency, the relative difficulties of languages, the right age to start language learning, the role of grammar, vocabulary and communication in language learning and other aspects of the learning process. These factors are numerous and may vary from one situation to another. In the present study, the perceptual gap between Iranian teachers and their freshmen regarding four areas of form-focused instruction, communication-based instruction, integrative motivation and instrumental motivation will be identified. More specifically, the study tries to answer the following questions:

1. Are high school freshmen and their teachers different significantly in terms of their evaluation of form-focused instruction and communicative-based instruction?
2. Do high school English teachers have a correct perception of their students’ integrative and instrumental motivation?

## **M**ethod *Participants*

High school freshmen and their teachers were selected as two groups of participants in this study. A convenience sample of twenty-one high school English language teachers constituted the first group of participants. The student group was made of 113 first graders whose teachers were also participants in this study. All participants were from different cities in Markazi province.

## *Instrument*

The instrument used in this study was a modified version of a questionnaire developed







نتایج، با وجود این که دانش‌آموزان به آن شیوه‌ی آموزشی که واژگان و گرامر را در کانون توجه قرار می‌دهد، تمایل دارند، دبیرانشان اثربخشی این نوع آموزش را ناچیز ارزیابی می‌کنند. از سوی دیگر، نگرش آزمودنی‌ها نسبت به شیوه‌ی ارتباطی، خلاف نگرششان نسبت به شیوه‌ی ساخت‌محور بود. بدین معنی که دبیران میزان اثربخشی این نوع آموزش را به‌طور معنی‌داری بالاتر از دانش‌آموزانشان ارزیابی کردند. درخصوص عوامل انگیزشی، تفاوت معنی‌داری بین سطوح نگرشی دانش‌آموزان و ارزیابی دبیرانشان از این عوامل مشاهده نشد. براساس این نتایج می‌توان نتیجه گرفت، گرچه معلمین تصورات کاملاً واضحی از اهداف دانش‌آموزان از یادگیری زبان انگلیسی دارند، این تصورات از روش‌های تدریس که ابزار تحقق این اهداف هستند، با تصورات دانش‌آموزان در یک راستا قرار ندارند.

لذا به معلمین توصیه می‌شود با به کارگیری تکنیک‌های موجود در روش‌های ارتباطی، دانش‌آموزان را در دستیابی به بازتعریفی از زبان، زبان‌آموزی، و شیوه‌های کارآمد زبان‌آموزی یاری دهند. مطمئناً گذر از فضای سنتی حاکم بر کلاس‌های زبان انگلیسی، در گام اول مستلزم تغییر هم‌زمان نگرش‌ها در معلمین و دانش‌آموزان است.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش ساخت‌محور، آموزش ارتباطی، انگیزش یکپارچه‌شدن، انگیزش ابزاری

### Abstract

This study aimed at investigating the perceptual gap between high school freshmen and their teachers in four areas of form-focused instruction, communicative-based instruction, integrative motivation and instrumental motivation. A convenience sample of twenty-one high school English language teachers and 113 high school freshmen being taught by these teachers took part in this study. They answered thirty items of their own respective questionnaires which were validated for the context of the study by the researcher. The results of Mann-Whitney U test showed that the two groups were significantly different in their evaluation of form-focused instruction and communicative-based instruction. But in areas of integrative and instrumental motivation no significant difference was observed between learners' self evaluation and their teachers' assessment of their learners' motivation. Based on the results, it is recommended that teachers embark on bridging the pedagogical gap between their own perceptions and those of their students.

**Key Words:** perceptual gap, form-focused instruction, communicative-based instruction, integrative motivation, and instrumental motivation

### Introduction

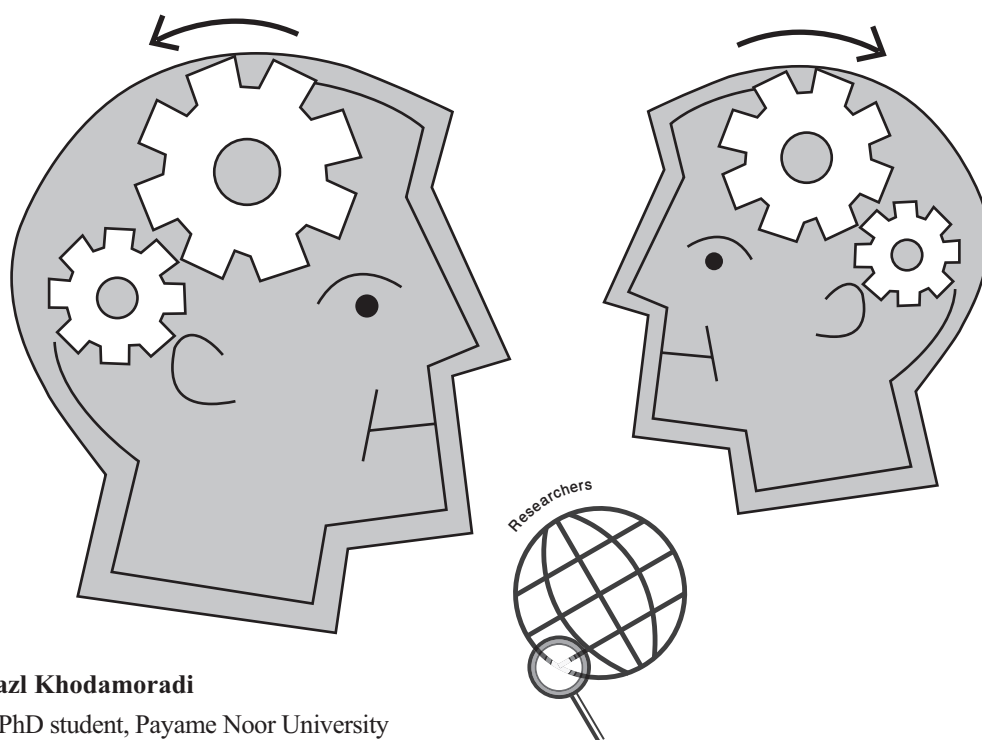
In recent decades, pedagogy has shifted from teacher-directed instruction to learner-centered learning. Therefore, numerous studies have been conducted to see the issues from the learners' perspective. Among these perspectives are learners' beliefs which, according to Richardson (1996; cited in Peacock, 2001), are psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true. These beliefs are a result of a number of factors such as past experiences, culture, context, and personal factors (Bernat & Gvozdenko,

2005). Foreign language learning, like other fields, is almost certainly the subject of many firm beliefs and convictions among both EFL learners and teachers around the world.

Research findings indicate that there is a gap between learners' beliefs and those held by teachers (Block, 1994; Kern, 1995; Peacock, 1998). Based on research findings, some believe that the principal reasons for this gap are the mismatch between what learners think and what teachers suppose their students think. Allwright (1986) points out that teachers and learners may not look at the same classroom event as a potential

# Exploring the Perceptual Gap between Learners and Teachers:

The Case of Iranian High School Freshmen and Their Teachers



**Abolfazl Khodamoradi**

TEFL PhD student, Payame Noor University

High School English Teacher, Mahallat: Markazi

Email: khodamoradia@yahoo.com

## چکیده

هدف این تحقیق، بررسی تفاوت‌های احتمالی بین باورهای دانش‌آموزان و باورهای دبیرانشان در چهار حوزه‌ی آموزش ساخت‌محور، آموزش ارتباطی، انگیزش یکپارچه‌شدن، و انگیزش ابزاری بود. در این راستا، ۲۱ دبیر زبان انگلیسی دوره‌ی متوسطه‌ی استان مرکزی، به همراه ۱۱۳ دانش‌آموزشان در پایه‌ی اول دبیرستان به عنوان نمونه‌ی در دسترس، انتخاب شدند. ابزار به کار رفته در این تحقیق دو پرسش‌نامه‌ی نسبتاً مشابه، مشتمل بر ۳۰ گویه بود که براساس «پرسش‌نامه‌ی زیون فنگ» (۲۰۰۷) طراحی، و روایی و اعتبار آن در جامعه‌ی تحقیق مورد تأیید گرفت. پرسش‌نامه‌ها درخصوص شیوه‌های تدریس دارای گویه‌های کاملاً مشابه، و درخصوص عوامل انگیزشی، اندکی متفاوت بودند. بدین صورت که پرسش‌نامه‌ی دانش‌آموزان عوامل انگیزشی آنان را برای یادگیری زبان انگلیسی مورد بررسی قرار می‌داد، در حالی که پرسش‌نامه‌ی دبیران، استنباط آنان را از سطوح انگیزشی دانش‌آموزانشان در این خصوص ارزیابی می‌کرد.

نتایج تحقیق نشان داد که بین باورهای دانش‌آموزان و باورهای دبیرانشان، درخصوص شیوه‌های تدریس تفاوت معنی‌داری وجود دارد. طبق این