

# آموزش زبان

دوره بیست و هفتم، شماره ۲، زمستان ۱۳۹۱  
فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

سخن سردبیر / محمدرضا عنانی سراب

2

روش‌های ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان... / محمد احمدوند

4

تألیف از الف تا یاء: گفت‌وگو با دکتر پرویز بیرجندی / محمدرضا عنانی سراب

9

اخبار کتاب‌های درسی / سید بهنام علوی مقدم

14

Books/ S. Zarei Neyestanak

16

رشد و تربیت معلم زبان / جلیل بانان صادقیان

20

English through Fun/ B. Dadvand & H. Azimi

25

The Use of Authentic Material in the Classroom/ B. Asadi & H. Abdi

33

Investigation of New Trends in Reading Comprehension.../ P. Lotfi

38

Online Safety and Privacy/ S. Marandi

45

The Effect of Dictionary Type on the Recognition.../ A. Zarei & P. Lotfi

55

Interkulturelle Kompetenz im konventionellen.../ N. Haghani & S. Kiani

64

♦ مجله 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 حروفچینی شده باشد. ♦ شکل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ♦ نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم به کار رفته باشد. ♦ مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه‌ای مقاله باشد. ♦ در متن‌های ارسالی باید 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.

مدیر مسئول: محمد ناصری

سردبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

هیئت تحریریه:

پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه طباطبائی)، پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)، حسین وثوقی (استاد دانشگاه تربیت معلم)، ژاله کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)، حمیدرضا شعبیری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)، نادر حقانی (دانشیار دانشگاه تهران)، مژگان رشتچی (دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)، سید بهنام علوی مقدم (عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)

ویراستار: بهروز راستانی، طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴، ۹-۸۸۳۱۱۶۱) ۰۲۱-۸۸۳۰۵۸۶۲ مستقیم

خط گویای نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

مدیر مسئول: ۱۰۲ / دفتر مجله: ۱۱۳ / امور مشترکین: ۱۱۴

وبلاگ: <http://roshdmag.ir/weblog/iltjournal>

وبگاه: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)، پیام‌نگار: [iltmagazine@roshdmag.ir](mailto:iltmagazine@roshdmag.ir)

صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

شمارگان: ۸۰۰۰ نسخه، چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

نوع ارتباط دو طرف گفت‌وگو و مرجع تصمیم‌گیری، الگوی ارتباطی نیز تغییر می‌کند و این خود بر نحوه شکل‌گیری دانش در ذهن دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در گروه‌های کوچک که اعضای آن ارتباطی نزدیک با هم دارند و منبع تصمیم‌گیری گروه است، الگوی مکاشفه‌ای امکان بروز پیدا می‌کند. در این شکل از ارتباط موقعیت یکسان افراد در گروه و اعتماد دوطرفه افراد به یکدیگر آن‌ها را به بیان افکار خود ترغیب می‌کند و باعث می‌شود که از ابهام و سردرگمی در بیان و حتی از برخورد با نقاط کور در گفت‌وگو هراسی به خود راه ندهند. در حالی که در گفت‌وگوی معلم با دانش‌آموزان - که موقعیت دو طرف گفت‌وگو یکسان نیست و معلم مرجع تصمیم‌گیری است و دانش‌آموزان در بیان پاسخ موردنظر معلم با یکدیگر به رقابت می‌پردازند - الگوی ارتباطی به گفتار نهایی نزدیک می‌شود. در این الگو معیار ارزشیابی آنچه بیان می‌شود، بیرونی است. به عبارت دیگر، پاسخ‌های دانش‌آموزان با معیارهای موردنظر معلم ارزیابی می‌شود. بنابراین، دانش‌آموزان در این الگو سعی می‌کنند از بیان برداشت‌های شخصی خود بپرهیزند و به بیان حفظیات روی آورند. این امر در درازمدت آنان را از تفکر در مورد آنچه می‌آموزند، باز می‌دارد و لذا یادگیری‌شان به حفظ کردن مطالب محدود خواهد شد. البته باید توجه داشت که هر دو الگوی ارتباطی در یادگیری کلاسی سهم دارند ولی به دلیل غلبه الگوی گفتار نهایی لازم است الگوی مکاشفه‌ای بیشتر مورد توجه قرار گیرد و عوامل محدودکننده آن در گفت‌وگوهای کلاسی بررسی شوند. معمولاً معلمان با این پیش‌فرض به گفت‌وگوی کلاسی می‌پردازند که کنترل کامل موضوعات مطرح شده در دست آن‌هاست و لذا در نهایت آن‌ها تعیین‌کننده میزان ارتباط نکات مطرح شده و نحوه طرح آن‌ها می‌باشند. به سبب این پیش‌فرض، آن‌ها به طرح نظرات گوناگون درباره نکات مطرح شده علاقه‌ای نشان نمی‌دهند. این نوع نگرش باعث می‌شود که آن‌ها با طرح یک سؤال و نرسیدن به پاسخ موردنظر، زنجیره‌ای از سؤالات مرتبط با هم را طرح کنند و به پاسخ موردنظر برسند. دانش‌آموزان دبیرستانی معمولاً به شرکت در چنین گفت‌وگویی علاقه نشان نمی‌دهند. معلمان این بی‌علاقه بودن آن‌ها را به بی‌انگیزگی در یادگیری نسبت می‌دهند؛ در حالی که شاید دلیل اصلی این باشد که دانش‌آموزان به مرور دریافته‌اند که دانش شخصی آن‌ها در گفت‌وگوهای معمول کلاس جایی ندارد و دلیلی نمی‌بینند که در شبهه‌بحث‌های کلاسی شرکت کنند. در واقع، دانش عملی در طول زمان شکل می‌گیرد و از طریق آموزش نیز شکل‌گیری دانش به زمان و ممارست نیاز دارد. با کنار گذاشتن دانش عملی - که تا حد زیادی شخصی است - و کوتاه

# الگوهای ارتباطی و یادگیری

در شماره گذشته به ماهیت برنامه درسی و نحوه شکل‌گیری دانش در ذهن دانش‌آموزان از طریق به کارگیری الگوهای ارتباطی کلاس درس از دیدگاه بارنز<sup>۱</sup> پرداختیم. در شماره حاضر این مطلب را با مطرح کردن الگوهای ارتباطی و نقش آن‌ها در شکل‌دهی به یادگیری دنبال می‌کنیم. بارنز با طرح دو نوع الگوی ارتباطی - که خود آن‌ها را گفتار مکاشفه‌ای و گفتار نهایی نام می‌نهد - سعی در بیان این نکته دارد که با تغییر در مؤلفه‌های گفت‌وگوی کلاسی از جمله تعداد افراد شرکت‌کننده،

بین الگوهای ارتباطی است. به نظر می‌رسد در اجرای برنامه درسی ملی توجه به تناسب روش‌ها با محتوای برنامه و اهداف تعیین شده و همچنین فراهم ساختن ملزومات اجرا از اولویت برخوردار است.

در پایان، لازم به یادآوری است که مقدمات راه‌اندازی وبگاه مجله رشد آموزش زبان فراهم شده است و براساس برنامه‌ریزی انجام شده هم‌زمان با انتشار شماره حاضر این وبگاه نیز در دسترس خوانندگان محترم مجله قرار خواهد گرفت. هدف از راه‌اندازی وبگاه ارتباط نزدیک‌تر و بلاواسطه با دبیران زبان انگلیسی است تا از این طریق فرصت مشارکت هرچه بیشتر آن‌ها در بحث‌های تخصصی مربوط به آموزش زبان فراهم شود. علاوه بر وبگاه ستون جدیدی نیز با عنوان «رشد و تربیت معلم زبان» با مدیریت آقای دکترصادقیان به مجله افزوده شده است که در آن موضوعات مرتبط با تربیت معلم زبان به بحث گذاشته می‌شود. مشارکت خوانندگان محترم مجله در بحث‌های مطرح شده بر غنای این بحث‌ها خواهد افزود و باعث خواهد شد که بحث‌ها بر اساس نیاز مطرح و پیگیری شوند.

نشانی وبلاگ:

<http://roshdmag.ir/weblog/fltjournal>

پی‌نوشت

1. Douglas Barnes (1975) "From Communication to Curriculum"

کردن زمان در معادله یادگیری نتیجه لازم حاصل نمی‌شود. این امر در مورد یادگیری زبان نیز صادق است. به دلیل ارتباط نزدیک زبان و تفکر، غالب شدن الگوی گفتار نهایی دانش‌آموزان را از بیان افکار و احساسات خود از طریق زبان دوم باز می‌دارد و باعث می‌شود یادگیری زبان به حفظ کلیشه‌های زبانی محدود شود. کاربرد زبان فی‌البداهه و تحت فشار زمان صورت می‌گیرد؛ در حالی که فرصت‌های کاربرد فی‌البداهه و تحت فشار زمان در کلاس‌های زبان بسیار نادرند. همان‌گونه که پیش از این گفته شد، شکل‌گیری الگوهای ارتباطی علاوه بر حوزه‌های روش و محتوا به عوامل مرتبط با اجرای برنامه درسی نیز بستگی دارد. در حوزه محتوا فعالیت‌های یاددهی-یادگیری باید به نوعی طراحی شوند که فرصت تفکر و طرح دانش عملی توسط دانش‌آموزان فراهم آید. لازم است در کلاس درس روش‌های تدریس به کار گرفته شده فرصت مشارکت فعال دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری فراهم نمایند. این خود مستلزم تغییر در نقش معلم و دانش‌آموز است که نگرش‌های جدیدی را در امر آموزش به دنبال دارد. به این ترتیب، در حوزه اجرای برنامه درسی نیز تغییراتی در زمینه روش‌های سنجش و ارزشیابی، آموزش‌های ضمن خدمت و فراهم آوردن امکانات آموزشی برای اجرای روش‌های فعال یادگیری اجتناب‌ناپذیر خواهد بود.

حال که امکانات لازم برای اجرای برنامه درسی ملی فراهم می‌شود، توجه به الگوهای ارتباطی اهمیت زیادی دارد؛ چراکه بسیاری از نارسایی‌های فعلی در آموزش ناشی از نبود موازنه



# پژوهش در کلاس درس زبان خارجی

## روش‌های ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان بی‌علاقه به درس زبان انگلیسی



Classroom  
Techniques

چگونه توانستم یک دانش‌آموز ناامید از درس زبان انگلیسی را به این درس علاقه‌مند کنم؟

محمد احمدوند دبیر زبان انگلیسی سامن (mohammad\_ahmadvand2007@yahoo.com)

### چکیده

سال گذشته در یکی از کلاس‌هایم با دانش‌آموزی مواجه شدم که در همهٔ دروس عملکردی عالی داشت اما در درس زبان نمره‌هایی معمولی و همراه با نوسانات زیاد می‌گرفت. تصمیم گرفتم به صورت موردی روی او مطالعه کرده و دلیل این مشکلات را پیدا کنم. بعد از بررسی اطلاعات و شواهد، چهار راه‌حل جدید را با تأکید و دقت خاص روی دانش‌آموز مورد نظر در کلاس اجرا کردم. با علاقه‌مند کردن دانش‌آموز مذکور به درس زبان از طریق آموزش روش‌های جذاب و سادهٔ یادگیری زبان، ایجاد حس رقابت در او و سایر بچه‌ها، تشویق فراوان و برجسته‌نمودن نقاط قوت او توانستم دانش‌آموزم را به درس زبان علاقه‌مند کنم و از برق نگاهش که حاکی از لذت یادگیری بود، من هم لذت ببرم.

کلیدواژه‌ها: کارت کوچک، تداعی، حدس، تشویق، رقابت، انگیزه

### مقدمه

دانش‌آموز مذکور در آزمون تشخیصی ابتدای سال ۸، در آزمون کتبی برگزار شده از درس اول ۱۸، در پرسش شفاهی صورت گرفته از درس دوم نمره ۱۰، و در آزمون کتبی درس دوم نمره ۹ گرفت. این نوسان در عملکرد برای من جالب بود. ضمن اینکه از مهارت او در خواندن متن و تلفظ کلمات می‌شد فهمید که توانایی یادگیری زبان را در حدّ بالا دارد. پس من درصدد برآمدم علت این همه نوسان را دریابم و مشکل این دانش‌آموز را حل کنم.

### گردآوری شواهد ۱

برای یافتن علت مشکل این دانش‌آموز، ابتدا سوابق او را بررسی کردم. در کارنامهٔ سال اول وی نیز همین نوسان به چشم می‌خورد. برای مثال، نمرهٔ مستمر و پایانی نیمسال اول او به ترتیب ۱۹ و ۱۸، و نمرات مستمر و پایانی نیمسال دومش به ترتیب ۱۶ و ۱۴ بود. در بررسی کارنامهٔ سال قبل او به نکتهٔ جالبی برخوردم: این افت نمره فقط در درس زبان وجود داشت و در سایر دروس تفاوت درخور ملاحظه‌ای در نمره‌های دو نیمسال

یادگیری زبان انگلیسی برای بسیاری از دانش‌آموزان و دانشجویان ایرانی کاری سخت و عذاب‌آور است. یکی از دلایل مهم این مشکل که به فراگیرندگان زبان مربوط می‌شود، نداشتن درک درست آن‌ها از ماهیت زبان و زبان‌آموزی و دلیل دیگر، تلاش نکردن معلمان و مدرسان آن‌ها برای آشنا ساختن‌شان با زیبایی‌ها، ظرافت‌ها، و مهارت‌های لازم برای یادگیری زبان است. یک دلیل مهم دیگر هم این است که زبان انگلیسی در ایران زبان خارجی است نه زبان دوم؛ یعنی، فراگیرندگان در خارج از مدرسه و دانشگاه نه نیاز چندانی به این زبان دارند و نه فرصتی برای تمرین و به‌کارگیری آموخته‌های خود پیدا می‌کنند.

### بیان مسئله (توصیف وضع موجود)

این پژوهش کلاسی روی یکی از دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان شهید بختیاری شهر سامن در استان همدان انجام گرفته است. در ابتدای سال تحصیلی در نمره‌های درس زبان انگلیسی این دانش‌آموز نوسانات زیادی مشاهده می‌شد.

زبان برای آن‌ها، جذاب هم بودند.

۲. روش تدریس را بر مبنای ایجاد رقابت بین بچه‌ها تغییر دادم.

۳. روش تدریس را بیشتر بر تشویق، تقدیر، و جایزه‌دادن به بچه‌ها بنا کردم.

۴. نقاط قوت بچه‌ها را در ورقه یادداشت کرده و در زمان‌های مختلف در جمع مطرح کردم تا بچه‌ها احساس خوبی نسبت به درس زبان پیدا کنند.

او مشاهده نمی‌شد. مدیر مدرسه از این دانش‌آموز شناخت کامل داشت. او سال پیش از آن شاگرد سوم کلاس شده بود و در عین حال در فعالیت‌های اجتماعی، هنری و مذهبی بسیار فعال بود. در صحبتی خصوصی که با دانش‌آموز داشتم، خود او هم به این نکته اشاره کرد که فقط در درس زبان مشکل دارد. من هم احساس کردم که نسبت به این درس به نوعی احساس دل‌زدگی، ناامیدی، و سرخوردگی می‌کند. نظر او این بود که کتاب‌های زبان خشک و بی‌روح‌اند و اینکه از یادگیری زبان هیچ لذتی نمی‌برد.

## تجزیه و تحلیل اطلاعات اولیه

با توجه به اطلاعات به‌دست آمده فهمیدم که بزرگ‌ترین مشکل این دانش‌آموز لذت نبردن از درس زبان است. برای حل این مشکل، تصمیم گرفتم کارهایی انجام دهم که باعث علاقه‌مندی دانش‌آموز مذکور و سایر دانش‌آموزان به درس زبان شود. شاید بتوان گفت که در بسیاری از موارد و مسائل آموزشی، حلقه گم‌شده انگیزه است. دانش‌آموزان باید دلایل و انگیزه‌هایی قوی برای دنبال کردن مطالب آموزشی داشته باشند. به گفته یکی از بزرگان، دانش‌آموزان زمانی به یادگیری مطلبی تمایل نشان می‌دهند که یا به موضوع درس علاقه‌مند باشند یا به معلمی که آن را تدریس می‌کند.

یکی از مهم‌ترین کارهایی که یک معلم می‌تواند انجام دهد، آشنا کردن دانش‌آموزان با روش‌ها و تکنیک‌هایی است که یادگیری درس را برایشان آسان‌تر کند

برای یافتن اطلاعات بیشتر در زمینه ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و روش‌های کاربردی‌تر در تدریس، کتاب‌های «تدریس انگلیسی از طریق انگلیسی» نوشته جین ویلیس، «روان‌شناسی برای معلمان زبان» نوشته ویلیامز و بردن (۱۹۹۷)، «تدریس انگلیسی» نوشته داف (۱۹۸۸)، و مقاله‌های «انگیزه‌دادن به بی‌انگیزه‌ها» نوشته لوسی (۱۹۹۹) و «اصول کلی انگیزش» نوشته ولر (۲۰۰۵) را مطالعه کردم.

## انتخاب راه‌حل‌های جدید

برای علاقه‌مند کردن دانش‌آموز مذکور و ایجاد انگیزه در او اقدامات زیر را انجام دادم.

۱. روش‌هایی به بچه‌ها آموختم که علاوه بر تسهیل یادگیری





## اجرای راه حل ها

**راه حل شماره ۱:** یکی از مهم ترین کارهایی که یک معلم می تواند انجام دهد، آشنا کردن دانش آموزان با روش ها و تکنیک هایی است که یادگیری درس را برایشان آسان تر کند. برای یادگیری راحت تر، بهتر، سریع تر، و ماندگارتر زبان انگلیسی سه روش **کارت کوچک، تداعی، و حدس** بسیار مؤثرند. دانش آموزانی که این روش ها را یاد بگیرند و استفاده کنند، نه تنها در یادگیری زبان انگلیسی مشکلی نخواهند داشت بلکه یادگیری برایشان لذت بخش هم خواهد بود. روش کارت کوچک این است که دانش آموزان ابتدا با تا کردن و برش ورقه های امتحانی تعدادی کارت کوچک درست می کنند. آن ها باید لغاتی را که بلد نیستند، پنج تا پنج تا با تلفظ، روی هر یک از این کارت ها بنویسند و در طرف دیگر کارت، معنی کلمه، مترادف یا متضاد کلمه، و جمله ای از کتاب را که کلمه مورد نظر در آن به کار رفته است، یادداشت کنند. فرایند کارت سازی تا پایان سال ادامه پیدا می کند. البته هر دانش آموز باید با خود عهد ببندد که دست کم روزی یک کارت را حفظ کند. برای این کار، او باید لغت ها را تکرار کند و با نوشتن مکرر هر کلمه، املاي درست آن را هم یاد بگیرد. البته حفظ کردن لغت و مترادف یا متضاد آن کافی است و لازم نیست جمله ها هم حفظ شوند. هدف از آوردن جمله این است که دانش آموز کلمه را با کاربرد آن در بافت درست دستوری ببیند. او هر کارتی را که حفظ می کند، از خودش امتحان می گیرد و در صورت دانستن کلمات کارت، آن را در زیر کارت های دیگر می گذارد و کارت جدیدی را شروع می کند. وقتی دانش آموز پنج کارت را حفظ کرد، از کسی می خواهد آن پنج کارت را از او بپرسد و در صورت راضی بودن از نتیجه، شروع به یادگیری پنج کارت جدید می کند.

**بچه ها بخصوص در سنین پایین از سه عنصر موسیقی، حرکت، و رقابت لذت می برند. اجرای بعضی درس ها به صورت مسابقه باعث تحرک و پویایی آن ها می شود. این کار باعث می شود بچه ها به درس بیشتر علاقه مند شوند**

وقتی کارت های جدید را حفظ کرد، از دوستش می خواهد که ده کارت را از او بپرسد؛ پنج کارت اول و پنج کارت جدید. این روش همین طور تا پایان سال تحصیلی ادامه می یابد. در پایان سال، می بینیم که دانش آموز دامنۀ واژگان خود را به طور قابل ملاحظه ای افزایش داده است و واژگان آن قدر برایش تکرار

شده اند که تا سال ها از یادش نخواهند رفت. از این روش برای یادگیری نکات دستوری و مکالمه هم می توان استفاده کرد. برای یادگیری بسیاری از لغات انگلیسی از روش تداعی هم می توانیم استفاده کنیم؛ به این صورت که بین کلمه ای که می خواهیم یاد بگیریم و دانسته های قبلی خود در زمینه های مختلف علمی و اجتماعی، رابطه ایجاد می کنیم. با شکستن یک کلمه سعی می کنیم قسمتی آشنا در آن پیدا کنیم که ما را به معنی برساند. گاهی برعکس، جزء جدیدی به کلمه اضافه می کنیم تا کلمه ای آشنا به دست آید. گاهی هم مثالی جالب یا خنده دار برای کلمه پیدا می کنیم. گاهی تاریخچه به وجود آمدن یک کلمه به ما کمک می کند و گاهی از زبان مادری خود، چه فارسی باشد چه ترکی، لری، کردی یا عربی، برای یادگیری یک کلمه استفاده می کنیم. گاهی با کلمه بازی می کنیم و گاهی به صدا، ریتم یا موسیقی آن توجه می کنیم. گاهی الگوهای جذابی در بین کلمات پیدا می کنیم که باعث می شود آن کلمه یا کلمات در ذهن ما بمانند. نتیجه کار شگفت انگیز است. لغاتی که ما به این شکل و با روش تداعی یاد می گیریم، شاید دیگر هرگز از یادمان نروند!

روش آخر هم حدس است. در این روش دانش آموز باید یاد بگیرد به کمک معنی کلمات اطراف و با استفاده از اطلاعات قبلی که از موضوعات دارد، معنی کلمه جدید را حدس بزند. من دو جلسه از وقت کلاس را برای یاد دادن این تکنیک ها به بچه ها اختصاص دادم و علاوه بر آن لغات جدید تمام دروس را براساس روش حدس (هم به صورت انفرادی و هم گروهی) با بچه ها و در کلاس کار کردم.

**راه حل شماره ۲:** برای ایجاد رقابت بین بچه ها، چه به صورت انفرادی چه گروهی، به فرد یا گروهی که بهتر کار می کرد، امتیاز مثبت بیشتری می دادم. روش دقیقی هم برای پرسش شفاهی طراحی کردم که براساس دادن امتیاز مثبت یا منفی پیش می رفت. در این روش هر کس امتیاز مثبت بیشتری می گرفت، بالاترین نمره مستمر را در کلاس دریافت می کرد. از طرفی، برای شرکت در مسابقات علمی و المپیادها امتیاز قائل شدم تا بچه ها با رغبت بیشتری در این رقابت ها شرکت کنند. کسانی که در این آزمون ها به نیمی از سؤالات پاسخ درست می دادند، دو امتیاز مثبت جایزه می گرفتند و به ازای هر ده درصد بالاتر، یک امتیاز مثبت اضافه می گرفتند؛ مثلاً اگر کسی ۶۰ درصد درست جواب می داد، سه مثبت جایزه می گرفت. البته کسانی که در مدرسه یا منطقه رتبه کسب می کردند، باز هم امتیاز مثبت بیشتری دریافت می کردند. برای ترغیب بچه ها به فعالیت های خارج از کلاس، به کسانی که به آموزشگاه های زبان می رفتند و کارنامه ارائه می دادند هم امتیاز مثبت می دادم.

**راه حل شماره ۳:** در تمام فرایندهای کلاسی، به هر عملکرد مثبت، از جمله حدس زدن درست کلمات جدید، پاسخ دادن به پرسش های شفاهی یا شرکت در المپیادها و کلاس های زبان با امتیاز مثبت پاسخ می دادم. هر گونه پیشرفت دانش آموزان را با صدای بلند و در جمع مطرح می کردم و می کوشیدم ضعفها و خطاهایشان را به طور خصوصی به آنها تذکر دهم. در این کار مهم است که عملکرد فرد مورد تشویق یا تذکر قرار بگیرد نه شخصیت او. دانش آموز مذکور علاوه بر اینکه بارها در جمع تشویق شد، حتی جایزه های مالی هم از طرف گروه های آموزشی (که من سرگروه یکی از آنها بودم) دریافت کرد.

گاهی هم خودم در برخورد با او از پیشرفت های اظہار رضایت می کردم که این امر موجب علاقه مندی بیشتر وی و بالا رفتن اعتماد به نفس وی شد. یک روز هم که والدینش برای شرکت در جلسه اولیا و مربیان به مدرسه آمده بودند، پیشرفت های او را برای آنها توضیح دادم و از آنان خواستم که در خانه به این نکته اشاره کرده و هر طور صلاح می دانند، او را تشویق کنند.

**راه حل شماره ۴:** در طول دو ماه اول، نقاط قوت هر کس را یادداشت می کردم و بارها بر این نقاط قوت تأکید می کردم؛ مثلاً: بعضی بچه ها تلفظ خوبی دارند، بعضی دست خط خوبی دارند، بعضی در انجام دادن تکالیف مرتب عمل می کنند و... دانش آموز مذکور علاوه بر تلفظ خوبش، در یادگیری معانی لغات هم استعداد خوبی داشت. تأکید بر نقاط قوت بچه ها اعتماد به نفس آنها را بالا می برد. ضمناً ذکر نکته ای درباره بچه ها به آنها می فهماند که معلم حتی به نکات ریز عملکرد آنها دقت می کند و اهمیت می دهد.

## گردآوری شواهد ۲ (پس از اجرای راه حل ها)

منابع شواهد ۲ عبارت بودند از نمره های مستمر کلاسی (سؤال های شفاهی و آزمون های کوچک کتبی)، نمره آزمون میان سال، و نتیجه مسابقه علمی که در مدرسه توسط مدیر و با همکاری دبیران انجام شد. دانش آموز مذکور در تمام این موارد پیشرفتی بدون نوسان داشت. در تمام پرسش های شفاهی (به غیر از یک مورد که برای شرکت در مسابقه ای به همدان رفته بود و آماده نبود) مثبت می گرفت، هر دو نمره مستمر و پایانی نوبت اول او ۱۸ بود، و در مسابقه علمی مدرسه در درس زبان دومین نمره کلاس را گرفت. در دومین جلسه اولیا و مربیان که بعد از نوروز برگزار شد، مادر دانش آموز مذکور برای تشکر به دفتر آمد و اظهار خوشحالی می کرد که برخلاف گذشته، کتاب زبان را بیشتر در دست او می بیند و او دائم در حال استفاده

از کارت های کوچک است؛ حتی در مهمانی های خانوادگی. دانش آموز یاد شده به عنوان نمره مستمر نوبت دوم ۱۹ و در آزمون پایانی نوبت دوم ۱۸/۵ گرفت. فاصله ناچیز نمره های او نشان دهنده ثبات وی در درس زبان بود و بالا بودن نمره های او علاقه مندی او را به این درس نشان می داد. جدول شماره ۱ خلاصه نمره های شواهد ۱ و ۲ است.

جدول ۱. نمرات شواهد ۱ و ۲

مرحله	آزمون تشخیصی	آزمون کتبی	آزمون شفاهی	آزمون کتبی	مستمر نوبت اول	پایانی نوبت اول	مستمر نوبت دوم	پایانی نوبت دوم
	نمره های ابتدای سال جدید	۸	۱۸	۱۰	۹			
۱	نمره های سال گذشته					۱۹	۱۸	۱۶
								۱۴
شواهد ۲	نمره های نهایی سال جدید					۱۸	۱۸	۱۹
								۱۸/۵

## ارزشیابی

دفتر یک معلم بهترین اطلاعات را برای قضاوت در اختیار او قرار می دهد. براساس آنچه برای دانش آموز مذکور ثبت کرده بودم، مشخص بود که راه حل های پیشنهادی مؤثر واقع شده اند. نمره های او رو به بهبود بودند و مهم تر اینکه دیگر نوسان نداشت. این نشان می داد که وی به ثبات فکری در مواجهه با درس زبان رسیده و به این درس علاقه مند شده است. از طرفی، والدینش هم اظهار رضایت می کردند. مهم تر از هر چیز برق نگاهش بود که نشان می داد حالا درس زبان انگلیسی را دوست دارد.

برای اینکه ببینم راهکارهای من چقدر مؤثر بوده اند، تصمیم گرفتم دو کار انجام دهم: یکی اینکه نمره های دو دانش آموز دیگر را هم بررسی و با آنها صحبت کنم تا ببینم این روش ها چقدر در کار آنها مؤثر بوده است. با توجه به اینکه این روش ها را به صورت عمومی و برای کل کلاس اجرا کرده بودم، نتایج سایر دانش آموزان هم می توانست به من کمک کند. دیگر اینکه تصمیم گرفتم سال بعد همین روش ها را در مورد دانش آموزانی که مشکلات مشابهی دارند، به کار گیرم و نتیجه را با نتایج فعلی مقایسه کنم.

## پیشنهادهای نهایی

۱. بهتر است معلمان روش‌ها و تکنیک‌هایی را که یادگیری درشان را برای بچه‌ها آسان‌تر می‌کند به آن‌ها یاد دهند. بهتر است به جای دادن ماهی به بچه‌ها، ماهیگیری را به آن‌ها یاد بدهیم.

۲. بچه‌ها بخصوص در سنین پایین از سه عنصر موسیقی، حرکت، و رقابت لذت می‌برند. اجرای بعضی درس‌ها به صورت مسابقه باعث تحرک و پویایی آن‌ها می‌شود. این کار باعث می‌شود بچه‌ها به درس بیشتر علاقه‌مند شوند.

معلم موفق کسی است که هم دانش‌آموزان را با روش‌های مختلف آشنا کند، و هم آن‌ها را به موضوع درس خود علاقه‌مند کند، و با نشان دادن شخصیتی والا از خود آن‌ها را شیفته شخصیت خود سازد

۳. بچه‌ها باید برای عملکرد خود از معلم بازخورد ببینند. البته از آنجا که همه انسان‌ها تعریف و تشویق را بیشتر می‌پسندند، بهتر است از روش تشویق برای هرگونه پیشرفت استفاده کنیم و استفاده از تذکر و تنبیه را به کمترین میزان برسانیم.

۴. نقاط قوت بچه‌ها را تقویت و در جمع مطرح کنیم و نقاط ضعف آن‌ها را بزرگ نکنیم.

۵. معلم موفق کسی است که هم دانش‌آموزان را با روش‌های مختلف آشنا کند، و هم آن‌ها را به موضوع درس خود علاقه‌مند کند، و با نشان دادن شخصیتی والا از خود آن‌ها را شیفته شخصیت خود سازد. اگر دانش‌آموزان کاربرد درسی را در زندگی روزمره خود ببینند یا به لذت یادگیری ایمان بیاورند، بهتر درس می‌خوانند.

منابع

- Doff, A. (1988). *Teach English*. England: Cambridge University Press.
- Luce, R.W. (1999). *Motivating the unmotivated*. Available online: <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/Committees/FacDevcom/guidebk/teachtip/unmotivated.htm>
- Williams, M. and Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Uk: Cambridge University Press.
- Weller, M. (2005). *General Principles of Motivation*. Available online: <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/Committees/FacDevcom/guidebk/teachtip/motivate.htm>
- Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Essex: Longman Group Ltd.



# تألیف از الف تا یاء

روند تألیف کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره راهنمایی و دبیرستان  
در گفت‌وگو با دکتر پرویز بیرجندی



Roshd  
& Teachers

| دکتر محمدرضا عنانی سراب

## اشاره

دکتر پرویز بیرجندی، استاد دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبائی، برای جامعه آموزش زبان به‌ویژه دبیران زبان انگلیسی نامی آشناست. ایشان در بیش از سه دهه علاوه بر فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و دانشگاهی، در زمینه برنامه‌ریزی درسی در وزارت علوم و وزارت آموزش و پرورش فعال بوده و در طراحی برنامه‌های درسی دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری این رشته نقشی اساسی داشته است. کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره راهنمایی و دبیرستان نیز به همت ایشان و همکاران تألیف شده‌اند. در گفت‌وگویی با دکتر بیرجندی درباره روند تألیف کتب درسی زبان انگلیسی بحث و گفت‌وگو کردیم. مشروح این گفت‌وگو در ادامه به نظر خوانندگان محترم مجله می‌رسد.

● از زمان تألیف کتاب‌های زبان انگلیسی دوره راهنمایی و دبیرستان بیش از دو دهه گذشته است و به‌جز تغییرات اندکی که در دهه هفتاد به دلیل برقراری نظام جدید آموزش متوسطه در کتاب‌ها ایجاد شد، این کتاب‌ها هنوز در مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرند. من در روند ایجاد تغییرات در کتاب‌های درسی در دهه هفتاد شرکت داشتم و شاهد تلاش مؤلفان، به‌ویژه جناب‌عالی، بودم. البته شرایط تألیف در دهه هفتاد شاید با زمانی که مجموعه کتاب‌های زبان در سال‌های اولیه بعد از انقلاب اسلامی تألیف شدند، تفاوت داشته باشد. به نظر می‌رسد اگر در ابتدا قدری فضای حاکم بر تألیف در آن دوره را ترسیم بفرمایید، درک بهتری از محدودیت‌ها و قابلیت‌های کتاب‌های موجود به دست می‌آید و این خود به هدایت بحث کمک می‌کند.



در آن جلسه نظر سازمان بر این بود که کتاب تألیف شود؛ در حالی که نظر من این بود که بهتر است به جای تألیف کتاب، طرحی برای بازآموزی دبیران تهیه و اجرا گردد. استدلال این بود که با ارتقای سطح علمی، دبیران قادر خواهند بود خود به انتخاب مطالب درسی بپردازند و این از تجویز کتاب درسی مؤثرتر است. البته این ذهنیت زمانی در من ایجاد شد که به طور داوطلبانه در چند منطقه تهران به بازدید از کلاس‌ها، گفت‌وگو با دبیران و تشکیل کلاس‌های بازآموزی اقدام کردم. در آنجا من به این نتیجه رسیدم که بدون تغییر در توانش زبانی و مهارت‌های تدریس دبیران، از هر کتابی در مدارس استفاده شود روش معمول، یعنی دستور- ترجمه، تغییر نخواهد کرد. البته از طرف سازمان این گونه استدلال می‌شد که به دلیل گستردگی کشور و نبود نیروی متخصص به اندازه کافی امکان برنامه‌ریزی و اجرای چنین دوره‌هایی وجود ندارد و با توجه به شرایط تنها گزینه قابل اجرا تألیف کتاب‌های درسی است که از طریق آن تا حدودی اهداف بازآموزی نیز محقق خواهد شد.

**رویکردی که در کتاب‌های دوره راهنمایی و تا حدودی در دوره دبیرستان دنبال شد، رویکرد شنیداری- گفتاری بود که با هدف تسلط دانش‌آموزان بر مجموعه‌ای از الگوهای دستوری و واژگان روزمره در قالب مکالمات ساده انتخاب شده بود. در دوره دبیرستان، تسلط نسبی بر مهارت خواندن به عنوان هدف زبان‌آموزی تعیین شد**

در جلسات متعددی که به دنبال جلسه اول تشکیل شد، بالاخره قرار شد که بهتر است کتاب‌های درسی جدیدی تألیف شود. همانگونه که می‌دانید قبل از انقلاب مجموعه Graded English تدریس می‌شد که علاوه بر بعضی مسائل و مغایرت‌های فرهنگی، محتوای آن کتاب‌ها با ساعات تدریس ما همخوانی نداشت. در آن زمان چندین عامل ما را در مسیری قرار داد که به تألیف مجموعه کتاب‌های فعلی، یعنی Right Path to English انجامید. اولین عامل، توانش و مهارت‌های تدریس دبیران در آن زمان بود که ما را وادار می‌کرد در ایجاد تغییرات جانب احتیاط را رعایت کنیم. به عبارت دیگر، لازم بود کتاب‌هایی تألیف شوند که بیشتر دبیران در استفاده از آن‌ها مشکل پیدا نکنند. عامل دوم کمبود امکانات چه در زمینه منابع و چه در زمینه آماده‌سازی کتاب‌ها برای چاپ بود که با آن‌ها روبه‌رو بودیم. در آن زمان امکانات دسترسی به منابع-

آن گونه که اکنون فراهم است- وجود نداشت. داشته‌های ما به چند مجموعه موجود در بازار کتاب و آنچه در کتابخانه شخصی خود داشتیم، محدود می‌شد. در زمینه آماده‌سازی نیز امکانات بسیار ابتدایی بود و مؤلفان کنترل چندانی بر مراحل آماده‌سازی نداشتند و بسیاری از نظراتشان در مورد نحوه صفحه‌آرایی، استفاده از تصاویر و غیره در عمل شکل دیگری می‌گرفت. عامل سوم فضا و امکانات مدارس بود که امکان مانور مؤلفان را جهت ایجاد زمینه‌های تقویت مهارت‌های زبانی در کتاب‌های درسی بسیار محدود می‌کرد. وجود کلاس‌های بیش از سی نفر، نبود کلاس ثابت برای تدریس زبان در مدارس و فقدان هرگونه امکانات سمعی و بصری نکاتی بودند که لازم بود در تألیف مد نظر قرار گیرند. عامل دیگری که در آن زمان بر فضای حاکم بر تألیف تأثیر می‌گذاشت، فقدان سیاستی مدون در خصوص اهداف زبان‌آموزی بود. از گروه تألیف خواسته شد که خود اهداف زبان‌آموزی را تعیین کند. طبیعی است که تدوین اهداف توسط مؤلفان و فقدان هرگونه پژوهش مبتنی بر نیازسنجی مسئولیت بسیار بزرگ و خطیری را بر دوش ما می‌گذاشت.

● **با توجه به محدودیت‌هایی که برشمردید و این واقعیت که اهداف زبان‌آموزی بایستی توسط گروه تألیف تعیین می‌شد، چه تصمیماتی در زمینه اهداف، محتوا و روش اتخاذ گردید؟**

● سعی شد اهداف با واقعیت‌هایی که پیش از این به آن‌ها اشاره کردم، هماهنگی داشته باشند؛ چرا که اگر غیر از این عمل می‌کردیم، اهداف شعارگونه می‌شد. رویکردی که در کتاب‌های دوره راهنمایی و تا حدودی در دوره دبیرستان دنبال شد، رویکرد شنیداری- گفتاری بود که با هدف تسلط دانش‌آموزان بر مجموعه‌ای از الگوهای دستوری و واژگان روزمره در قالب مکالمات ساده انتخاب شده بود. در دوره دبیرستان، تسلط نسبی بر مهارت خواندن به عنوان هدف زبان‌آموزی تعیین شد؛ بنابراین مکالمات ساده جای خود را به متون خواندنی دادند و سعی شد تدریس گرامر و واژگان در خدمت خواندن متن قرار گیرد. البته در کتاب‌های دوره دبیرستان نیز اصول رویکرد شنیداری- گفتاری به شکلی کم‌رنگ‌تر دنبال شد. در تدریس گرامر این شیوه غالب بود و ما سعی کردیم با گنجاندن بخش‌های Language Functions و Pronunciation در کتاب‌ها توجه به مهارت‌های شفاهی را کماکان در دوره دبیرستان نیز حفظ کنیم.

● **با توجه به این که در آن زمان رویکرد شنیداری- گفتاری برای دبیران جدید بود و احتمالاً اجرای آن در دوره راهنمایی با اشکالاتی همراه می‌شد، چه تمهیداتی برای کمک به دبیران اندیشیده شد؟**

● کلاس‌های بازآموزی که در آن‌ها دبیران با نحوه تدریس کتاب

آشنا می‌شدند، از برنامه‌هایی بود که در همین جهت طراحی و اجرا شد. تألیف کتاب راهنمای معلم کار دیگری بود که انجام گرفت. کتاب راهنمای معلم سال اول راهنمایی را- که در آن به نحوه تدریس الفبا به تفصیل پرداخته شده بود- من پس از ماه‌ها تلاش مداوم آماده کردم و در اختیار دبیران قرار دادم. براساس روش پیشنهادی، قرار بود دبیران در شش هفته اول سال تحصیلی از کتاب درسی استفاده نکنند و لوح‌های آموزشی تدریس الفبا را اصل قرار دهند. اگر به این توصیه عمل می‌شد، مقدمات خواندن و نوشتن به‌خوبی شکل می‌گرفت ولی متأسفانه به دلیل آماده نبودن دبیران در به‌کارگیری این روش، به تدریج کتاب جایگزین لوح‌ها شد و آموزش حروف الفبا آن‌گونه که پیش‌بینی شده بود، به فراموشی سپرده شد. نکته دیگری که لازم است در اینجا به آن اشاره کنم، عدم همکاری مسئولان مدارس در توزیع ساعات درسی بود. ما تلاش زیادی کردیم که ساعات درس زبان به شکل تک‌ساعته در هفته توزیع شود تا دانش‌آموزان دست‌کم سه تا چهار بار در هفته در معرض زبان‌آموزی قرار گیرند. این امر در موفقیت رویکرد شنیداری- گفتاری بسیار اهمیت داشت. این خواسته نیز محقق نشد و عملاً هر دو ساعت آموزش زبان در یک جلسه برنامه‌ریزی می‌شد که نتیجه‌اش محدود شدن تماس با زبان به یک یا حداکثر دو جلسه در هفته بود و همین، میزان تأثیر زبان‌آموزی را به حداقل کاهش می‌داد.

● آن‌گونه که جناب‌عالی توضیح دادید، ظاهراً تغییر بیشتر

به تألیف کتاب‌های جدید محدود شد و تغییراتی که بایستی در مؤلفه‌های دیگر برنامه درسی به‌منظور تثبیت رویکرد مورد استفاده در کتاب‌های درسی اعمال می‌شد، صورت نگرفت. در برنامه آموزش دبیران این‌که آموزش‌ها تا چه میزان توسط دبیران به کار گرفته می‌شود، توجهی نشده و بسیاری از تغییرات مورد نظر برنامه نیز اجرایی نشده است. یکی از مواردی که می‌توانست به تثبیت رویکرد کمک کند، مسئله سنجش و ارزشیابی است. در این زمینه چگونه عمل شد؟

● ما نمی‌توانیم انتظار داشته باشیم که دبیران یک شبه روش تدریس خود را تغییر دهند. تغییرات تدریجی صورت می‌گیرد و راهکارهایی برای تثبیت و تقویت تغییرات باید اندیشیده شود. در حوزه آموزش، آزمون می‌تواند نقش مهمی ایفا کند. چنانچه از ظرفیت آزمون‌ها به‌خوبی استفاده شود، از طریق آن‌ها می‌توان پیام‌های برنامه درسی را به گوش دبیران رساند و به آن‌ها کمک کرد تا خود را با برنامه درسی تطبیق دهند. آنچه در عمل در این حوزه اتفاق افتاده، حرکت به سمت کلیشه‌ای شدن آزمون‌ها بوده که باعث شده است بخش‌های مهمی از برنامه آموزشی عملاً از حوزه سنجش حذف شود. برای مثال، آنچه باید به‌صورت شفاهی آموخته و به کار گرفته شود، عملاً در آزمون‌ها جایی ندارد.

● اجازه بدهید قدری روی دوره‌های آموزش ضمن خدمت تأمل کنیم. به نظر شما این دوره‌ها به شکلی که تا کنون





برگزار شده‌اند، تا چه حد توانسته‌اند به ایجاد تغییر در آموزش زبان کمک کنند؟

● به اعتقاد من دوره‌های آموزش ضمن خدمت بیشتر جنبه رفع تکلیف داشته‌اند به این معنی که این دوره‌ها هیچ‌گاه با برنامه‌ریزی منسجمی که آن‌ها را به برنامه درسی و نیازهای دبیران مرتبط سازد، به اجرا در نیامده‌اند. تدریس در این دوره‌ها معمولاً به هر کسی که در دسترس بوده و برای این کار وقت داشته است، واگذار شده و محتوای دوره به جای هماهنگی با مقتضیات برنامه درسی و نیاز دبیران براساس توانایی‌های مدرس دوره تعیین و مشخص شده است. این نوع آموزش‌ها معمولاً مقطعی بوده‌اند و هیچ‌گونه استمرار و پیوستگی‌ای در آن‌ها وجود نداشته است. بدیهی است چنین آموزش‌هایی نمی‌توانند به ایجاد و تثبیت تغییرات کمک چندانی کنند.

● عدم کارایی دوره‌های آموزش ضمن خدمت مسئله بسیار مهمی است که لازم است در آینده مورد توجه قرار گیرد. در عین حال، همین نکته در مورد دوره‌های آموزشی دانشگاهی پیش از خدمت نیز مطرح می‌شود. بسیاری استدلال می‌کنند که با گذراندن فقط دو درس «روش تدریس» و «آزمون‌سازی» در دوره‌های کارشناسی زبان انگلیسی هیچ‌گاه دانشجویان آمادگی لازم برای

تدریس در کلاس‌های درس زبان انگلیسی دبیرستان‌ها را کسب نمی‌کنند. به نظر شما این استدلال تا چه حد به واقعیت نزدیک است؟

● در این که این دوره‌ها در تربیت دبیر زبان توفیق چندانی نداشته‌اند، اتفاق نظر وجود دارد. در عین حال، اگر به عوامل این عدم توفیق توجه کنیم، در می‌یابیم که مهم‌ترین آن‌ها به کیفیت برگزاری دوره‌ها ارتباطی ندارند. یکی از مهم‌ترین دلایل عدم توفیق، سطح توانش زبانی ورودی‌های دوره کارشناسی زبان انگلیسی است که باعث می‌شود دست کم ۵۰ درصد زمان دوره به آموزش زبان اختصاص یابد. بدیهی است زمان باقی‌مانده برای رشد مهارت‌های تدریس در دانشجویان کافی نیست و عملاً بسیاری از دانشجویان به‌رغم گذراندن دروس پایه، توانش لازم برای گذراندن دروس تخصصی را نیز به‌دست نمی‌آورند. عامل دیگر، تدریس عملی است که باید در محیط مدرسه زیر نظر استادان دانشگاه و هدایت دبیران زبده آموزش و پرورش در قالب برنامه‌ای مدون انجام گیرد. بدیهی است بدون تدریس عملی، دانشجویان به محدودیت‌های آموزش‌های دانشگاهی در عمل پی نمی‌برند و نمی‌توانند توانش‌های کسب شده را در عمل به کار گیرند. البته باید اذعان کنیم که در حال حاضر، وضعیت ورودی‌ها تغییر زیادی کرده است. بسیاری از دانشجویان





کارشناسی زبان انگلیسی قبل از ورود به دوره از توانش بالای زبانی برخوردارند و در طول دوره نیز تعداد قابل توجهی از آن‌ها در آموزشگاه‌های زبان تدریس می‌کنند. این بدان معنی است که در بین دانش‌آموختگان این دوره هم افراد واجد صلاحیت تدریس وجود دارد. نکته دیگر این است که با رشد فوق‌العاده دوره‌های کارشناسی ارشد زبان، تعداد دانش‌آموختگان این دوره در آموزش و پرورش و خارج از آن هر روز در حال افزایش است. آن‌ها از توانایی‌های بالایی برخوردارند و می‌توانند نقش مهمی در ایجاد تغییرات مثبت در برنامه درسی برعهده بگیرند. با وجود این، در حال حاضر جذب نیرو و استفاده بهینه از نیروی انسانی دارای مدرک کارشناسی ارشد در آموزش و پرورش با مشکلاتی مواجه است. برای مثال، در جذب دبیران زبان از آزمون‌های توانش زبانی و توانش تدریس استفاده نمی‌شود. به این ترتیب، گرچه افراد ممکن است با توجه به معیارهای گزینشی از تعهد لازم برای تدریس برخوردار باشند، بدون داشتن سطح معینی از توانش زبانی و توانش تدریس دبیران موفقی نخواهند شد. در زمینه استفاده بهینه از تخصص دبیران دارای مدرک کارشناسی ارشد در زمینه‌های برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی نیز برنامه مدونی وجود ندارد.

● اجازه بدهید نکته دیگری را مورد توجه قرار دهیم که در موفقیت برنامه درسی زبان تأثیر بسزایی دارد. یکی از عواملی که به موفقیت در آموزش زبان نسبت داده شده، مسئله استمرار در آموزش و افزایش تعداد دفعاتی است که دانش‌آموزان در معرض زبان آموزی قرار می‌گیرند. اگر این اصل را بپذیریم، نحوه توزیع ساعاتی که به درس زبان در دوره‌های راهنمایی و دبیرستان اختصاص یافته است و همچنین تعداد دفعات زبان آموزی در هفته، استمرار لازم را در زبان آموزی ایجاد نمی‌کند. به نظر شما در این زمینه چه راه‌حلهایی وجود دارد؟

● این اصلی کاملاً پذیرفته شده است که درس زبان و سایر دروس مهارتی باید در قالب‌های دیگری ارائه شوند که من به آن‌ها می‌پردازم. یکی از راه‌حل‌ها آموزش به اصطلاح پودمانی است که معادل واژه انگلیسی modular می‌باشد. منظور از این نوع آموزش‌ها پرداختن به مهارت‌های تعریف شده در قالب واحدهای درسی مستقل است که هر یک به کسب مهارتی خاص می‌انجامد و واحدهای به هم پیوسته، مهارت‌های مرتبط با هم را دنبال می‌کنند. با پودمانی کردن درس زبان جنبه‌های مهارتی زبان‌آموزی تقویت می‌گردد و با ارائه واحدهای به هم پیوسته استمرار زبان‌آموزی نیز حفظ می‌شود. البته ارائه پودمانی به سازو کارهایی نیاز دارد که ابتدا باید در برنامه درسی به وجود آید تا این نوع آموزش عملیاتی شود. نوع دیگر، آموزش فشرده است که در بعضی از کشورها رایج شده است. برای مثال، می‌توان درس زبان را در سال اول دبیرستان به صورت فشرده، یعنی پنج بار

در هفته، ارائه داد. در این صورت، در پایان سال دانش‌آموزان به سطحی از توانش زبانی دست می‌یابند که می‌توانند در سال‌های بعد با تعداد ساعات کمتر از آموزش زبان بهتر بهره‌مند شوند.

● نکته‌ای که می‌خواهم در انتها به آن اشاره کنم، مسئله سیاستگذاری در امر آموزش زبان است. شما در ابتدای صحبت‌هایتان به این مسئله اشاره کردید که در زمان تألیف کتاب‌های فعلی اهداف مدونی برای زبان آموزی وجود نداشت و شما ناچار بودید اهداف زبان آموزی را در قالب مجموعه تألیف شده تعریف کنید. در حال حاضر وضعیت تغییر کرده است و ما با چهار سند بالادستی روبه‌رو هستیم که در همه آن‌ها بر این هدف تأکید شده که کشور ما باید بتواند در منطقه و جهان جایگاه واقعی خود را کسب کند و برای رسیدن به این هدف توجه به زبان انگلیسی، به عنوان تنها زبان بین‌المللی که زبان علم، تجارت و فناوری نیز هست، بسیار اهمیت دارد. آنچه از این اسناد مستفاد می‌شود این است که زبان آموزان در سطح متوسطه باید به مهارت‌های زبانی به شکلی کاربردی مسلط شوند. توصیه‌های شما برای تغییر در برنامه درسی متناسب با اهداف اسناد بالادستی چیست؟

● البته این آرزوی قلبی هر ایرانی است. ایران با این ظرفیتی که دارد، این دانش‌آموزان علاقه‌مند و درس‌خوان و پدر مادرهایی که برای آموزش فرزندانشان وقت می‌گذارند و هزینه می‌کنند، باید به جایگاه واقعی خود دست یابند. در زمینه تعلیم و تربیت کار بسیار پیچیده و مشکل است. ضرب‌المثلی چینی به این مضمون وجود دارد که اگر می‌خواهی زود به محصول برسی، یونجه بکار؛ به‌بار نشستن درخت گیلاس حداقل ده سال وقت می‌گیرد. تعلیم و تربیت به زمان نیاز دارد. باید نگاه به آموزش و پرورش متحول شود. در حقیقت ما باید حس هویت ملی را در دانش‌آموزان تقویت کنیم و این میسر نمی‌شود مگر این که بچه‌ها چگونه فکر کردن را بیاموزند. آن‌ها باید بیاموزند که چگونه به حل مسئله بپردازند. همه دروس موجود در برنامه درسی باید این هدف را تقویت کنند. درس زبان انگلیسی نیز می‌تواند به تعامل فرهنگی کمک کند. دانش‌آموزان با به‌دست آوردن درک درستی از فرهنگ خودی و آشنایی با خدمات فرهنگ ایرانی اسلامی به فرهنگ و تمدن بشری، می‌توانند با تسلط بر مهارت‌های زبانی از هویت خود در تعاملات بین فرهنگی فعالانه دفاع کنند. برای نیل به چنین هدفی خردورزی باید جایگزین روزمرگی و رفع تکلیف شود. باید از گذشته درس بگیریم و از تجربیات موفق سایر کشورها استفاده کنیم.

● با تشکر از شما که وقتتان را در اختیار مجله رشد زبان قرار دادید. امیدواریم ماحصل این گفت‌وگو مورد توجه خوانندگان مجله قرار گیرد.

# فعالیت‌های گروه درسی زبان‌های خارجی



Roshd  
& Teachers

دکتر سید بهنام علوی مقدم | مدیر گروه زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

email: eng-dept@talif.Sch.ir



## «راهنمای برنامه درسی زبان انگلیسی تدوین شد»

راهنمای برنامه درسی زبان انگلیسی بر مبنای اسناد فرادستی و به جهت تحقق اهداف تعیین شده در برنامه درسی ملی، توسط گروهی از متخصصان آموزش زبان‌های خارجی، برنامه‌ریزی درسی، مدرسان دانشگاه و دبیران مجرب آموزش و پرورش تدوین گردید. این راهنمای برنامه درسی با عنوان نقشه راه تدوین کتاب‌های درسی طی جلسات متعدد کارشناسی فراهم آمد و به بحث و تبادل نظر گذاشته شد. راهنمای مذکور شامل بخش‌هایی به این شرح است:

- ضرورت فلسفه وجودی برنامه
- رویکرد برنامه
- اصول حاکم بر برنامه
- اهداف کلی برنامه
- اهداف جزئی پایه به پایه
- جدول وسعت و توالی

- سازمان‌دهی محتوا

- روش‌های تدریس و اشاعه برنامه

- ارزشیابی

راهنمای برنامه درسی زبان انگلیسی، که مبنای نظری و گام نخست تدوین کتاب‌های درسی به حساب می‌آید، با استناد بر اسناد فرادستی به‌ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی و با تأکید بر توانمندی‌ها و اقتضائات ملی و بومی کشورمان در چارچوب دستاوردهای نوین برنامه‌ریزی درسی، زبان‌شناسی کاربردی و نظریه‌های آموزش زبان‌های خارجی تدوین شده است. راهنمای مذکور پس از اعتباربخشی داخلی توسط کارشناسان دفتر تألیف و برنامه‌ریزی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، توسط متخصصان و صاحب‌نظران مجرب آموزش زبان‌های خارجی در حوزه‌های مختلف اعتباربخشی می‌شود.



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

## با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

### مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد کودک (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره دبستان)

رشد نوآموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره دبستان)

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

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)

رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره متوسطه و پیش دانشگاهی)

### مجله‌های بزرگسال عمومی

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

رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش راهنمایی تحصیلی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی ♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

### مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

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

رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی) ♦ رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه) ♦ 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 زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش زمین‌شناسی ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای ♦ رشد آموزش پیش دبستانی

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

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

• تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

independence in studying as quickly as possible is a major key to success. This practical book is aimed at helping you become a more independent learner, which will empower you to study more effectively and efficiently. It concentrates on the trends towards self-learning and takes an 'active learning' approach within the text.

- **Learning outcomes** at the start of every chapter are the 'map' you can look at to decide whether you possess a particular study skill at a sufficient level of proficiency.
- **Activities and Exercises** are designed to enable you to practice different aspects of the study skill, to improve your skills and track your progress.
- **Checklists and Suggestions** provide the essentials that enable you to know how to do something quickly.
- **Stop and Think and Remember** boxes encourage reflection on your progress.
- **Chapter summaries** check that you have achieved what the chapter intended.
- **Extra online content, activities and templates** will help you to monitor, improve and demonstrate your skills in a portfolio to take to employer, in line with government requirements.

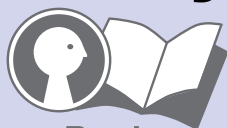
Straightforward language and a pragmatic approach make this an ideal book for pre-university students, those just stating university and for those studying in the UK for the first time. This is a 'how to do it' book based on years of knowledge, experience and practice that will enable you to achieve success in your book based in your studies.

*Elaine Payne and Lesley Whittaker are both at Leeds Business School, Leeds Metropolitan University.*

*They have taught an innovative skills program for many years.*

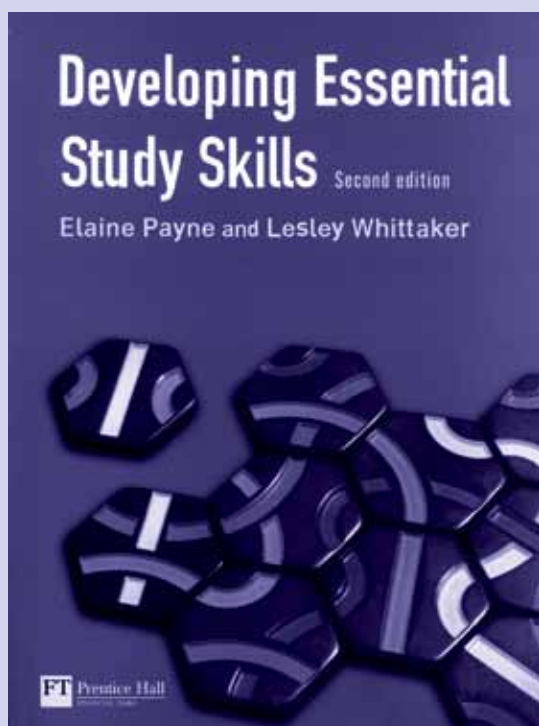
# Developing Essential Study Skills

Second edition



Books

Shahla Zarei Neyestanak



The time spent at university offers great potential for change. Being able to study effectively will allow you to gain more enjoyment and fulfillment from the changes that you will encounter. Aimed at students starting university, this book and accompanying online resources will give you the skills that you need to cope with the different expectations of study at a higher education level.

There is an increasing trend in universities and colleges towards independent learning, so moving towards



تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه ایرانی

## برگ اشتراک مجله های رشد

### نحوه اشتراک:

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

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

### • نام مجله های درخواستی:

### • نام و نام خانوادگی:

### • تاریخ تولد:

### • میزان تحصیلات:

### • تلفن:

### • نشانی کامل پستی:

استان: ..... شهرستان: ..... خیابان: .....

شماره فیش: ..... مبلغ پرداختی: .....

پلاک: ..... شماره پستی: .....

• در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

امضا:

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

• وبگاه مجلات رشد: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)

• اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶ / ۷۷۳۳۵۱۱۰ / ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

• هزینه اشتراک یک ساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۱۲۰۰۰۰ ریال

• هزینه اشتراک یک ساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۸۰۰۰۰ ریال



theories and practices are explained and interpreted. It is wrong to prescribe that a professional teacher should base his/her action primarily on the results of academic research and theorizing. This issue also needs further explanation and clarification.

### **Ongoing Learning:**

A professional teacher can hardly remain professional in the sense briefed here. He/she cannot just teach, there must be continual learning. Participating in in-service training, attending workshops and seminars, reading professional journals, sharing and exchanging ideas with supportive and sympathetic bosom friend fellow-teacher can help to remain and develop a professional.

### **Writings and Publications:**

Keeping professional diaries, collecting an anthology of new ideas, designing and carrying classroom action research are among activities that may help teachers remain and develop professionals. If we wish to develop a participant, involved and at the same time an objective knowledge of teaching, beside the actual classroom teaching these activities can prove useful.

### **Community:**

Teaching is a team work and a teacher is a member of a community. To grow and remain professional, he/she needs to be an active member of these communities. A teacher needs to work in close cooperation with fellow-teachers, school administrators, students' parents, professional associations. You may be an educated and well-trained individual,

but in working in close collaboration with others you can benefit from the exchanging ideas, help more effective dissemination of knowledge. Sharing experiences with your fellow-(language) teachers in your school, county, town may be a good start. Writing to your local newspapers, local people at decision-making positions can turn you into an active and involved professional.

### **Some questions:**

1. Have you ever written or talked to anybody, any official or ex-teacher about your teaching pains and pleasures? Did you learn anything from? Write to us about your experience.
2. Have you ever tried to keep a diary about your teaching, your classes? Why not try it this year. You learn more about yourself, your teaching, etc. It surely improves your writing skills, your views and thinking.
3. At what level of professionalism are you? You may measure yourself up against the following variables: education, training, workshops, relation with colleagues, the journals or books you read, your students' attitude, publications, innovations in teaching techniques, etc. (You may work to develop a score sheet and pass it to your fellow-teachers.)

### **References**

**Penny Ur.** 1997. The English Teacher as Professional. *English Teacher Professional*. 2: 3-5.

### **Final Note:**

This much seems to be good enough to initiate a regular column. Let's hear what you think!

- Is primarily occupied in thinking and researching.
- Acts (researches) in order to refine thinking.
- Is interested in finding out the truth or more information.
- Is not an immediate agent of real-world change.
- Is evaluated in short term by his or her publications.
- Is evaluated in the long term by his or her influence on the thought and action of both academics and professionals (and sometimes of the lay public).

#### **The Professional:**

- Is primarily occupied in real-time action.
- Thinks in order to improve action.
- Is interested in finding out what works.
- Is an immediate agent of real-world change.
- Is evaluated in the short term by the extent to which he or she brings about valuable change.
- Is evaluated in the long term by his or her influence on the thought and action of both academics and professionals (and sometimes of the lay public).

---

**‘A dream is just a dream. An idea is just an idea. A plan is just a plan. Until you decide to make it happen.’**

---

To make the list useful and make sure that we understand each item, I need to add a brief explanation. ‘Real-time’ and ‘real-world’ both mean practical, natural and not hypothetical and abstract. When

we say that a professional is primarily occupied in real-time action, we mean he or she is involved in experience-based and problem solving action. In brief, teaching is a real-time action. Teachers and learners experience it. An academic is not an immediate agent of real-life change. He or she can only predict and experiment it.

#### **How can we help increase its numbers?**

Growth of professionalism can be the outcome of collaboration between many factors. Some of these factors like an individual teacher’s tendency and motivation are personal and some like the existence of relevant educational and training institutions are social and political. The idea of a ‘born teacher’ is an accepted fiction among many educators. More often a motivated amateur has a better chance of developing professional than an educated expert or trained technician. In the following paragraphs, I refer to some of these educational and social factors.

#### **Autonomy:**

Your education, training and positive experience can give you autonomy in your teaching. Even in a society with prescribed texts and regulations a professional teacher can plan ways to secure his/her autonomous teaching. This is an issue that we need to develop further in our future communications. In principle, teachers are autonomous. Nobody else can tell them what to do and how to teach; they themselves are responsible for maintaining professional standards. Another aspect of teacher autonomy is the way relations between

of the above-mentioned issues and any other that pops up in the course of the discussions. I am hoping when readers and fellow-teachers react and reflect, we will have interesting interactive communication. An issue which I may initiate this column with is the belief that to have an effective teaching we need to have a good number of professional

their numbers among us? ...

### **A professional, what is it?**

My use of the term as a noun means a person whose job requires education and training. A close synonym is 'an expert'. In addition to the primary culture of a lay population, he or she possesses a secondary culture which in the case



teachers among us in the classroom and in the decision-making positions. This brings up a good many questions and in their answers a good many different opinions. A few of these questions are:

How do we define a professional? Is the English teacher essentially a professional? How can we measure the level of professionalism among our teachers? How can we help increase

of teachers, we may label it as 'teaching literacy'. Penny Ur (1997), to further clarify the notion and relate it to the work of the language teacher, compares and contrasts it with other notions like: a lay, an amateur, a technician, and an academic. To highlight the distinction between a professional and an academic, she makes the following list:

### **The Academic:**



# A Professional Teacher

J.B. Sadeghian PhD in Applied Linguistics  
Email: jbsadeghian@gmail.com



## اشاره

با مطالعات و مشورت‌هایی که اخیراً در زمینه یافتن راه‌های عملی ارتباط بیشتر با خوانندگان مجله انجام گرفت، این نتیجه حاصل شد که تداوم و پیوستگی در ارائه مباحث در مجله می‌تواند به پیگیری بیشتر خوانندگان و در نهایت، مشارکت آن‌ها در بحث‌ها بینجامد. یکی از راه‌های عملی کردن این ذهنیت، ایجاد ستونی است که به موضوع مشخص و واحدی بپردازد. موضوع تربیت معلم زبان از مسائل بسیار مهم و مورد توجه خوانندگان مجله به‌شمار می‌آید. از این‌رو، تصمیم گرفته شد اولین ستون ثابت مجله به این موضوع اختصاص یابد. ارائه و هدایت بحث‌ها را در این ستون دکتر جلیل بانان صادقیان برعهده دارند. موافقت ایشان با مدیریت ستون رشد و تربیت معلم زبان بسیار مغتنم است؛ چون ایشان در زمینه تربیت معلم زبان صاحب‌نظر هستند و به عنوان اولین سردبیر مجله رشد آموزش زبان، تجربیات ذی‌قیمتی درخصوص مسائل آموزش زبان در برنامه درسی راهنمایی و دبیرستان دارند. همان‌گونه که به حق در اولین یادداشت دکتر صادقیان در این شماره آمده است، این ستون قرار نیست فقط منعکس‌کننده نظر مدیریت ستون باشد، بلکه هدف آن است که به محلی برای مطرح‌شدن ایده‌ها و نظرات خوانندگان تبدیل شود و با هدایت مدیریت ستون در قالب گفتمان این حوزه ارائه شود. شکل‌گیری گفتمان بومی تربیت معلم زبان از طریق این ستون، هدفی است که می‌تواند به ایجاد هویت حرفه‌ای معلم زبان کمک کند. امید می‌رود با همکاری هرچه بیشتر خوانندگان محترم مجله این ستون به هدف خود نایل شود.

### A Regular Column: Introduction

Retired and free from the academic fray, I often catch myself reflecting, not so academically, of course, on topics like: a professional teacher, teaching versus researching, teaching literacy, teacher development, pros and cons of bilinguality, why teach English, gardening, oil painting, and so on. Most of these reflections sneak into and out of my head in the cozy corner of my home at the keyboard of a 'Notebook'. (I have turned modern and moved from paper notebooks to lap notepads!) What better a place could there be for doing these reflections in public than in a regular

column in Roshd, FLT Quarterly Journal, for which in my younger years I have been a founding editor? I am, however, well aware of the fact that I will be doing these reflections at the presence of my fellow teachers. Therefore, the reflections need to be selective to serve teacher's interests. They will be useful, however, if they do not remain as an individual's reflections. They need to be argued upon and their relevance to teaching situations must be indicated.

I read in an advertisement: 'A dream is just a dream. An idea is just an idea. A plan is just a plan. Until you decide to make it happen.' To let the column run, I will be explaining my position on each



## Riddles

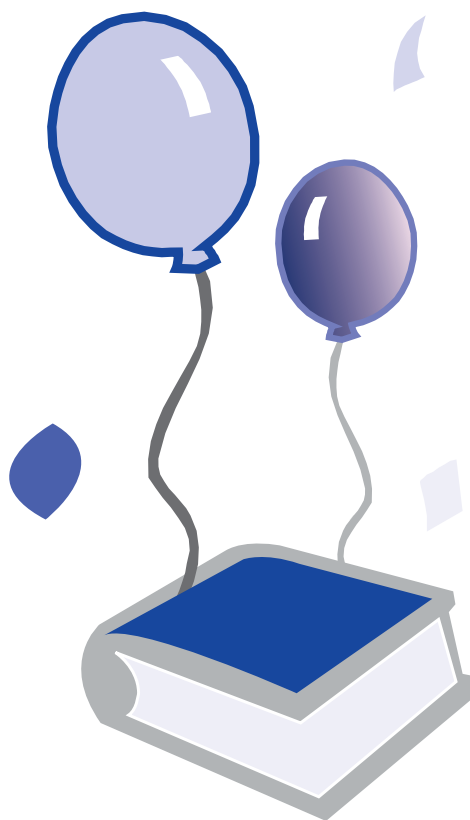
1. Who is closer to you, your mom or your dad?
2. What is the poorest bank in the world?
3. What month do soldiers hate?
4. What clothing is always sad?
5. Why is an empty purse always the same?
6. What has four wheels and flies?
7. Why are dogs afraid to sunbathe?
8. Why shouldn't you lose your temper?
9. What kind of running means walking?
10. What stays hot even if put in a refrigerator?
11. What can't be used unless broken?
12. What makes opening piano so hard?
13. What two words contain thousands of letters?
14. What do you get if you cross stereo and fridge?
15. What has nothing but a head and a tail?
16. Why is  $10 \times 10 = 1000$  like your left eye?
17. What did the big chimney say to the little chimney while working?
18. How do we know the ocean is friendly?
19. What has three hands but only one face?
20. Which can move faster, heat or cold?

## Sources

- Schwille, J. & Dembele, M. (2007). Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice. Paris: UNESCO
- Lortie, D. (1975). Schoolteacher: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press

## Answers to the Riddle

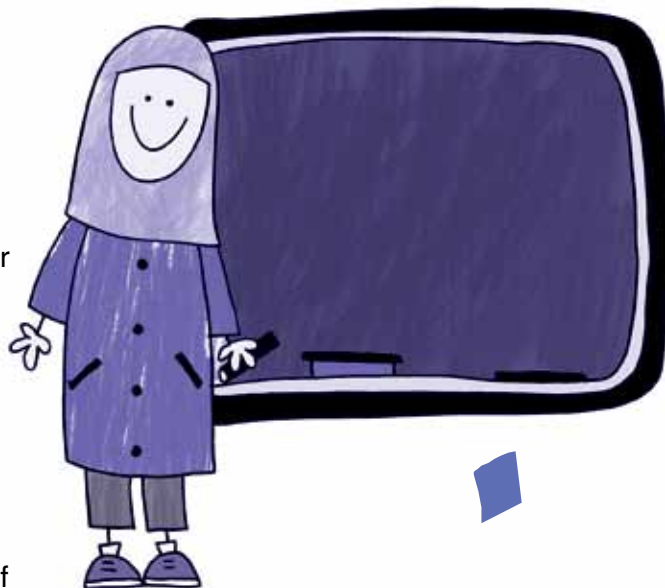
1. Mom is closer, because dad is farther
2. The river bank
3. March
4. Blue jeans
5. There is no change in it
6. A garbage truck
7. They don't want to be hot-dogs
8. No one else wants it
9. Running out of gas
10. Pepper
11. Eggs
12. All the keys are inside
13. Post Office
14. Very cool music
15. A coin
16. It's not right
17. You are too young to smoke
18. It waves
19. A clock
20. Heat, because you can catch cold



form of a one-day-workshop, a one-time seminar, or a short colloquium. As such, on-the-job professional development programs tend to become the least effective source of learning for teachers. This is because it is highly unlikely that an isolated one-shot effort can change deeply embedded pedagogical beliefs in teachers. Thus, in reality too, such professional provisions have become “for the most part a marginal add-on to the practice of teaching” (ibid. p. 33).

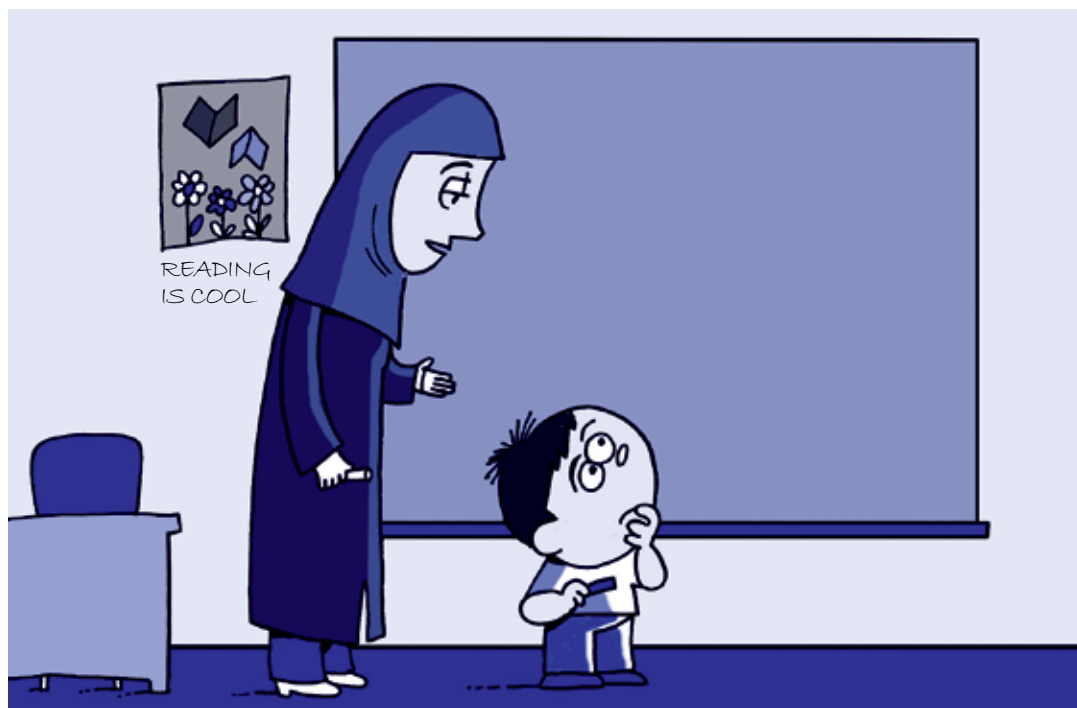
Overall, it is within this wide spectrum that teachers learn how to teach. Each phase in this lifelong learning process of becoming a teacher relies on and interacts with the previous phases. Therefore, any effort to improve quality of

teaching should take into consideration the intricate and interrelated nature of this learning matrix.



### No Comment?

If you have any comment on this cartoon, don't hesitate and email us your interpretations in a short paragraph. Your name along with your comment will be published in the same section in the subsequent edition of the journal.

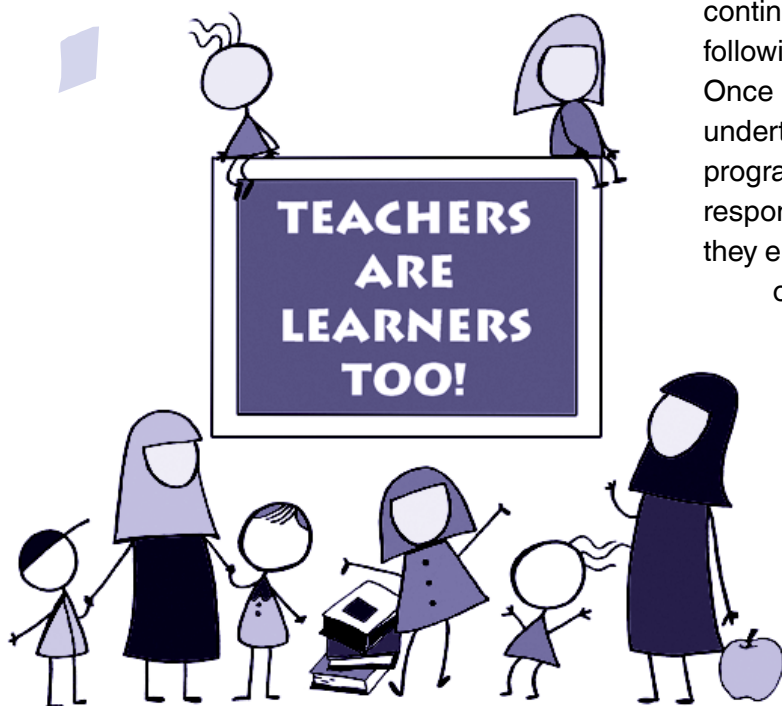


**“There aren’t any icons to click. It’s a chalk board.”**

held opinions as to what good and bad teaching practices are. While these pedagogical insights may not be evident to both teachers and teacher educators

regimented in terms of its content and duration.

Induction is the third phase in the continuum of teacher learning directly following formal pre-service preparation. Once prospective teachers have undertaken their formal education program, and right before they take responsibility as full time teachers, they embark upon induction, a “formal or informal process by which beginning practicing teachers adapt to and learn about their roles as teachers” (Schwille and Dembele, 2007, p. 32). The underlying philosophy of induction is to familiarize teachers with the demands of their future classrooms before they are officially plunged into a full-time career. During induction, in fact, teachers



in the first glance, they continue to affect teachers’ practices throughout their professional life.

The second phase in the continuum of teacher learning is formal pre-service preparation. This phase, which builds directly upon what teachers have already acquired from their apprenticeship of observation, either consciously or unconsciously, is perhaps what many know as teacher education or preparation programs. What makes pre-service preparation different from other aspects of teacher learning is its relatively formal and institutionalized nature. Compared to other phases of teacher learning, pre-service teacher education is also more carefully planned, implemented and evaluated; at the same time, it is more

are expected to peek into the realities of classroom life and revisit some of their prior assumptions in relation to teaching, learning and/or students. This induction phase is usually facilitated by the presence of a mentor who is “an experienced teacher or other educator who provides one-to-one guidance to more junior teachers, with the purpose of helping them become more effective and successful teachers” (ibid. p. 93).

Continuing professional development is the final thread in the fabric of teacher learning. It takes place after the induction phase and while the teacher is fully immersed in his/her teaching profession. However, in terms of systematicity, continuing professional development is looser in arrangement and may take the

## Poem TEACHERS

Teachers  
Paint their minds  
and guide their thoughts  
Share their achievements  
and advise their faults

Inspire a Love  
of knowledge and truth  
As you light the path  
Which leads our youth

For our future brightens  
with each lesson you teach  
Each smile you lengthen  
Each goal you help reach

For the dawn of each poet  
each philosopher and king  
Begins with a Teacher  
And the wisdom they bring  
*Kevin William Huff*

### Teaching Tips: Learning How to Teach, an Unending Journey

Have you ever wondered how teachers learn to teach? Do you know what factors contribute to the making of a teacher? The research answer to this question lies in a term which is frequently used in teacher education literature, i.e., 'the continuum of teacher learning'. This term refers to the whole range of learning opportunities that teachers come across in their personal-professional life, starting from their years of schooling as students up until when they opt out of the profession.

Accordingly, the continuum of teacher learning starts with apprenticeship of observation. The term apprenticeship of observation was first used by Lortie (1975) to describe how teachers' knowledge of pedagogy is influenced by their years of schooling and the teachers that have taught them during those years. It is now generally accepted that teachers have their already-internalized models of teaching from observing their own teachers during their school years. Therefore, even before joining any formal program of teacher preparation, prospective teachers possess firmly





# English through Fun

**Babak Dadvand,**

PhD Candidate in Applied Linguistics, Tarbiat Modares University

email: babak.dadvand@gmail.com

**Hadi Azimi,**

Assistant Professor in ELT, Shahid Beheshti University

email: azimi.hz@gmail.com

## The Note

Dear ETFun readers, hope life is treating you all well. For this edition of ETFun, we have put together a collection of topics and materials, which we hope you find informative, practical and entertaining. For those of you who might be interested to 'teaching knowledge', we will be talking about 'how teachers learn to teach' in the Teaching Tips section of this edition.

As before, you are always welcome to send us your comments and questions regarding any of the issues raised here. You know how to contact us: just drop an email to the contributing authors. We will be more than happy to hear from you, reflect on your comments and answer your queries.

## Quotable Quotes

The richest man is not he who has the most, but he who needs the least.

— **Unknown Author**

You must be the change you wish to see in the world.

— **Gandhi**

Watch your thoughts; they become words.

Watch your words; they become actions.

Watch your actions; they become habits.

Watch your habits; they become character.

Watch your character; it becomes your destiny.

— **Lao-Tze**

What we think, or what we know, or what we believe is, in the end, of little consequence. The only consequence is what we do.

— **John Ruskin**

I'd rather live with a good question than a bad answer.

— **Aryeh Frimer**

with brief explanations.

#### Word Search

The students search for parts of speech such as adjectives on a given page or search for certain categories of things. An advantage of this activity is that students do not need identical copies of the authentic material.

#### Crosswords

The teacher prepares a crossword puzzle using words from the handout. The questions for the handout can also be presented as crossword clues. Crossword generating programs found on the Internet make this easy.

#### Personalizing

The students write a list of purchases for an imaginary party using a supermarket handout, plan a trip using a travel brochure or plan a meal with a menu. The students could also be asked to fill out a mail order form with an imaginary order of purchases for family members, friends, and themselves.

---

**When used effectively,  
authentic materials help  
bring the real world into the  
classroom and significantly  
enliven the class.**

---

#### Pair practice

The students ask and answer the printed questions on the handout and are encouraged to ask their own questions. The students can role play the parts of customer and clerk either following a sample conversation provided by the teacher or making up their own.

#### **Conclusion**

What is advocated in this article is using authentic materials and the way

of implementing them in the classroom.

Authentic texts can provide the students with original language. Moreover, it could be argued that authentic materials increase student motivation when reading in English and provides opportunities for them to deduce important cultural and lexical information.

When used effectively, authentic materials help bring the real world into the classroom and significantly enliven the class. Exposing the students to cultural features generates a deeper understanding of and interest in the topic. On the one hand, the students develop their ability to zero in on relevant information, and on the other, they learn how to disregard what is not relevant. As students pool their individual strengths they gain confidence in being able to function in an English-speaking society.

#### **References**

- Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading Matrix*, 6 (2), 60-69.
- Breen, M.P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied linguistics*, 6, 60-70.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: theory and practice*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT journal*, 55 (4), 347-353.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*: new edition. Pearson Education Ltd Harlow UK.
- Martinez, A.G. (2002). *Authentic materials: an overview*. Karen's linguistics issues.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge university press.
- Shomoosi, N., & Ketabi, S. (2007). A critical look at the concept of authenticity. *Electronic journal of foreign language teaching*, 4 (1), 149-155.
- Tatsuki, D. (2006). What is authenticity? The language teachers. Retrieved October 1, 2006, from <http://jalt.org/pansing/2006/HTML/Tatsuki.htm>.
- Taylor, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? Retrieved October 1, 2006, from <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej02/a.1.html>.
- Widdowson, H. D. (1979). *Exploration in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

to choose items from the material or a course of action based on personal preference. These often lead to lively discussion because students must agree on what answer to write.

### Challenging questions

The third part should have questions that are more challenging and time consuming. Because of the differences in abilities (and sometimes luck), the time it takes students to complete a question handout can vary considerably. The more challenging questions at the end of the handout tend to work as ‘equalizers’ and slow down faster students so slower students can catch up. Questions can involve reading the small print, be especially detailed, or involve deductive reasoning. When students are working on the challenging questions they often begin to compare their progress to that of their neighbors’. Deliberately misleading ‘red herring’ questions add to the competitiveness while developing the students’ critical thinking.

### Types of questions and sample questions

Multiple Choice:

1. How many Navel Oranges can you buy for a dollar? a) 3 b) 4 c) 5
2. Which is the cheapest? a) orange juice b) grapefruit juice c) tomato juice

One Word Answer:

1. What country are the seedless grapes from? \_\_\_\_\_
2. On the back page it says Chilean Asian Pears for \$1.00 each. What do you think “Asian pears” are called in Persian? \_\_\_\_\_

Written Answer:

1. Why are the strawberries on the back page called California Strawberries?
2. How do you order coupons on the Internet for this store?

Factual:

1. How many large brown eggs can you buy for \$1? \_\_\_\_\_
2. How much are two jars of jam on page 7? \$ \_\_\_\_\_

Analytical (multi-step):

1. How much do 10 ears of Florida Super Sweet Corn and 2 pounds of Fresh Ground Round cost? \$ \_\_\_\_\_
2. Which costs more, one lb. of Fresh Boneless Shark Steaks or one lb. of Whiting Fillets? \_\_\_\_\_

Personal Preference:

1. Look at the back page. What fruit would you like to eat? \_\_\_\_\_
2. What flowers do you want to give to your mother on Mother’s Day? \_\_\_\_\_ \$ \_\_\_\_\_

Red Herring:

1. One Florida Juice Orange costs \$2.00. True or False (NOTE TO TEACHERS: The advertisement says one bag is \$2.00.)
2. Which is cheaper, a bottle of milk or a jar of jam? \_\_\_\_\_

Challenging:

1. Find something that is cheaper in Iran than in the USA. \_\_\_\_\_
2. What can you buy in a glass jar that is usually sold in a plastic bottle in Japan? \_\_\_\_\_

### Activities

There are other methods of using authentic materials. Some of these can be used as a supplement to the question handout, or on their own, for variety. Here are four examples of effective activities

approach because they tend to be more enthusiastic and work harder. We give each pair the authentic material and a question handout. Interestingly, the student with the stronger command of English is not necessarily the one who is able to extract the most information from the material. Students of different abilities tend to complement one another and, as a result, do not get bogged down easily. Students tend to contribute individual strengths to the completion of the task. We usually tell students that question handouts will be collected since this keeps them more focused on the completion of the exercise. The teacher's personal anecdotes and other background information should be shared before the students begin concentrating on the material.

After the authentic material has been distributed, we give a brief explanation and point out, for example, the importance of the table of contents in a pamphlet or the legend in a map. We point out small print and other parts of the material that are easily missed. This is a good time for the teacher to explain measures, abbreviations, and difficult words and expressions. While the students are working on the assignment, we help them by answering questions and commenting on their work. This is also a good opportunity to give hints to those who are stuck on a particular question.

Once the allotted time is up, we collect the material along with the question handout and go over the difficult questions with the class. If the handouts are to be factored into the students' grades, it is a good idea to make sure they have a chance to work with various

partners over the course of the semester.

### **Putting the question handout together**

For the authentic materials to be effective, the questions must be well constructed to (a) give the students the opportunity to practice English, (b) help the students gain confidence in their English ability, (c) expose the students to cultural differences and customs, and (d) help the students develop their ability to find pertinent information quickly

### **Tour questions**

The first part of the question handout should contain easy multiple choice or fill-in factual questions. These questions give the students a 'tour' of the material and expose them to a variety of question types. The students gain an overview of the material as they answer these initial easy questions and this makes them feel confident enough to tackle more difficult questions later.

### **Cultural and personal choice questions**

The second part of the handout should contain questions that can be used to bring attention to cultural differences in packaging, sizes, and pricing. Authentic materials often contain references to cultural events such as holidays, and questions can be used to bring these to the students' attention. Questions which require one word or written answers could be used at this stage. Furthermore, students are familiar enough with the material at this point to answer personal choice questions. These questions usually require the students

language structures, which can often create problems for the teachers too. They can also become very dated, very quickly but unlike textbooks can be updated or replaced much easier and more cost effectively. The biggest problem with authentic materials is that if the wrong type of text is chosen, the vocabulary may not be relevant to the learners' needs and too many structures create difficulty. The disadvantages mentioned by several scholars are:

1. They may be too culturally biased, so unnecessarily difficult to understand outside the language community.
2. The vocabulary might not be relevant to the students' immediate needs.
3. Too many structures are mixed so lower levels have a hard time decoding the text.
4. Special preparation is necessary which can be time consuming.
5. With listening: too many different accents.
6. The material can become outdated easily, e.g. news.

### **Sources of authentic materials**

Many proponents of Communicative Language Teaching have advocated the use of authentic materials in the classroom. These might include language - based realia, such as signs, magazines, advertisements, and newspapers, or graphic and visual sources around which communicative activities can be built, such as maps, pictures, symbols, graphs, and charts. Different kinds of objects can be used to support communicative exercises, such as plastic models to assemble from directions (Richards & Rodgers, 2001).

One of the most useful sources of authentic materials is the Internet. Whereas newspapers and any other printed materials date very quickly, the Internet is continuously updated, more visually stimulating as well as being interactive; therefore, promoting a more active approach to reading rather than a passive one. From a more practical point of view, the Internet is a modern day reality, most students use it and for teachers, there is easier access to endless amount of many different types of material (Berardo, 2006).

---

**The biggest problem with authentic materials is that if the wrong type of text is chosen, the vocabulary may not be relevant to the learners' needs and too many structures create difficulty**

---

Literature can be used as a source of authentic material in the classroom because literature is simply language charged with meaning to the utmost possible degree. Of course the focus should be on teaching language, not literature, in other words, the idea should be using literary texts as one kind among other texts. With that in mind, the tasks should aim at meaning and not form, especially literary form or stylistics (Martinez, 2002).

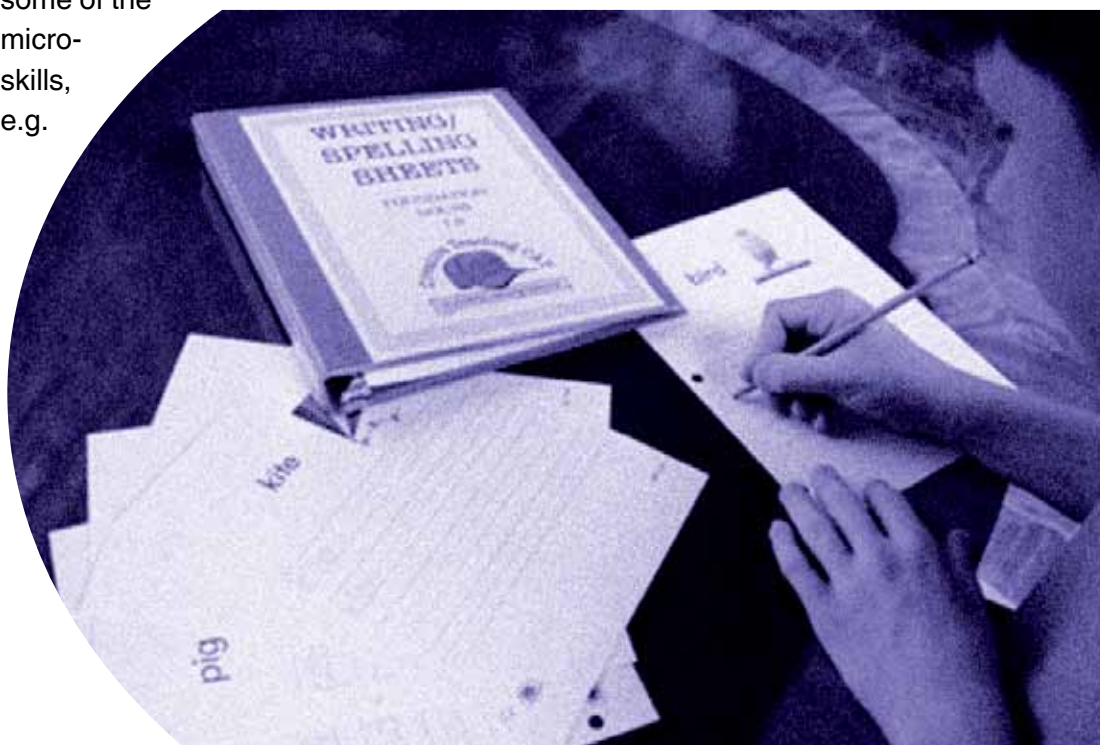
### **Using authentic materials**

When we (the teachers) first begin using authentic materials, we distribute the material among students and have them work on it individually. However, experience has shown that having students work in pairs is a better



authentic situation, and provided it is appropriately exploited, is significant for many reasons, among which are:

1. Students are exposed to real discourse, as in videos of interviews with famous people where intermediate students listen for the gist.
2. Authentic materials keep students informed about what is happening in the world, so they have an intrinsic educational value. As teachers, we are educators working within the school system, so education and general development are part of our responsibility
3. They can produce a sense of achievement, e.g., a tourist brochure of England given to students to plan a 4-day visit.
4. The same piece of material can be used under different circumstances if the task is different.
5. Reading texts are ideal to teach/practice micro skills such as scanning. The teacher can have students practice some of the micro-skills, e.g.



basic students listen to news reports and they are asked to identify the names of countries, famous people, etc. (ability to detect key words).

6. Books, articles, newspapers, and so on contain a wide variety of text types, language styles not easily found in conventional teaching materials.

7. They can encourage reading for pleasure because they are likely to contain topics of interest to learners, especially if students are given the chance to have a say about the topics or kinds of authentic materials to be used in the class.

8. They relate more closely to students' needs and have a positive effect on student motivation.

### **Disadvantages of authentic materials**

Richards (2001) notes that authentic materials often contain difficult language, unneeded vocabulary items and complex

language is put, the setting, the nature of interaction, and the interpretation the participants bring to both the setting and the activity (1994, p.4).

The term authenticity and authentic are often used to describe language samples – both oral and written – that reflect the naturalness of form, and the appropriateness of cultural and situational context (Shomoosi & Ketabi, 2007).

Guariento and Morley (2001) have identified four broad schools of thought regarding task authenticity: authenticity through a genuine purpose, authenticity through real world target, authenticity through classroom interaction, and authenticity through engagement.

### **Authentic materials**

There are a lot of definitions of authentic materials. Here are some definitions:

Authentic texts (either written or spoken) are those which are designed for native speakers: they are real texts designed not for language students, but for the speakers of the language in question (Harmer, 2007).

A rule of thumb for authentic here is any material which has not specifically produced for the purposes of language teaching (Nunan, 1989).

Alongside the recognition of the need to develop effective skills and strategies for the real world, there has been a growing awareness of the importance of affective factors in learning, and the use of authentic texts is now considered to be one way of maintaining or increasing students' motivation for learning. They give the learner the feeling that he or she

is learning the real language; that they are in touch with a living entity, the target language as it is used by the community which speaks it.

Authentic materials have two principal characteristics. First, the materials have a definite communicative purpose. The speaker is trying to inform, convince, or instruct the listener. His focus is normally on the objective he has in mind rather than on the language he is using to accomplish that purpose. Second, the content is important for its own sake. The speaker intends to communicate a message to someone else. He is not talking to demonstrate the use of commands or direct object pronouns. He is not using certain vocabulary items to teach them for a vocabulary quiz later in the week (Chastain, 1988).

### **Advantages of authentic materials**

One of the main ideas of using authentic materials in the classroom is to expose the learner to as much real language as possible. Even if the classroom is not a real life situation, authentic materials do have a very important place within it.

One of the aims of authentic materials is to help the student react in the same way as L1 speakers in their first language. Learners who live in the target language environment, once outside of the classroom will encounter a variety of situations in which different reading purposes are required. We can claim that, by using authentic materials, learners are being exposed to real language and they feel that they are learning the real language.

Using authentic materials in the classroom, even when not done in an

materials is one of the mainstays of an imaginative and motivating higher level course. We now have an extensive collection of materials that include menus, maps, newspaper inserts, store advertisements, travel brochures, catalogs, phone books, real estate pamphlets, and various pamphlets of sightseeing and tourist information. We have found that using sets of materials are particularly appealing and all of these materials being interwoven immerse the student in a multidimensional English experience.

### What is authenticity?

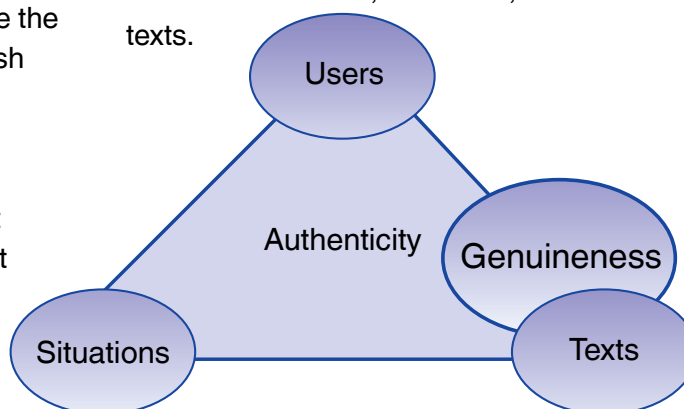
Widdowson (1979) makes a point when he talks about authenticity not as a quality residing in instances of language but as a quality which is bestowed upon them, created by the response of the receiver. He further maintains that we do not recognize authenticity as something there waiting to be noticed, we realize it in the act of interpretation.

Breen (1985) and Taylor (1994) mentioned facets of authenticity which have been shown in Table 1.

**Table1. Facets of authenticity according to Taylor and Breen**

Authenticity of language	Authenticity of text used as input data for learners
	Authenticity of the learners' own interpretation of such texts
Authenticity of task	Authenticity of tasks conducive to language learning
Authenticity of situation (Taylor, 1994)	Authenticity of actual social situation of the language classroom (Breen, 1985)

Widdowson (1978) cited in Tatsuki (2006) use genuineness to refer to a characteristic of the text or the material itself. He claims that it is distinct from authenticity which refers to the uses to which texts are put. So the claim here is that texts themselves can actually be intrinsically genuine but that authenticity itself is a social construct. In other words, authenticity is created through the interaction of users, situations, and the texts.



**Figure1. Interaction of users, situations and texts in authenticity**

Taylor remarks that the general confusion about authenticity and genuineness is compounded by the idea of naturalness. What is natural? Does naturalness mean the same thing to everyone? Is naturalness in one context naturalness in another? He concludes that this is a hopeless debate and that we should concentrate instead on the use and interpretation of text, which alone can make them authentic. He states that we should acknowledge that there is no such thing as an abstract quality "authenticity" which can be defined once and for all. Instead we should acknowledge that authenticity is a function not only of the language but also of the participants, the use to which

# The Use of Authentic Material in the Classroom

**Heidar Abdi** M.A. in TEFL. Shahid Beheshti University

High School Teacher in Divandarreh, Kurdistan

E-mail: h\_abdi62@yahoo.com

**Bahareh Asadi** High school teacher in Divandarreh, Kurdistan



چکیده

این مقاله سعی دارد نگاهی به مواد آموزشی اصلی (تغییرنیافته) و مزایا و معایب آن‌ها بیندازد. متون اصلی موضوعات جالبی به همراه دارند؛ کلاس درس فعالی را به وجود می‌آورند، ایجاد انگیزه می‌کنند و تا آنجا که امکان دارد، دانش‌آموزان را در معرض زبان واقعی قرار می‌دهند. این مقاله چگونگی استفاده مؤثر از مواد آموزشی اصلی در کلاس را توضیح می‌دهد. به این ترتیب که به هر دو دانش‌آموز یک کپی از مواد درسی اصلی همراه با مجموعه‌ای از سؤالات در مورد محتوای مواد آموزشی داده می‌شود. دانش‌آموزان ضمن همکاری با یکدیگر، اطلاعات مناسب را استخراج می‌کنند و به سؤالات جواب می‌دهند.

**کلیدواژه‌ها:** مواد آموزشی اصلی، انگیزه دانش‌آموز، معلمان

## Abstract

This paper is an attempt to take a look at authentic materials and their advantages and disadvantages. Authentic texts provide students with interesting topics, create an active classroom, create motivation and expose students to as much real language as possible. This paper explains how authentic materials can be effectively used in the classroom. Each pair of students is given a copy of the authentic material accompanied by a set of questions about the content of the handout. Students work together with a partner to extract pertinent information that is necessary to answer the questions.

**Key Words:** authentic materials, student motivation, teachers

## Introduction

Many scholars believe that authentic materials should be introduced in the classroom.

Authentic materials refer to books, articles and etc. where language and structure are not simplified in any way. According to Oxford Dictionary of English, the term "authentic" has at least one meaning: of undisputed source or origin and not a copy; genuine. For

teaching purposes, this refers to English books, novels or articles that have been written by an English speaking author to a native audience or speaker; in these cases the language used has not been altered.

Authentic materials can complement English classes by enlivening the class and creating a more positive attitude toward learning. Using authentic



not given any opportunity to contribute to a task which they are eager to get involved in. As Weaver (2000) noted, all reading lessons involve instruction, so, the teacher must exert some degree of authority over the group to maintain the students' productive responses. Teachers can maximize this instruction by formulating the questions for discussion carefully and accepting the students' responding behaviours. Jones (2008) believes that the one-on-one relationship between student and teacher is the critical element that can lead to increase students' motivation and higher levels of engagement in school instruction.

### Reciprocal Teaching has proved to be useful with a widely diverse population of students

The teacher tends to engage the students in the discussion relating to "TV or no TV" for example. So, he can deliberately make some challenging comments on TV such as: "I believe watching TV is a useless work" or "you shouldn't watch TV at all" in order to persuade the students to engage actively in the discussion, to have the opportunity to respond independently, to receive help from others, to comment on, and to complement others' answers.

### The Last Words

The purpose of this paper was to present some techniques and strategies for teaching high school students reading comprehension which should be considered by English teachers. A secondary aim was to draw attention to the fact that the majority of classroom time should be devoted to teaching

comprehension skills and how those skills can be applied. Some of these strategies which were investigated were: providing background knowledge to enable the students to discover their own strategies to understand the meaning of texts and the means to guess the meaning of unknown words from context, Reciprocal Teaching at schools in which they can check their own understanding of the material they have encountered, metacognitive awareness to emphasize the development of thinking skills, enabling the students to become self-reliant, flexible, and productive in their learning (Scheild, 1993), and increasing students' engagement in the class to encourage them to participate actively in the class and to take some of the class responsibilities in reading comprehension skill.

### References

- Cotterall, S. (1990). Developing reading strategies through small-group interaction. *TESOL Quarterly*, 19(4), 727-742.
- Doolittle, P.E., Hicks, D., Nichols, W.D., Triplett, C.F., & Young, C. A. (2006). Reciprocal Teaching for Reading Comprehension in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 106-118.
- Farhady, H. & Mirhassani, S.A. (2005). *Reading through interaction*. Tehran: Zabankadeh Publication.
- Gourgey, A. F. (2001). *Metacognition in basic skills instruction*. In H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction, theory, research and practice* (pp.17-32). Boston, MA: Kluwer.
- Hayashi, K. (1999). Reading strategies and extensive reading in EFL classes. *RELJ Journal*, 30, 114-132.
- Jones, R.D. (2008). Strengthening students, engagement. *International center for leadership in education*. Retrieved September 19, 2011 from [www.leadered.com/pdf/Strengthen](http://www.leadered.com/pdf/Strengthen)
- Miller, L.D., & Perkins, K. (1990). ESL reading comprehension instruction. *RELJ Journal*, 21, 79-94.
- Mockhtari, K., & Richard, C. (2002). *Assessing metacognitive awareness of reading strategies*. Oklahoma: Oklahoma State University.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Scheild, K. (1993). Helping students become strategic learners: *Guidelines for teaching*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Weaver, C. (2000). *Reading process and practice*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

reading comprehension strategies, the instructor begins to have students take the role of instructor.

### **Metacognitive awareness**

Metacognitive awareness is a teaching procedure which emphasizes the development of thinking skills and processes as a means to enhance learning. The objective is to enable all students to become more strategic, self-reliant, flexible, and productive in their learning processes (Scheild, 1993). Along these lines, some studies have shown that even young learners at schools can benefit from the explicit teaching of metacognitive strategies, due to the fact that metacognitive instruction is based on thinking skills.

Gourgey (2001) reported improved reading comprehension by students who were guided by self-regulatory

strategies such as generating questions, making predictions, and monitoring and checking comprehension in reading. For example, when the class begins to read the text "The Other Side of the Moon", there is a critical question which is not answered: "why don't we see the other side of the moon?" Here, the teacher by using some short questions and by raising the students' curiosity about the topic can establish a setting through which they are enabled to identify this question and try to answer it themselves by integrating previous learning and making predictions. Then, by the aid of the teacher or other classmates, some of the students will check their probable answers knowing that if their guesses are true, indicating that their reading comprehension is being improved through these metacognitive strategies.



### **Increasing students' engagement**

One of the main problems that one encounters in reading instruction is that only a teacher or an individual student is allowed to speak at a time and all other students must attend silently to the speaker to show that they are paying attention. This setting can put off the students' creative processes of learning due to the fact that they are

Reciprocal Teaching of comprehension activities, the students are first required to read silently the assigned text in order to answer the comprehension questions.

---

**Reciprocal Teaching is a technical skill used to develop comprehension of an explanatory text in which the teacher and students take turn to lead a conversation concerning part of a text**

---

proved to be useful with a widely diverse population of students. The modified form of RT as Doolittle, Hicks, Nichols, Triplett, and Young (2006) mentioned involves the instructor and students, usually in small groups, in reading a section of the text. The instructor then leads a discussion of the text, while modeling appropriate reading comprehension strategies. The instructor initiates dialogue about the text with the topic of “Greeting and Small Talk in Different Communities”. He encourages students to ask questions



Then they should try to answer these questions from memory. As they read silently, if they need help with vocabulary, they can ask the teacher for explanation. They do this by generating questions and summarizing.

It seems that this method might work better in higher education but its modified and simplified form can be used at lower levels as well. Reciprocal Teaching has

about the text and the strategies, and then he sometimes attempts to answer their questions on greeting and the topics that they are interested in. The instructor uses this dialogue to promote reading comprehension. This general process of reading, interacting, and clarifying, continues throughout the reading lesson. However, as students become more facile with the dialogue process and the

## Introduction

Reading is often the main goal of language learners in countries where English is taught as a foreign language; therefore, focusing on the ways and methods to improve the learners' reading comprehension is inevitable. Farhady and Mirhassani (2005) state that the ability to read is important because many international communication is performed through satellites and web sites in reading skill. Therefore, in many EFL contexts, policy makers have decided to give priority to reading skill in their programs. Among reading researchers, it is generally agreed that reading comprehension is the product of three main factors: 1. coherent texts 2. compatibility of the reader's knowledge and text content 3. the active strategies the reader employs to enhance understanding (Cotterall, 1990). The active strategies that a reader uses to better comprehension are directly related to the instructions a teacher present in ESL classes. In order to reach such an aim at high school language classes, some techniques and strategies for teaching EFL reading comprehension are investigated, hoping that the information will help EFL teachers focus their attention on instruction in different reading skills and the way they can help their students apply those skills.

## Providing background knowledge

Background knowledge refers to all knowledge that learners already have when entering a learning environment which is related to new knowledge. Hayashi (1999) believes that reading comprehension especially at lower levels requires sufficient knowledge of

the language, the world and the given topic. For Mockhtari and Richard (2002), in the case that a reader's background knowledge is limited, the first step is to classify the passage vocabulary in relation to the reader's knowledge of the concept or the word itself. According to Miller and Perkins (1990), providing a prereading summary to introduce the characters in the text and to present contextually defined vocabulary is one of the main approaches in building background knowledge. For instance, the students have problems in comprehension of the text "Learn a Foreign Language" where it is mentioned that the Spanish waiter comes back with two tickets for a bullfight.

---

## The majority of classroom time should be devoted to teaching comprehension skills and how those skills can be applied

---

The students have difficulty making sense of the end of the text and they may ask: "why did he come back with two tickets for a bullfight?" If the teacher presents the meaning of the word "bullfight", and provides same information about the Spanish culture before reading the text, it can significantly improve students' comprehension of the given and the relevant reading materials.

## Reciprocal Teaching at schools

Reciprocal Teaching is a technical skill used to develop comprehension of an explanatory text in which the teacher and students take turn to lead a conversation concerning part of a text. According to Palincsar and Brown (1984) in the



# Investigation of New Trends in Reading Comprehension Instruction in Iranian High School Classes



Parviz Lotfi (MA in TEFL), English Teacher- Abhar  
Email: Parvizlotfi@gmail.com

## چکیده

مهارت خواندن و درک مفاهیم یکی از مهم‌ترین مهارت‌های یادگیری زبان، به‌ویژه زبان خارجی، است اما نتیجه برخی تحقیقات نشان داده است که در کلاس‌های زبان انگلیسی دبیرستان‌ها در کشور ما زمان اندکی به آموزش این مهارت اختصاص داده می‌شود. این در حالی است که مطالب درسی زبان در ایران بیشتر بر مهارت خواندن و درک مفاهیم تأکید دارند. بنابراین، انتظار می‌رود که دبیران زبان انگلیسی با به‌کارگیری برخی از این راهکارهای مهم و عملی، که در تقویت این مهارت مهم نقش بسزایی دارد، آشنا شوند. مقاله حاضر به بررسی برخی از نظریه‌ها و راهکارهایی می‌پردازد که از طریق آموزش صحیح مهارت‌های خواندن و درک مفاهیم و به‌کار بستن آنان توسط خود دانش‌آموزان به معلمان کمک می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** معلومات قبلی، آموزش فرا آگاهانه، آموزش خواندن، یادگیری تعاملی، مشارکت دانش‌آموزان

## Abstract

Reading is one of the language learning skills which has the special importance in foreign language learning. However some studies have shown that very little time is devoted to comprehension instruction in high school reading classes in Iran where the primary focus of its language textbooks is on reading skill. In addition, there is a tendency for high school students to practice such skills to improve their own competence in reading comprehension. Thus, English teachers are expected to know some of the main theories and techniques in teaching reading comprehension. This paper attempts to review some techniques which are considered to be useful for teaching reading comprehension and some guidance on how to teach students to apply the reading skills they have learned.

**Key Words:** background knowledge, metacognitive Instruction, reading Instruction, reciprocal teaching, students engagement

you should NOT download all files indiscriminately; in particular, be careful not to download attachments containing execution files (i.e., those which have an .exe extension).

- Never share your password with anyone, and choose a password which cannot be guessed by someone who knows you: Using your child's name or the date of your birthday or wedding anniversary, for example, is a bad idea. It is best to choose a password which appears to be a random combination of lower-case and upper-case letters, numbers, and special characters, and which contains at least 8 characters. (One way to do this is to use an acronym consisting of the first letters of the words from a sentence that you can easily remember.) Change your passwords occasionally, and do not use the same password more than once.
- Whenever you are using a public computer, be careful never to choose the "remember this password" option, and take special care to sign out of your inbox/dashboard/etc. when you are finished.
- Avoid clicking on advertisements.
- Never click on a link in emails; instead, if the email appears to be from someone you don't know, delete it, and if it appears to be legitimate, *copy and paste the link* into an open browser. Be very wary of any email which requires you to provide your password, even if it appears to be genuine. Also, be wary of emails claiming to be from your bank and requesting information; emails claiming to be from a friend who has been robbed on a trip and

needs financial assistance; those claiming that you have won a prize; those telling you to click on a link to stop receiving similar messages; etc. In fact, you must even be suspicious of emails appearing to be from your email service provider itself, telling you that due to suspicious activity in your account, you need to click somewhere in the email to update your password and that otherwise they will be forced to shut down your account! A tip to remember: Fraudulent emails often contain spelling, typing, or grammatical mistakes, or make use of an inconsistent writing style (for example, inappropriately colloquial language in a formal letter).

- Learn how to ascertain the *authenticity* and *reliability* of the websites you are using. How can you do this? I'll tell you next time...

## References

- Adware. (n.d.) In *TechTerms.com*. Retrieved August 11, 2012, from <http://www.techterms.com/definition/adware>
- Cennamo, K. S., Ross, J. D., and Ertmer, P. A. (2010). *Technology integration for meaningful classroom use: A standards-based approach*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Computer worm. (n.d.) In *Wikipedia*. Retrieved August 10, 2012, from [http://en.wikipedia.org/wiki/Computer\\_worm](http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_worm)
- Malware. (n.d.) In *Wikipedia*. Retrieved August 5, 2012, from <http://en.wikipedia.org/wiki/Malware>
- Marandi, S. S. (2012a). Appropriate online behavior: Beyond netiquette rules. *Roshd FLT*, 26(4), 1-7.
- Marandi, S. S. (2012b). Netiquette rules: Avoiding online communication breakdowns and misunderstandings. *Roshd FLT*, 26(3), 7-13.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom*. (2nd Ed. of *Building learning communities in cyberspace*). San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. (3rd ed.). London: Corwin.
- Spyware. (n.d.) In *TechTerms.com*. Retrieved August 11, 2012, from <http://www.techterms.com/definition/spyware>
- The difference between a computer virus, worm, and Trojan horse. (2011) In *Webopedia*. Retrieved August 11, 2012, from <http://www.webopedia.com/DidYouKnow/Internet/2004/virus.asp>

## The responsibilities of a CALL teacher

Now that you know about different types of malware, email scams, and other online threats, what should you do about them? Remember that one of the first responsibilities of a good CALL teacher is teaching learners appropriate online behavior. This includes teaching them how to stay safe on the Net. Therefore, take care to establish clear *acceptable use policies* (AUPs) for your students. Make sure these policies are both understandable and understood by all stakeholders, such as the school/institute authorities, as well as the learners and their parents. Preferably, everything should be stated clearly in black and white, including the penalties for flouting the AUPs.



Next, be careful to monitor your students' use of the Internet, especially if they are minors. At home, parents are advised to place computers where they can easily be checked (for example, in the living room, with the monitor facing the room); however, on a networked system such as in school computer labs, there are numerous kinds of software which can allow you to see what your students are doing, and which can limit their uses of the Internet. Try to keep yourself up-to-date on cyberspace security and ethical issues. And familiarize yourself with

chat room abbreviations, so you won't be caught off guard if a student tries to evade you by using codes or *netlingo*. (Visit <http://www.netling.com/top50/acronyms-for-parents.php> for a list of the "top 50 Internet acronyms parents [read *teachers*] need to know.") For example, it might be helpful to know that PAL means *parents are listening*, CTN means *can't talk now*, and 143 means *I love you*.

Finally, bear the following points in mind, and take care to publicize and popularize them among your students, as well:

- Do not trust cyber strangers.  
Remember that people are often not what they seem online, and that on the Net, it is not uncommon for people to lie about their name, gender, age, looks, personality, education, etc.
- Malware is often spread through cyber junk mail, or *spam*, so avoid opening emails from people you don't know. Also, remember that you may receive email which appears to be from a friend or acquaintance but in fact isn't. Therefore, do not open emails with vague or suspicious subject lines, either.
- Install a *firewall* on your computer or network server. Firewalls can prevent unauthorized access to your computer/network.
- Install reliable anti-virus software on your computer, and take care to update it regularly. It is also a good idea to perform a virus scan every so often, to ensure that your system is malware-free. Scanning email attachments for viruses before downloading them is also important. And in any case,

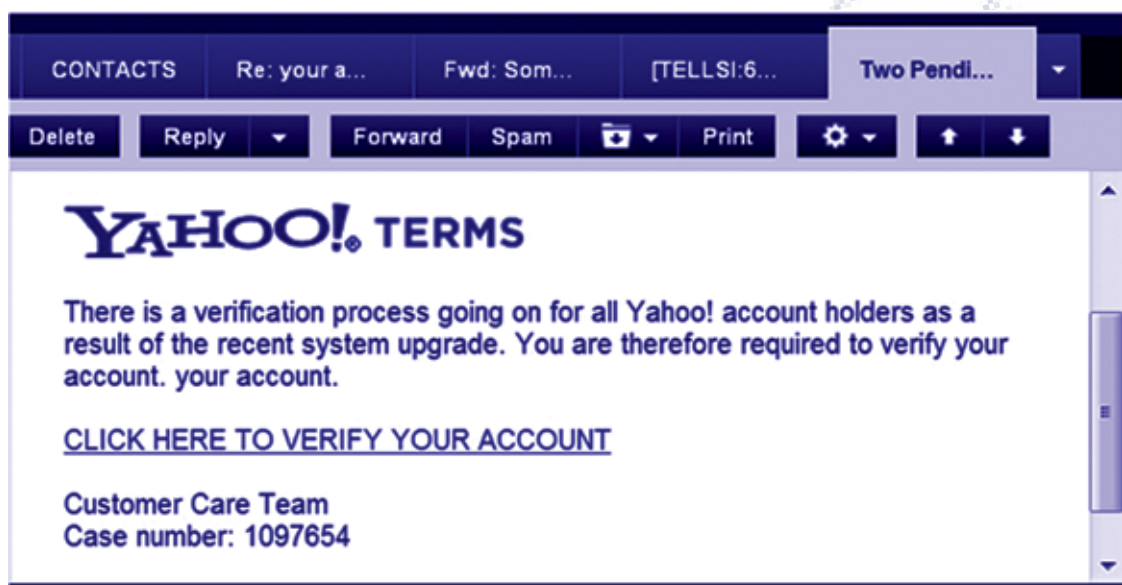


*adware* is a kind of software which runs advertisements. Usually the adware is financially supported through these ads and is therefore free, which is one reason that adware is often downloaded by users. And while the mere existence of ads may often be overlooked or tolerated, adware frequently functions as a kind of spyware, recording your personal information and computer habits, and transmitting them back to hackers. Often this is done for marketing purposes; that is, the developers of the software use the information as feedback on their product, which would influence their future product development decisions (“Adware,” n.d.; Cennamo, Ross, & Ertmer, 2010). However, such uses of adware are potentially harmful, and without a Terms of Use and gaining informed consent, such acts constitute an illegal breach of online ethics, similar to all spyware. And in case you were wondering, it is adware which accounts for all those times that you noticed with surprise that you are suddenly receiving many advertisements which seem to be relevant to your area of

interest, or which are related to the topic of an online search you have recently done, etc.

### Email fraud: Phishing

Another common online threat is called phishing (pronounced *fishing*). Phishing is a kind of email scam which fools the user into providing sensitive personal information, often leading to identity theft. The email usually appears to be from a genuine, trustworthy Internet address, (and may even contain the logos and trademark signs of reputed entities); and the requests in the emails often seem innocuous and justified (such as verifying your personal information). However, the phishing email usually directs the user to a fake website which is very similar in appearance to the original website, leading her/him to provide private information, such as passwords, credit card details, etc. (Cennamo, Ross, & Ertmer, 2010). Figure 1 below is an example of an email scam from someone impersonating Yahoo.



**Figure 1.** A sample phishing email, impersonating Yahoo



and its people. Thus the Trojan horse has become symbolic of dangers which have a benign appearance, gift-bearing enemies, etc. Similarly, the *Trojan horse* malware is a destructive program which parades as a benign one. To put it another way, in order for the malware to be able to achieve its destructive purposes, it shouldn't be detected by the user, since then it might be deleted or destroyed. Therefore, a hacker designs the destructive program in such a way that it masquerades as a desirable program and, in fact, the user willingly installs it her/himself! This especially happens on the Internet, when a person innocently downloads what appears to be a useful application or a legitimate file, but which is in fact concealing malware giving hackers remote access to her/his computer. Scary, isn't it? This means that we must be very careful not to download files from just any online source, no matter how straightforward and innocent the website might seem. This is extremely important to bear in mind, since many of us constantly download free games, utilities, movies, songs, books, etc. from the Internet, without knowing whether the source is a benign one or not.

**Task 2:** Think back to the last time you downloaded something from the Internet. How sure are you that the source was

reliable and safe? How do you know?

The good news about Trojan horses is that, contrary to viruses and worms, they don't self-replicate, nor do they reproduce by contaminating other files. The bad news is that, similar to worms, they are known to create a backdoor through which hackers can remotely access the infected computer ("The difference between a computer virus, worm, and Trojan horse," 2011).

As the name implies, *spyware* is a kind of malware which spies on you, gathering information about your computer usage patterns such as your browsing habits; or your personal information, such as



user IDs and passwords, credit card information; etc. It can be spread through infected email attachments, similar to a virus, or as a Trojan horse parading as a legitimate, advantageous software (Cennamo, Ross, & Ertmer, 2010; "Spyware," n.d.). And as you may probably have guessed by now,

## Beware of malware!

These days, most people know that viruses are no longer exclusive to human beings, and that a *computer virus* can sometimes make life even more unbearable than the old-fashioned human virus! What many people do not know, however, is that often their malfunctioning computer is not down due to the notorious “virus” at all, but due to a different form of *malware*. In fact, viruses are just one type of malware, although we often erroneously use the term “virus” for all forms of malware. This is while **malicious software**, alias **malware**, is an umbrella term “used to refer to a variety of forms of hostile, intrusive, or annoying software,” including “computer viruses, worms, trojan horses, spyware, adware, and other malicious programs” (“Malware,” n.d.). Each of the above is spread differently and presents a different type of threat, so it is important that we become familiar with the various types that exist:

For example, what is the difference between a virus and a worm? The SANS Glossary of Security Terms defines a *virus* as: “A hidden, self-replicating section of computer software, usually malicious logic, that propagates by infecting – i.e., inserting a copy of itself into and becoming part of – another program. A virus cannot run by itself; it requires that its host program be run to make the virus active.” (See: <http://www.sans.org/security-resources/glossary-of-terms>) On the other hand, the same dictionary defines a *worm* as, “A computer program that can run independently, can propagate a complete working version of itself onto other hosts on a network, and

may consume computer resources destructively.” Therefore, as you can see, both viruses and worms can self-replicate, but the term *virus* is applied to a usually malicious computer program that can only be spread through human intervention (i.e., through running an executable software), whereas a *worm* automatically spreads itself through the security deficiencies of networked computers (“Malware,” n.d.). Also, a computer worm doesn’t need to attach itself to an executable file (e.g., files with an .exe extension) to spread itself (“Computer worm,” n.d.), and it can also expose a compromised system to further attacks by installing a “backdoor” through which hackers can gain access to the infected computer more easily, gaining also remote access to personal or private information (Cennamo, Ross, & Ertmer, 2010).

**Task 1:** Are you familiar with the story of the Trojan horse from Greek mythology? Based on your knowledge of the Greek myth, try to guess what kind of malware might be called a *Trojan horse*.

Many of us remember reading the famous story of the Trojan horse in our English textbooks at school. Briefly, after nearly a decade of war on Troy, the Greeks (i.e., Spartans) built a huge wooden horse and left it in front of the gates of Troy, full of hidden warriors. The Trojans took the wooden horse to be a peace offering, a sign of the defeat of the Spartans, and dragged it happily into the city. They then spent the night celebrating their supposed victory, until the Spartans came out of hiding and destroyed the city of Troy

## Respect your own privacy

In the preceding article it was mentioned that a good CALL teacher should teach her/his students about the dangers of cyberspace, and should ensure that they know how to take care of themselves online. It was revealed that many people use false identities on the Internet, scamming and abusing others. For this reason, a responsible CALL teacher will take care to make the learners understand the perils of sharing personal information online, and will seriously discourage them from sharing their personal photos, address, school name, phone number, etc. (Marandi, 2012a). This is especially crucial in the case of minors, whose use of the Internet needs to be monitored, and whom Richardson (2010) believes should withhold their full names,

engaging in class-related online activities only with the express written permission of their parents. Cennamo, Ross, and Ertmer (2010) concur, and claim further:

Sometimes, students participate in online activities that they may not realize are threatening....

Children who visit and participate in a website devoted to playing games—even simple games, such as checkers or chess—may actually be communicating with adults who are collecting information from them, such as their interests and hobbies.

Building trust with someone who seems

to like the same things you do may inadvertently lead to providing contact information. The same is true of chat rooms or social-networking sites, such as the popular MySpace.com or Facebook.com (p. 257).

In the previous article, it was indicated that privacy on the Internet is in any case a frail and fragile concept, and users should assume that whatever they send out in cyberspace might one day come back to haunt them! This should prompt us to exercise the utmost caution and discretion in using the Internet generally, and particularly in sharing information, photos, etc.—even with trustworthy

friends.

Cennamo, Ross, and Ertmer (2010, p. 240) claim, “You should never consider your e-mail to be private or confidential.” Palloff and Pratt (2007, p. 62) affirm, “One



suggestion that is often made is to avoid posting something you would not want your mother to read or that you would not want to see on the front page of the *New York Times*.”

Remember, however, that your online privacy and comfort will not be assured merely through your practicing reticence. Even if you merely lurk online without sharing anything personal, you can still be the object of cyber attacks, if you are not careful. Therefore, another important responsibility of CALL teachers is teaching their students how to combat various types of malware.

# Do-it-yourself: Computer-Assisted Language Learning (CALL)

## Online Safety and Privacy



By Seyyede Susan Marandi, Assistant Professor  
of TEFL, English Department, Alzahra University, Tehran, Iran  
Email: susanmarandi@alzahra.ac.ir

### اشاره

مقاله‌ای که پیش روی شماست پنجمین مقاله از مجموعه مقاله‌های مربوط به آموزش زبان به کمک فن آوری است. در دو مقاله پیشین رفتار مناسب آن‌لاین (بر خط) مورد بررسی قرار گرفت و گفته شد که رفتار مناسب بر خط نیازمند رعایت نمودن قوانین Netiquette و همچنین آشنا شدن با قوانین مالکیت مجازی همچون Copyleft و Creative Commons Licenses می‌شود. بخشی از مقاله پیشین هم به امنیت و آسایش اینترنتی اختصاصی یافته بود، موضوع مهمی که در مقاله حاضر به آن بیشتر می‌پردازیم.

### Abstract

The article before you is the fifth of a series of CALL-related articles to appear in *Roshd FLT* magazine. In the previous two articles, appropriate online behavior was discussed. It was suggested that appropriate online behavior necessitates practicing netiquette rules (Marandi, 2012b), as well as familiarizing oneself with online ownership laws, including copyleft and Creative Commons licenses (Marandi, 2012a). Part of the previous article was also devoted to safety and privacy on the Net (ibid.), an important topic which will be developed further in the present article.

**Key words:** appropriate online behavior, online safety and privacy, malware, viruses, worms, Trojan horses, phishing



results indicated that neither dictionary type nor word type was effective in vocabulary production. In other words, the differences between monolingual and bilingual dictionaries in the learning of concrete and abstract words were not significant. Based on the descriptive statistics of the production test, the bilingual group had a better performance in the learning of concrete words and a poorer performance in the learning of abstract words than the monolingual group. Although the difference between the monolingual group and the bilingual group was considerable, it was not high enough to be statistically significant. Further research may be needed in this area to shed light on the issues raised in this study.

## References

- Atkins, B. (1985). Monolingual and bilingual learners' dictionaries: A comparison. In Ilson *Dictionaries, Lexicography and Language Learning* (PP. 25-42). Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Aust, R, Kelley, M. J., & Roby, W.B (1993). The use of hyper-reference and conventional dictionaries. *Educational Technology Research & Development*, 41, 63-73.
- Battenburg, J. D. (1989). *A study of English monolingual learner's dictionaries and their users. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University.*
- Beglar, D. & Hunt, A. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 35-47.
- Bejoint, H. & Moulin, A. (1987). The place of the dictionary in an EFL program. In Cowie, A.P. (ed.) *The Dictionary and the Language Learner*, 97-114.
- Clark, G. (2003). Recursion through dictionary definition space: concrete versus abstract Words. Retrieved August 7, 2008 from <http://www.users.ecs.soton.uk/Temp/concrete-abstract.pdf>
- Cowie, A. P. (1983). English dictionaries for the foreign learner. In Hartmann, R.R.K (Ed.). *Lexicography: Principles and Practice*. London: Academic Press.
- Ducroquet, L. (1994). Are Bilingual Dictionaries Useful Linguistic Tools? *Language Learning Journal*, 9, 48-51.
- Gu, Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-679.
- Harvey, K. & Yuil, D. (1997). A study of the use of a monolingual pedagogical dictionary by learners of English engaged in writing. *Applied Linguistics*, 18, 253-278.
- Hayati, M. & Fattahzade, A. (2006). The effect of monolingual and bilingual dictionaries on vocabulary recall and retention of EFL learners. *The Reading Matrix*, 6 (2), 125-134.
- Hayati, M. & Pour-Mohammadi, M. (2005). A comparative study of using monolingual and bilingual dictionaries in reading comprehension of intermediate EFL students. *The Reading Matrix*, 5(2), 61-66
- Huang, G. (1985). The productive use of EFL dictionaries. *RELJ Journal*, 16, 54-74.
- Hulstijn, J.H. (1993). When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *The Modern Language Journal*, 77(4), 139-147.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M. & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign-language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unfamiliar words. *The Modern Language Journal*, 80(3), 327-339.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78(2), 285-299.
- Laufer, B. (1993). The effect of definitions and examples on the use and comprehension of new words. In *Cahiers de Lexicologie*, 632, 131-142.
- Laufer, B. & Hadar, L. (1997). Accessing the electiveness of monolingual, bilingual, bilingualized dictionaries in the comprehension and production of new words. *The Modern Language Journal*, 81(2), 189-196.
- Laufer, B. & Hill, M. (2000). What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3(2), 58-76.
- Lupescu, S. & Day, R. R. (1993). Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning*, 43(2), 263-287.
- Nation, I. S. P. (1989). Dictionaries and language learning. In Tickoo (Ed.), *Learners' Dictionaries: State of the Art*, 65-71 Singapore: Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional Language Centre.
- Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language. In Schmitt & McCarthy (Eds). *Vocabulary: Descriptive, Acquisition and Pedagogy*, 279-302 Oxford University Press.
- Piotrowski, T. (1987). Indication of English pronunciation in bilingual dictionaries. *Applied Linguistics*, 8(1), 39-47.
- Stein, G. (1985). Word-formation in modern English dictionaries. In Ilson: *Dictionaries, Lexicography and Language Learning* (pp. 35-44). Oxford University Press.
- Summer, D. (1988). The role of dictionaries in language learning. In Carter, R. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary and language learning* (pp. 111-125). Cambridge University press.
- Summer, D. (1995). Vocabulary learning; do dictionaries really help? *The Language Teaching*, 19(2), 25-28.
- Tang, G. M. (1997). Pocket electronic dictionaries for second language learning: Help or hindrance? *TESL Canada Journal*, 15, 39-57.
- Taylor, A. (1988). Learners and English dictionaries: Some assumptions and challenges. *Institute of Language in Education Journal*, 4, 88-92.
- Thompson, G. (1987). Using bilingual dictionaries. *ELT Journal*, 41(4), 282-86.
- Underhill, A. (1985). Working with the monolingual learners' dictionary. In Ilson: *Dictionaries, Lexicography and Language Learning* (pp. 103-114).
- Walz, J. (1990). The dictionary as a secondary source in language learning. *French Review*, 64(1), 79-94.
- Zgusta, L. (1988). Pragmatics, lexicography and dictionaries of English. *World Englishes*, 7(3), 243-53.

As it can be seen, there is no significant difference between the effects of the two types of dictionary on the production of vocabulary. There is also no significant difference in the production of concrete and abstract words. Therefore, it can be concluded that word type (concrete and abstract) is not an effective factor in the production of vocabulary. Nor is the interaction of the two factors (dictionary type and word type) significant. In short, this study failed to find enough evidence to support the existence of any meaningful relationship between dictionary type, word type and vocabulary production. Although the monolingual group had a better performance in the production of abstract words, the difference was not statistically significant.

**As to the recognition of concrete and abstract words, the results showed that dictionary type had a role in vocabulary learning, and that the bilingual dictionary group had a better performance than the monolingual dictionary group on the vocabulary recognition test**

The better performance of the monolingual group participants in the production of abstract words may be partially attributable to the fact that monolingual dictionaries provide sufficient contexts in their definitions, which help students to produce new vocabulary items in similar contexts. These findings are in accordance with

Baxter's (1980) view, claiming that a monolingual dictionary not only explains definitions but also provides the means to employ definitions.

These' results are also in accordance with Laufer's and Hadar's (1997) report that the use of a monolingual dictionary helps the learner to better understand the sentences or collocational phrases. This study also supports Piotrowski's (1987) argument that concrete nouns are the most difficult words to describe in a monolingual dictionary and the easiest in a bilingual dictionary.

**bilingual**  
**1 adj** able to speak two languages  
 you learnt both of them as a young child  
 > Monolingual teachers cannot help bi  
 > You don't have to be fully bilingual t  
 a second language.  
**COLLOCATES** pupil, learner, child  
 > Teachers need to be alive to

## Conclusion

The findings of the present study can be summarized as follows:

As to the recognition of concrete and abstract words, the results showed that dictionary type had a role in vocabulary learning, and that the bilingual dictionary group had a better performance than the monolingual dictionary group on the vocabulary recognition test. Although the monolingual group had a better performance on the comprehension of abstract words and the bilingual group on the comprehension of concrete words, the difference was not statistically significant. It may also be concluded that word type had no effect on the comprehension of new words.

As to vocabulary production, the

and abstract words. To see whether or not the differences among the groups were statistically significant, a two-way ANOVA test was utilized. The results of the ANOVA test are presented in Table 2.

A glance at Table 2 makes it clear that dictionary type has a statistically significant effect on vocabulary recognition. In other words, the students who used bilingual dictionary have achieved results significantly better than the students who used the monolingual dictionary. However, word type did not significantly influence vocabulary recognition. Moreover, the interaction effect of dictionary type and word type is not statistically significant.

**Table 2. Results of the two-way ANOVA for vocabulary recognition**

Source	Mean Square	Df	F	Sig.
Dictionary Type	323.408	1	11.403	.001
Word Type	.008	1	.000	.986
Interaction Dictionary * Word	21.675	1	.764	.384

These findings can be partially accounted for by the fact that the students who use bilingual dictionaries feel certain about getting the accurate meaning of new words because their definitions are usually short and easy to understand. This is congruent with the findings of Beglar and Hunt (2005). These results also support Hayati's and Fattahzade's (2006) findings, based on which, the learners who used a bilingual dictionary, got word meanings quicker than those who used a monolingual dictionary.

The second research question sought to investigate the effect of monolingual and bilingual dictionaries on the production of concrete and abstract words. To this end, another two-way ANOVA test was run. Table 3 contains the summary of the descriptive statistics.

**Table 3. Descriptive statistics of the vocabulary production test**

Dictionary Type	word type	Mean	Std. Deviation	N
Monolingual	Concrete	17.63	6.39	30
	Abstract	20.23	5.34	30
	Total	18.93	5.98	60
Bilingual	Concrete	18.50	5.92	30
	Abstract	18.60	5.65	30
	Total	18.55	5.74	60

Based on Table 3, the students in the bilingual group got higher scores than the monolingual group members in the production of concrete words. The mean score of the monolingual group in the production of abstract words is better than the production of concrete words and even better than the production of abstract words of the bilingual group. To see whether or not the differences among the groups are statistically significant, another two-way ANOVA procedure was run, the results of which are presented in Table 4.

**Table 4. Results of the two-way ANOVA on vocabulary production**

Source	Mean Square	Df	F	Sig.
Dictionary Type	4.408	1	.129	.720
Word Type	54.675	1	1.602	.208
Interaction Dictionary * Word	46.875	1	1.373	.244

for the purpose of gauging vocabulary recognition. Another concrete word test (30 items) along with an abstract word test (30 items) in fill-in-the-blank format was used to measure vocabulary production.

It is worth mentioning that since the posttests were constructed based on the words that had been taught during the treatment, they already had content validity. Still, to have a numerical index of validity, a correlational procedure was used to validate them. Due to the low proficiency level of the participants, the vocabulary subtest of the *Preliminary English Test (PET)*, was administered as the criterion. The correlation coefficients obtained between the PET test and the concrete and abstract selection tests and concrete and abstract production tests turned out to be 0.65, 0.87, 0.76, and 0.79, respectively. The reliability of the tests was also estimated through the KR-21 formula. The obtained indices for the tests in the above-mentioned sequence were 0.81, 0.85, 0.79 and 0.89, respectively.

### Procedures

The participants were given a 150-word pretest, both concrete and abstract, to find out whether or not the target words were familiar. Results indicated that 30 words out of 150 were known to some of the participants. These words were not included in the posttests. The remaining vocabulary items were gradually presented to each group as a 10-week treatment. The monolingual group was taught the new words by using the monolingual dictionary. The monolingual group got the meaning and definition of all words in English throughout the

experiment. The bilingual group was taught the same words using the bilingual dictionary. The definition and the meaning of all words were given in Persian. At the end of the experimental period, the students in the two groups were given the four posttests with the afore-mentioned characteristics. The obtained data were then summarized and subjected to statistical analyses.

### Data Analysis

Having collected the required data, two separate two-way ANOVA procedures were utilized; one for analyzing the results of the recognition tests and the second one for analyzing the results of the production tests.

### Results and discussion

The first research question sought to investigate the effect of monolingual and bilingual dictionaries on the recognition of concrete and abstract vocabulary. To analyse the obtained data, a two-way ANOVA test was run. Table 1 contains the summary of the descriptive statistics.

**Table 1. Descriptive statistics of the selection test**

Dictionary Type	word type	Mean	Sd.	N
Monolingual	Concrete	21.17	6.17	30
	Abstract	22	6.06	30
	Total	21.58	6.08	60
Bilingual	Concrete	25.30	4.19	30
	Abstract	24.43	4.57	30
	Total	24.87	4.37	60

Based on Table 1, students in the bilingual group have obtained better scores in the recognition of both concrete



dictionaries because they bring instant satisfaction, while teachers prefer monolingual dictionaries for their long-term benefit: the user gradually learns to operate in L2 without the L1 barrier as a brake on progress" (Atkins, 1985, p. 22).

According to Piotrowski (1987), concrete nouns are the most difficult words to describe in a monolingual dictionary and the easiest in a bilingual dictionary. He adds that we can divide words into first-order words (concrete words and names of persons), second-order and third-order words. The second and third order words are composed of words that help to make the structure of words and connect them to get the correct meaning. Accordingly, the bilingual dictionary is based on first-order words, while the monolingual dictionary is based on second and third-order words.

According to Clark (2003), concrete words should be easier to ground in the sensorimotor world. This means that word definitions might be easier to ground using concrete words. He concludes that although the definitions of concrete words are shorter and more direct, abstract words are more widely used in grounding definitions.

The paucity of research in the area of the effect of dictionary use on vocabulary

comprehension and production, coupled with the mixed findings of the few studies conducted, as well as the relative dearth of studies on the effect of dictionary type on the perception and recall of concrete and abstract lexical items warrant the present study, which intends to investigate the effect of monolingual and bilingual dictionaries on the comprehension and production of concrete and abstract words.

## Method

### Participants

A sample of 60 participants was selected for the present study. They were all male third-year public high school students in Abhar city, whose age ranged from 16 to 18. The participants were randomly assigned to two equal groups (N=30): the monolingual group (MG) and the bilingual group (BG).

### Materials and Instruments

The materials and instruments used in this study consisted of the following:

Two types of dictionary were given to the participants. The Oxford *Elementary Learner's Dictionary* was presented to the monolingual group. The bilingual group was provided with *Farhang Moaser English-Persian dictionary*.

A multiple-choice vocabulary test consisting of 150 concrete and abstract words (with equal proportion) was constructed and administered as the pretest to see if the words were new to the participants.

Four posttests were also administered to the groups separately. They included one concrete word test (30 items) and one abstract word test (30 items) in multiple-choice format. They were used



both bilingual and monolingual dictionaries have their strengths and weaknesses. Hulstijn, Hollander, and Greidonus (1996) state that the strengths of bilingual dictionaries are that learners value them and that they can improve the reading comprehension of lower

---

**Knight (1994) argues that a bilingual dictionary may be more likely to help lower proficiency learners in reading comprehension because their lack of vocabulary can be a significant factor in their inability to read**

---

proficiency L2 learners. Moreover, their definitions are usually short and easy to understand (Beglar & Hunt, 2005). On the other hand, in spite of the good quality of some comprehensive bilingual dictionaries, they provide little information in their entries and their reliance is strongly on one-to-one word translation (Tang, 1997). Summer (1988) argues that perhaps the most serious disadvantage of bilingual dictionaries is that they can develop in many learners a somewhat native view of the target language. Ducroquet (1994) claims that very few translation problems can be solved by the help of bilingual dictionaries.

As to the monolingual learner's dictionaries, Harvey and Yuil (1997) confirm that they can be used to build vocabulary knowledge by using suitable sentences which provide information about meaning, grammar and usage as well as spoken and written vocabulary

items, collocations and associations. The major weakness of monolingual dictionaries is that learners must know 2000 words or more to understand definitions (Nation, 1989).

Aust, Kelly, and Roby (1993) hold that contrary to EFL students, most EFL teachers prefer their students to use the monolingual dictionary. One of the reasons for this preference is that there is a cultural misconception that there is a one-to-one correspondence between the words of the two languages. Another reason for the preference, according to Walz (1990), is that learners mainly use a monolingual dictionary because a bilingual dictionary does not show the exact meaning distinctions of equivalent translations.

Atkins (1985) believes that "monolingual dictionaries are good for you like whole meal bread and green vegetables; bilinguals like alcohol, sugar and fatty food are not, though you may like them better" (p. 22). Despite this, monolingual dictionary users may not be able to fully understand the definitions due to the lack of knowledge of the words used in the definitions, while the bilingual dictionary satisfies the learners' instant translation needs. Hayati and Fattahzade (2006) argue that for immediate recall purposes, bilingual dictionaries are more effective, and for retention purposes, four weeks or more, monolingual dictionaries are preferred.

According to Summer (1995), using a monolingual dictionary demands more effort from the user, and since increased processing of a word may result in improved retention, this could be a strong point for language learning.

In short, "students like bilingual

their inability to read. Battenburg (1989) found that at advanced levels, the use of bilingual and monolingual dictionaries decreased, and native speaker dictionary use increased. It was also found that while all participants preferred to look up definitions the most and etymological information the least, there were significant differences in the search patterns across different proficiency levels (cited in Ryu, 2006, p. 5).

---

### **Studies on vocabulary learning strategies have been indicative of the popularity of dictionary strategies, especially the use of bilingual dictionaries**

---

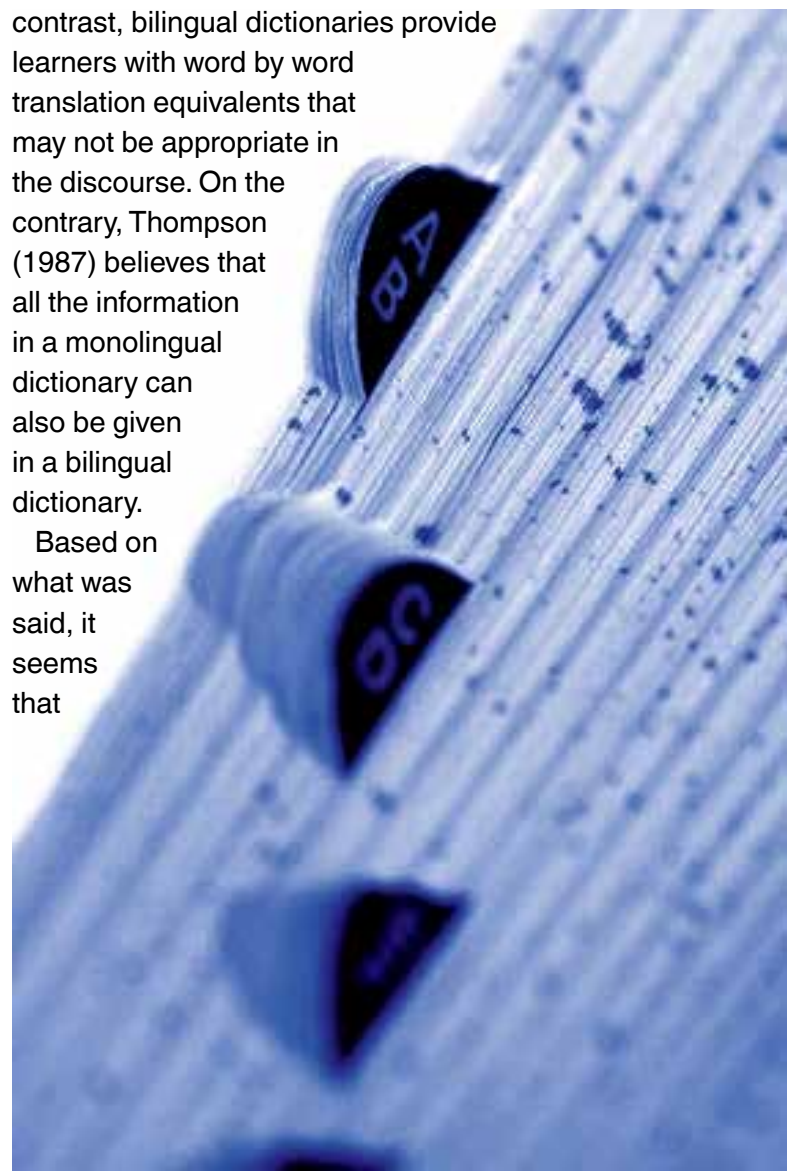
Dictionary type may influence vocabulary comprehension and production. Huang (1985) points out that for comprehension, all EFL dictionaries provide word by word definitions and some even use controlled or limited words as metalanguage for definition. Laufer (1993) believes that for productive purposes, general learner's dictionaries may not provide enough information on specific expressions to prevent learners' errors.

Monolingual dictionaries are mainly for receptive purposes rather than productive ones; in terms of the productive use of monolingual dictionaries, learners mainly use them to find the correct spelling of words or to correct potential mistakes. On the other hand, according to Hayati and Pour-mohammadi (2005), the use of a monolingual dictionary during reading reinforces comprehension but is less effective than a bilingual dictionary. Bejoint and Moulin (1987) contend that

bilingual dictionaries are a good choice for quick consultation, while monolingual dictionaries have the merit of openly introducing the user to the lexical system of the L2. The monolingual entry can generally provide more detailed and precise information about a word than the bilingual entry - such as information about idiomatic usage, common collocations, connotations and register (Laufer & Hadar, 1997).

Underhill (1985) proposes that many high frequency words may be given appropriate treatment in monolingual dictionaries. Baxter (1980) also believes that more encouragement should be given to the use of monolingual dictionaries because they help learners by offering definitions in context. In contrast, bilingual dictionaries provide learners with word by word translation equivalents that may not be appropriate in the discourse. On the contrary, Thompson (1987) believes that all the information in a monolingual dictionary can also be given in a bilingual dictionary.

Based on what was said, it seems that





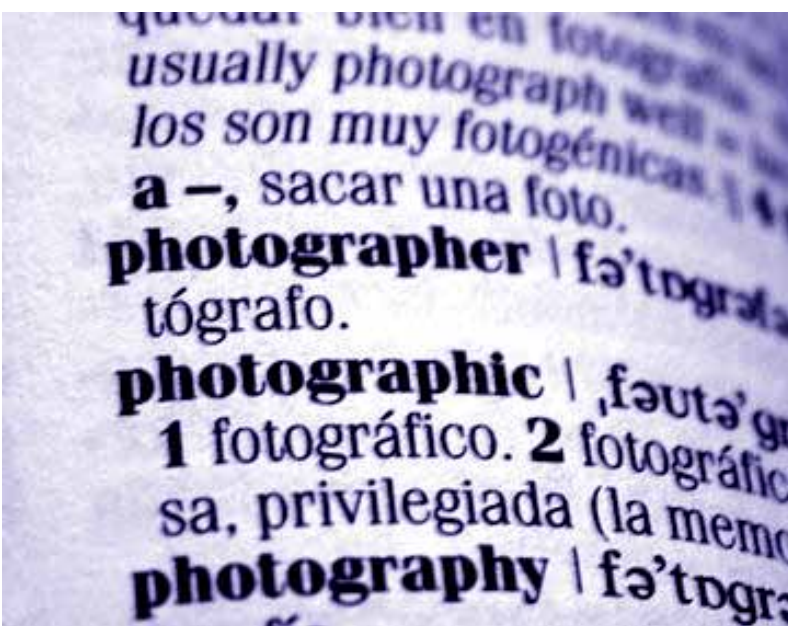
p. 1), "The first type of a contemporary dictionary was *Hornby's Advanced Learner's Dictionary* published by Oxford University Press (1948)".

Dictionaries can be used for different purposes. Nation (2001, p. 281) distinguishes among three major purposes for dictionary use including comprehension (decoding), production (encoding), and learning. Taylor (1988) studied the dictionary use of 122 students and found that 50% of the students used a bilingual dictionary and that their choice was affected by the school. It was also found that the most frequent use was 'looking up grammatical

same time, there are also arguments against dictionary use in vocabulary learning. Bensoussan (1983) argues that students need to be able to select the right meaning of a word according to the context of a passage to answer a test question correctly. But as Knight (1994) contends, the availability of a dictionary does not guarantee that a dictionary user can fully understand the meaning of unknown words without sufficient contextual clues.

Studies on vocabulary learning strategies have been indicative of the popularity of dictionary strategies, especially the use of bilingual dictionaries (Laufer & Hill, 2000). Hulstijn's (1993) experiments showed that there was no significant difference in the English vocabulary knowledge of the students who looked up many words as opposed to the ones who did not. Luppescu and Day (1993), on the other hand, found that the use of a bilingual dictionary considerably improved students' performance in vocabulary tests. In addition, Gu and Johnson's (1996) study showed a positive correlation between the use of dictionary and vocabulary size.

It seems that the learners' level of proficiency has effects on dictionary use and the choice of dictionary type. Bensoussan (1983) and Laufer and Hadar (1997) conducted a study with EFL learners and found that dictionaries were more useful for students with a moderate level of proficiency than students with very high proficiency level. Knight (1994) argues that a bilingual dictionary may be more likely to help lower proficiency learners in reading comprehension because their lack of vocabulary can be a significant factor in



information'.

As to the effectiveness of dictionaries, Hulstijn, Hollander and Greidanus (1996) report that if learners use a dictionary when they come across unknown words, their scores will be higher than those who do not use it. In another study conducted by Luppescu and Day (1993), dictionary use was found to have a significant effect on learners' ability in word-to-word vocabulary definition test. At the



## Introduction

There is little doubt that dictionary is among the most indispensable instruments of vocabulary learning, without which the story of vocabulary learning is hardly worth telling. What is less certain is how different learners make use of different kinds of dictionary for various purposes. In fact, controversy as to what kind of dictionary to use has long been at the core of vocabulary teaching and learning activities. Yet, in spite of the importance of dictionaries for EFL learners, little research on dictionary use has been conducted in Iran. Specifically, studies which consider the effect of monolingual and bilingual dictionaries on the comprehension and production of specific word types, such as abstract and concrete words,

are scarce. The purpose of the present study, therefore, was to investigate the effect of monolingual and bilingual dictionaries on Iranian high school students' recognition and production of abstract and concrete words.

It attempted to answer the following research questions:

- 1) Is there a significant difference between the effects of monolingual and bilingual dictionaries on the recognition of concrete and abstract words?
- 2) Is there a significant difference between the effects of monolingual and bilingual dictionaries on the production of concrete and abstract words?

## Review of related literature

The history of dictionaries and their use in language teaching has had its own share of twists and turns. According to Cowie (1983), the first English dictionary, *the Table Alphabetical* in 1604, was the first English learner's dictionary. Noah Webster in 1828, published his *American Dictionary of the English Language*. While the history of the monolingual English dictionary for native speakers goes back to the 17th century, the first point in building EFL monolingual dictionaries as Stein (1985, p. 10) puts it, was in Japan where, in 1930s, Palmer and Hornby "made plans to publish a dictionary entitled the *Idiomatic and Syntactic English Dictionary*."

According to Zgusta (1988,



# The Effect of Dictionary Type on the Recognition and Recall of Concrete and Abstract L2 Vocabulary

Abbas Ali Zarei, Assistant Professor, Imam Khomeini International University, Qazvin

Email: aazarei@yahoo.com/aazarei@ikiu.ac.ir

Parviz Lotfi, M.A. Islamic Azad University, Takestan



## چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر نوع فرهنگ واژگانی (تک زبانه و دو زبانه) بر درک و تولید واژگان ذات و معنی زبان انگلیسی توسط دانش آموزان ایرانی مقطع دبیرستان انجام شد. به همین منظور تعداد ۶۰ نفر دانش آموز دبیرستانی در شهرستان ابهر مورد بررسی قرار گرفتند. پس از اینکه افراد به طور تصادفی در دو گروه قرار داده شدند، ۱۲۰ واژه ذات و معنی به دو صورت مختلف (یک گروه با استفاده از فرهنگ تک زبانه و گروه دیگر با فرهنگ دو زبانه) به آن‌ها ارائه شد. برای بررسی داده‌ها از دو فرایند آماری تجزیه و تحلیل واریانس دوطرفه استفاده شد. نتایج نشان داد که فرهنگ دو زبانه در تولید واژگانی مؤثرتر از فرهنگ تک زبانه است و نوع واژه در درک آن تأثیری ندارد. همچنین، نوع واژه و نوع فرهنگ هیچ یک اثر معنی داری بر تولید واژگانی ندارد.

**کلیدواژه‌ها:** فرهنگ تک زبانه، فرهنگ دو زبانه، واژگان ذات، واژگان معنی، درک واژگانی، تولید واژگانی

## Abstract

This study was conducted to investigate the effect of monolingual and bilingual dictionaries on the recognition and recall of abstract and concrete words by Iranian high school students. To this end, a sample of 60 high school students in Abhar city participated in the study. They were randomly assigned to two groups and were presented with 120 new concrete and abstract vocabulary items; one group used only a monolingual dictionary and the other only a bilingual dictionary. Two separate two-way ANOVA tests were run to study the effect of such dictionaries on the participants' lexical recognition and recall. Results indicated that the bilingual dictionary group had a better performance than the monolingual dictionary group in the vocabulary recognition test, but word type had no effect on the comprehension of new words. Results also indicated that neither dictionary type nor word type was effective in vocabulary production.

**Key Words:** monolingual dictionaries, bilingual dictionaries, concrete words, abstract words, vocabulary comprehension, vocabulary production

Erinnerung, Emotionen usw.)  
Was bezüglich der interkulturellen Themenplanung des Fremdsprachenunterrichts ergänzend zu erwähnen ist, sind spezielle Lerninhalte, die nach MÜLLER (1994) für interkulturelles Lernen geeignet sind. Die sind Fragen und Probleme, die durch unterschiedliches Kommunikationsverhalten zustande kommen (MÜLLER 1994; zit.n. ZEUNER 2001: S. 50):

- Sprachliche Indikatoren für den Kulturvergleich: Hinterfragen von Begriffsinhalten (Welche Wirklichkeit steckt hinter dem Wort?); Kommunikationsabläufe und kommunikative Stile; Register und Textsorten
- Nonverbales (außersprachliches und nebensprachliches) Kommunikationsverhalten
- Interaktionsrituale
- Interpersonelle Wahrnehmung und deren Auswirkung auf Kommunikationsabläufe
- Sprachliche Mittel und Abläufe von Metakommunikation zur Bewältigung und Analyse kommunikativer Situationen.

### Ausblick

In diesem Beitrag wurde versucht, etwas Licht ins Fach "Interkulturelle Kompetenz im konventionellen DaF-Unterricht" zu bringen, indem nach einer kurzen Vorstellung Interkultureller Kompetenz und deren Teilkompetenzen sein Stellenwert im GER, die Umsetzung im konventionellen Fremdsprachenunterricht, seine Vermittlungsformen und schließlich

seine Lehrinhalte behandelt wurden. Die Förderung Interkultureller Kompetenz als fünfter Fertigkeit im konventionellen Fremdsprachenunterricht ist allerdings kein neues Thema, wird seit dem letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts behandelt und gewinnt immer mehr an Bedeutung, es steht jedoch noch in den Anfängen und kann aus verschiedenen Blickwinkeln unter die Lupe genommen werden. In der Hoffnung, dass dieser Beitrag Lehrenden und Studierenden fruchtbare Impulse zur Weitervertiefung dieses Themas gibt.

### Literaturverzeichnis

- DAAD (2012): <http://www.daad.de/deutschland/deutsch-lernen/wie-deutsch-lernen/00534.de.html> (Stand: 23.03.12)
- Erl, Astrid; Gymnich, Marion (2007): *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Goethe-Institut (2012): <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm> (Stand: 30.04.12)
- House, Juliane (1996): Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(3), 21 pp. Abrufbar unter: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_3/beitrag/house.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm) (Stand: 12.05.08)
- Heyd, Gertraude (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht* (DaF): ein Arbeitsbuch; Kognition und Konstruktion. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kaunzner, Ulrike A. (2008): *Grenzen überschreiten – Grenzen überwinden. Neue Herausforderungen an den DaF-Unterricht*. In: Kaunzner, Ulrike A (Hrsg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster: Waxmann.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): *Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturelle Kommunikation*. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. München: Langenscheidt.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik – eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Storch, Gunther (2001): *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Volkman, Laurenz (2002): *Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz*. In: Volkman, Laurenz (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Zeuner, Ulrich (2001): *Landeskunde und interkulturelles Lernen, eine Einführung*. TU Dresden/ Institut für Germanistik Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache. Abrufbar unter: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku&start.htm>

Dass die ausgewählten Themen und Inhalte ein interkulturelles Vergleich ermöglichen sollen, steht auch in dieser Stoffauswahlstrategie im Vordergrund. Der interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenunterricht soll den Lernenden die Möglichkeit bieten, Einblick in eine fremde Welt zu bekommen und sie mit der eigenen Welt zu vergleichen. Daher ist es wichtig, dass Themen so ausgewählt und strukturiert werden, dass die Lernenden sinnvolle Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Lebenserfahrung finden.

---

**die Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Didaktik/ Methodik weitgehend in der Fähigkeit „zu mehrperspektivischer Wahrnehmung der fremdkulturellen Gegebenheiten, zu Empathie und kritischer Toleranz gegenüber der fremden Kultur und ihren Menschen**

---

Dies kann man am besten mit Hilfe von Themenbereichen verwirklichen, die auf Lebenserfahrungen zurückzuführen sind, die alle Menschen machen, unabhängig davon, in welchem Land und welchem Kulturkreis sie aufwachsen und leben, und die deshalb zu den universellen Daseinserfahrungen des Menschen gehören (vgl. ebd. S: 48-49; NEUNER/HUNFELD 1993: S. 110-113). NEUNER (1994) nennt folgende universelle Daseinserfahrungen als anthropologische Grundkategorien, die als Orientierungshilfen für die Auswahl

konkreter Inhalte für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht anwendbar sind (NEUNER/HUNFELD 1993: S. 113):

- Grundlegende Existenz Erfahrungen (Geburt und Tod)
- Personale Identität ("Ich" -Erfahrung, personale Eigenschaften)
- Die soziale Identität im privaten Bereich (die private Gemeinschaften: Leben in einer Familie, Verwandtschaftssysteme, "Wir"-Erfahrung.)
- Die soziale Identität im öffentlichen Bereich (z.B. Nachbarschaft, Gemeinde, Staat usw.: "Sie" -Erfahrung)
- Partnerbeziehungen (Freundschaft, Liebe: "Du" -Erfahrung)
- Wohnen und Behausung
- Umgebung jenseits der privaten Sphäre (Umwelt, Natur, Zivilisation usw.)
- Arbeiten (Existenz- und Unterhaltssicherung)
- Ausbildung/ Erziehung
- Erholung/ Freizeit/ Kunst (Handlungen ohne unmittelbare materielle Zwecke; Freizeit und Unterhaltung, zweckfreie Lebensgestaltung)
- Versorgung/ Konsum (Nahrung, Kleidung usw.)
- Verkehrsteilnahme/ Mobilität (Raum-Erfahrung)
- Kommunikation (Benutzung von Zeichensystemen, Medien)
- Gesundheitsfürsorge (Gesundheit, Krankheit, Hygiene)
- Norm- und Wertorientierung (Ethik, Religion, Sinnsysteme)
- Zeitlich-historische Erfahrung (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft)
- Erfahrung geistiger und psychischer Dimensionen (Selbstreflexion, Vorstellungskraft/ Phantasie,



werden. Die beiden zuletzt genannten Vermittlungsformen, nämlich "die Selbstreflexionsorientierte Vermittlung" und "das Fremdverstehenstraining", konzentrieren sich nicht auf den Erwerb einer einzigen Teilkompetenz Interkultureller Kompetenz. Sie haben jedoch den Erwerb aller drei Teilkompetenzen im Auge und stellen eine Kombination daraus dar. Sie weisen daher die Aspekte der interkulturellen Methode auf, und sind für einen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht ganz geeignet. Die Selbstreflexionsorientierte Vermittlungsform beschäftigt sich vor allem – wie auch aus ihrem Namen hervorgeht – mit der Selbstreflexivität und dem tieferen Kennenlernen der eigenen Kultur sowie eigenkulturellen Werte, Einstellungen, Verhaltensweisen und Kommunikationsmuster, und versucht dieses Lernziel durch alle Zugänge zur Interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, nämlich Landeskunde, Literatur und Sprache, sowie auch durch Übungen wie Planspiele zu vermitteln. "Das Fremdverstehenstraining" befasst sich in erster Linie mit den Komponenten der affektiven Teilkompetenz Interkultureller Kompetenz, und hat die Toleranz und Akzeptanz als übergeordnetes Lernziel. Sie versucht "kulturspezifisches Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln in der Eigenkultur und in der Fremdkultur zu hinterfragen und zu relativieren" (A. Kaunzner 2008: S.23). Culture-Assimilator-Übungen, bei denen die von den Erfahrungen der Lernenden kommenden Fallbeispiele und critical incidents anhand von Kulturdimensionen sowie kulturellen Strukturmerkmalen

analysiert werden können, dienen zu Zwecken dieser Vermittlungsform. (vgl. A. KAUNZNER 2008: S.21 - 24; KRUMM 2007<sup>5</sup>: S.138 – 143; VOLKMAN 2002: S. 14ff).

### **Lerninhalte und eine Stoffauswahlstrategie für den interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht**

Die Frage, wie man an konkrete Themen für interkulturelles Lernen kommen kann und welche Themen und Inhalte für einen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht sinnvoll sind, wurde auf einem Arbeitstreffen des Goethe-Institutes im März 1993 in Berlin debattiert (vgl. ZEUNER 2001: S. 48). Der Vorschlag für eine Stoffauswahlstrategie, den auf diesem Treffen diskutiert wurde, geht davon aus, dass Lerninhalte in drei Ebenen einzuteilen sind (ebd.):

1. Die Ebene der isolierten Fakten und sachlichen Daten über ein Land (Zahlen, Statistik);
2. die Ebene der konkreten Situationen, Verhaltensweisen, Einstellungen, (kommunikativen) Strukturen von Individuen und/oder Gruppen ("der konkrete Fall");
3. die Ebene des Systems, d.h. der gesellschaftlichen Strukturen und ideologischen Muster (System; Ideologie).

Der interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenunterricht soll sich – nach der fraglichen Stoffauswahlstrategie – in erster Linie mit der zweiten Ebene auseinandersetzen und nach dem konkreten Fall fragen. Die beiden anderen Ebenen soll er dann zur Erklärung oder zum Verständnis dieses konkreten Falles profitieren.

den fremden Blick auf die eigene Welt.“ (BIRK 2006, zit.n. A. Kaunzner 2008: S.19). Vielfältige Möglichkeiten für die Vermittlung von Kulturwissen bietet die Landeskundendidaktik an, so dass sie vorher vorwiegend als der einzige Zugang zur Interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht betrachtet wurde. Sie hat unterschiedliche didaktische Ansätze. Der Kognitive Ansatz ist historisch der älteste, und hat lange Zeit Wissen über das Zielspracheland wie Informationen über Realien, Geschichte, Literatur und Kultur nur vermittelt. Er hat das Ziel der Aneignung von Faktenwissen über das Zielspracheland. Das Ziel des kommunikativen Ansatzes ist aber die sprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit in der Zielsprache, d. h., die Lernenden sollen in der Lage sein, sich in zielsprachlicher Umgebung ohne Missverständnisse zu verständigen. Gegenstand der Landeskunde ist bei diesem Ansatz die Alltagskultur des Zielsprachelandes, das umfasst alles, was der Lernende wissen und können muss, um "die Grunddaseinsfunktionen menschlichen Lebens" in der fremdkulturellen Wirklichkeit überwinden zu können. Und der interkulturelle Ansatz hat das Ziel der tieferen Bewusstmachung kulturinhärenter Werte und Normen. Es geht dabei vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften (vgl. HEYD 1997: S. 286-288; KAUNZNER 2008: S. 20; ZEUNER 2001: S. 9-12)

Formen der Vermittlung Interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht  
Es gibt fünf Grundformen der

interkulturellen Vermittlung zu nennen, die sich in besonderer Berücksichtigung der Aneignung einer bestimmten Teilkompetenz Interkultureller Kompetenz voneinander unterscheiden. Sie sind:

- Informationsorientierter Unterricht
- Erfahrungsweitergabe
- Verhaltensorientierte Übungen
- Selbstreflexionsorientierte Vermittlung
- Fremdverstehenstraining

Die erste Vermittlungsform, die sich vor allem dem Erwerb der kognitiven Teilkompetenz Interkultureller Kompetenz widmet, ist "der Informationsorientierte Unterricht". Hier handelt es sich um die Weitergabe von Faktenwissen wie z.B. Informationen über Land und Leute, Bräuche und Traditionen, Geschichte, Literatur sowie Verhaltensregeln – was für den herkömmlichen Landeskundeunterricht ganz charakteristisch ist. In der "Erfahrungsweitergabe" ist vor allem die affektive Teilkompetenz Interkultureller Kompetenz anzutreffen. Diese Vermittlungsform bietet den Lernenden die Möglichkeit an, von ihren Eindrücken im Ausland und ihren Schwierigkeiten im Umgang mit der anderen Kultur und deren Angehörigen zu erzählen, sowie über ihr eigenes Land zu sprechen zu kommen. Der pragmatisch-kommunikativen Teilkompetenz Interkultureller Kompetenz haben sich vor allem die "verhaltensorientierten Übungen" gewidmet, in denen z.B. mithilfe mit Hilfe" von Rollenspielen eine bestimmte Situation simuliert wird. Unterschiedliche Verhaltensweisen und Reaktionen sowie konkrete Verhaltenstipps, die in Realsituationen eingesetzt werden können, können auch durch diese Übungen geübt

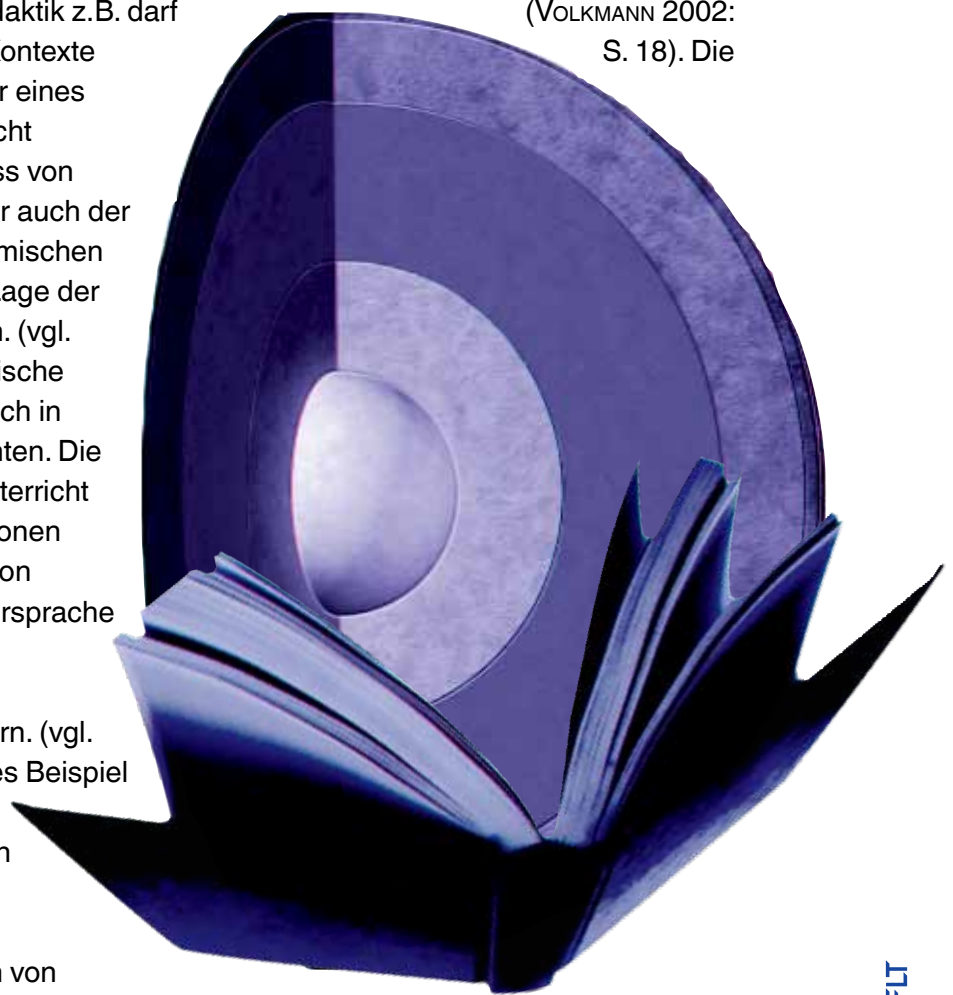


nämlich "Sprache (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und kommunikative Kompetenzen in der Fremdsprache)", "Landeskunde (Sachwissen, Geschichte und Kulturvergleich)" und "Literatur". Die Interkulturelle Kompetenz soll in allen diesen Teilbereichen beheimatet sein. Es gibt daher nicht nur einen einzigen Zugang zur Interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, sondern sie ist überall anzusiedeln. (vgl. ebd.)

Bei der Wortschatzdidaktik z.B. darf man unterschiedliche Kontexte und semantische Felder eines Begriffes nicht außer Acht lassen, die unter Einfluss von Strukturmerkmalen aber auch der geschichtlichen, ökonomischen oder sozialpolitischen Lage der jeweiligen Kultur stehen. (vgl. ebd. S. 18) Kulturspezifische Aspekte sind zudem auch in der Pragmatik zu beachten. Die Pragmatik kann den Unterricht mit nützlichen Informationen und Übungen in Form von Grundwissen um Körpersprache oder kulturspezifische Diskursrituale und -konventionen bereichern. (vgl. ebd. S. 19) Ein konkretes Beispiel ist der Unterschied im Rückmeldungsverhalten wie Kopfnicken. Im Mitteleuropa werden bejahende Äußerungen von Kopfnicken und verneinte Äußerungen mit Kopfschütteln begleitet. Dies aber passiert z.B. in Rumänien ganz umgekehrt: Kopfnicken ist Zeichen der Verneinung und Kopfschütteln Zeichen der Bejahung. (vgl. ROCHE 2001: S. 18) Ein anderes Zugangsmedium

für kulturtheoretisches Wissen stellt die Literatur dar. Literarische Texte sind für die Interkulturelle Kompetenz von Belang. "Anhand von literarischen Texten – so beschreibt VOLKMANN (2002) – lassen sich [...] in besonderem Maße die Schlüsselbegriffe des Projekts "Fremdverstehen" erarbeiten und diskutieren, wie Perspektivenübernahmen, Perspektivenkoordination [...] etc."

(VOLKMANN 2002: S. 18). Die



Auseinandersetzung mit literarischen Texten macht zudem die Distanzierung von der eigenen Kultur möglich. Sie geben dem Lerner "nicht nur Zugang zu einer anderen, ihm unbekannten Lebensform, sondern er erfährt auch

handlungsorientierten Standpunkt, und beschreibt Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Lerner entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Bei GER ist daher im Allgemeinen von zwei Kompetenzbereichen die Rede, nämlich "allgemeine Kompetenzen" und "Kommunikative Sprachkompetenzen". Unter den Kenntnissen und Fertigkeiten, die unter den allgemeinen Kompetenzen gegliedert sind, sind die interkulturellen Lernziele auch erachtet, und der GER deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den die Zielsprache eingebettet ist, indem er über "interkulturelles Bewusstsein (deklaratives Wissen – savoir)" und "interkulturelle Fertigkeiten (prozedurales Wissen – savoir-faire)" spricht (vgl. DAAD 2012; GOETHE-INSTITUT 2012). Der GER beschreibt interkulturelles Bewusstsein neben Weltweisen und soziokulturellem Wissen mit folgenden Punkten – wie ULRIKE A. KAUNZNER (2008) in ihrem Artikel "Grenzen überschreiten – Grenzen überwinden, neue Herausforderungen an den DaF-Unterricht" sie zusammengefasst hat (KAUNZNER 2008: S. 15):

- "Ähnlichkeiten und klare Unterschiede" kennen und verstehen;
- "sich der regionalen und sozialen Verschiedenheit der beiden Welten bewusst [...] sein";
- "sich bewusst sein, "dass es neben den Kulturen, in denen die L1 und die L2 des Lernenden gesprochen werden, noch viele andere gibt";
- "sich bewusst sein, "wie eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen erscheint, nämlich häufig in Form nationaler

Stereotypen".

Bezüglich der interkulturellen Fertigkeiten, die neben praktischen Fertigkeiten genannt werden, wird auf folgende Fähigkeiten aufmerksam gemacht (ebd: S.16):

- "die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen";
- "kulturelle Sensibilität" zu haben und "eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden";
- "als kultureller Mittler [...] zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen";
- "stereotype Beziehungen zu überwinden".

### **Die Umsetzung Interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht**

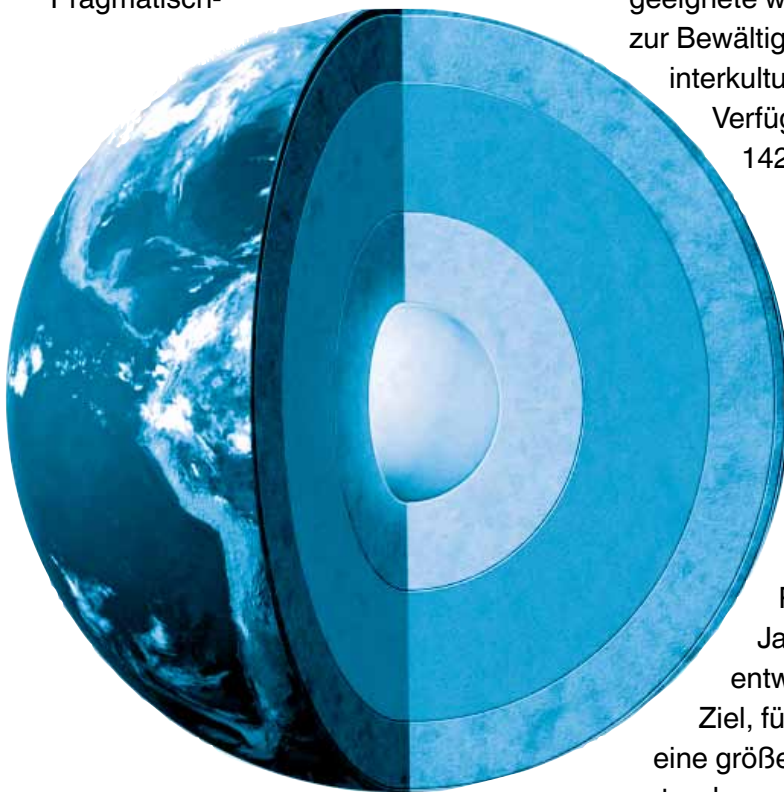
"Fremdsprachenunterricht als Ort einer systematischen Begegnung der Lernenden mit der Fremdkultur, die im kommunikativen Unterricht in Form von sprachlich handelnden Menschen lebendig wird, ist [...] in allen seinen Dimensionen interkulturell [...]." (KRUMM 1995; zit.n. KAUNZNER 2008: S. 17)

Wie auch aus diesem Zitat von KRUMM (1995) ersichtlich ist, soll der Fremdsprachenunterricht in allen seinen Dimensionen interkulturell sein, und die Inhalte der interkulturellen Wissens- und Kompetenzvermittlung sollen nicht nur einem sondern allen Teilbereichen des Unterrichts zugeteilt werden. Der Fremdsprachenunterricht besteht in der Regel aus drei wichtigen Teilbereichen



eigenen Wirklichkeitsbilder, Selbstbilder, Einstellungen, Verhaltensweisen und Kommunikationsmuster (vgl. ebd. S. 11-12). Die affektive Teilkompetenz Interkultureller Kompetenz umfasst insbesondere die Einstellungen und Haltungen gegenüber Angehörigen anderer Kulturen, und lässt sich in drei Bausteine unterteilen, und zwar, Interesse an und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen, Empathie und Fähigkeit des Fremdverstehens und zuletzt Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit, mit Widersprüchen zwischen dem eigenen Werte- und Normensystem und dem des Gegenübers zurecht zu kommen (vgl. ebd. S. 12-13). Die Pragmatisch-

besteht aus zwei Komponenten, also geeignete Kommunikationsmuster und deren Einsatz wie auch wirkungsvolle Konfliktlösungsstrategien und deren Einsatz. Es ist erst die pragmatisch-kommunikative Dimension Interkultureller Kompetenz, die es erlaubt, die kognitive und affektive Teilkompetenz in konkreten interkulturellen Interaktionen umzusetzen. Diese Dimension beinhaltet explizites und implizites, eigen- und fremdkulturelles Wissen über verbale und nonverbale Kommunikationsmuster und kommunikative Konfliktlösungsstrategien, und soll den Lernenden sowohl erforderliche Kenntnisse über Kommunikationsmuster als auch geeignete wirkungsvolle Strategien zur Bewältigung von Problemen interkultureller Kommunikation zur Verfügung stellen. (vgl. ebd. S. 142-146; HOUSE (1996): S. 4 - 6).



kommunikative Dimension umfasst Fähigkeiten der Kommunikation, die sich auf eine produktive Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen positiv auswirken, und

### **Interkulturelle Kompetenz als Fünfte Fertigkeit im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen**

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, der im Jahre 1991 vom Europarat entwickelt wurde, setzt sich zum Ziel, für das Fremdsprachenlernen eine größere Einheit und Transparenz unter den europäischen Mitgliedsstaaten zu erreichen, und stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken im ganzen Europa dar. Er vertritt einen kommunikativ-

## Interkulturelle Kompetenz

In der heutigen Zeit der Globalisierung ist der Begriff der Kommunikativen Kompetenz weitgehend abgelöst durch den Begriff der Interkulturellen Kompetenz. Die Kommunikative Kompetenz wird aufgefasst als die Fähigkeit zum Kommunizieren im Allgemeinen und die Interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, speziell mit anderen Kulturen zu kommunizieren. Was wird aber im Fremdsprachenunterricht unter Interkultureller Kompetenz verstanden? Eine Definition, die die Zielvorstellung dieser Kompetenz im Fremdsprachenunterricht verdeutlicht, schlägt GUNTHER STORCH vor.

**„Erfahrungsweitergabe“  
bietet den Lernenden die  
Möglichkeit an, von ihren  
Eindrücken im Ausland  
und ihren Schwierigkeiten  
im Umgang mit der  
anderen Kultur und deren  
Angehörigen zu erzählen,  
sowie über ihr eigenes Land  
zu sprechen zu kommen**

Er meint, die Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Didaktik/Methodik weitgehend in der Fähigkeit „zu mehrperspektivischer Wahrnehmung der fremdkulturellen Gegebenheiten, zu Empathie und kritischer Toleranz gegenüber der fremden Kultur und ihren Menschen, somit die Fähigkeit, die fremde Kultur, die Rollenerwartungen ihrer Angehörigen und deren Handlungen zu verstehen, aus deren eigenen Sicht

interpretieren zu können, die Prozesse zu verstehen, die bei der Interaktion von Personen aus unterschiedlichen Kulturen (in sog. Interkulturellen Situationen) ablaufen, über Strategien zu verfügen, sich mit eigen- und fremdkulturellen Phänomenen auseinander zu setzen und so die fremde Welt vor dem Hintergrund der eigenen – und umgekehrt – zu deuten“ (STORCH 2001: S. 35).

## Die Teilkompetenzen Interkultureller Kompetenz

Das Konzept „Interkulturelle Kompetenz“ umfasst ein ganzes Spektrum einzelner Fähigkeiten und Eigenschaften, die einen Handelnden in die Lage versetzen, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich umzugehen. Es ist also ein komplexes Konzept, das mehr als eine Komponente beinhaltet. Interkulturelle Kompetenz setzt sich aus drei Teilkompetenzen zusammen, die in enger Wechselwirkung miteinander stehen. Die sind: die Kognitive, affektive und pragmatisch-kommunikative Kompetenz (vgl. ERLL/ GYMINCH 2007: S. 11-14). Die kognitive Dimension Interkultureller Kompetenz beinhaltet im Allgemeinen das für interkulturelle Interaktionen relevante Wissen über die andere Kultur. Diese Dimension lässt sich in drei wichtigen Komponenten einteilen, die miteinander eng zusammenhängen, nämlich das kultur- bzw. länderspezifische Wissen über andere Kulturen, kulturtheoretisches Wissen, also das Wissen über die Funktionsweisen der Kulturen, die Existenz kultureller Unterschiede sowie deren Implikationen, und zuletzt die Fähigkeit zur Selbstreflexivität, d. h. die Fähigkeit zum Nachdenken über die



# Fremdsprachenunterricht

Nader Haghani, Direktor des Research Center ReCeLLT, email: nhaghani@ut.ac.ir

Samira Kiani, wissenschaftliche Mitarbeiterin am ReCeLLT, email: kianis4163@yahoo.com

## چکیده

مطرح شدن توانایی بین فرهنگی به عنوان مهارت پنجم در دنیای آموزش زبان و جایگاه ویژه آن در فرایند آموزش، به عنوان عامل تکمیل کننده این فرایند، از جمله عواملی است که از آخرین دهه قرن گذشته میلادی تأثیر شگرفی بر حوزه آموزش زبان داشته است. امروزه متخصصان، زبان را نه نظام بسته‌ای از قواعد دستوری و واژگان بلکه بازتاب فرهنگ خاص یک جامعه زبانی می‌دانند و از این رو معتقدند که کسب صرف دانش زبانی به توانایی زبان آموز در برقراری ارتباط کامل و موفق با گویشوران زبان خارجی منجر نمی‌شود. آموزش زبان در حقیقت فرایندی است که در بستر فرهنگی صورت می‌گیرد. از این رو در نوشته حاضر، ضمن ارائه تعریفی از مهارت بین فرهنگی و اجزای آن، سعی شده است روش‌های انتقال و تعمیق این مهارت در شیوه متعارف آموزش معرفی شود و مورد بررسی قرار گیرد.

**کلیدواژه‌ها:** فرهنگ، مهارت بین فرهنگی، مهارت پنجم، شیوه متعارف آموزش

## Kurzzusammenfassung

Die Etablierung der interkulturellen Kompetenz als die fünfte Fertigkeit und deren Stellenwert in der Fremdsprachendidaktik hat seit dem letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts beträchtlichen Einfluss auf die konventionellen fremdsprachlichen Bildungsformen genommen. Heutzutage wird die Sprache nicht für ein geschlossenes System von Formen (Grammatik und Wortschatz) erachtet, sie gilt vielmehr als Spiegel der Kultur einer Sprachgemeinschaft. Daher stellt die linguistische Kompetenz allein noch keine Fremdsprachenkompetenz dar und ermöglicht dem Lerner keine vollständig erfolgreiche Kontaktaufnahme mit Fremdsprachlern. Fremdsprachliches Lernen soll vielmehr interkulturell sein. Der vorliegende Beitrag versucht deshalb, neben einer kurzen Vorstellung Interkultureller Kompetenz und deren Teilkompetenzen die Förderung und Vermittlung dieser Kompetenz als fünfter Fertigkeit im konventionellen Fremdsprachenunterricht zu behandeln und etwas Licht in dieses Thema zu bringen.

**Schlagwörter:** kultur, interkulturelle kompetenz, die fünfte fertigkeit, der konventionelle fremdsprachenunterricht