

آموزش زبان

دوره بیست و نهم، شماره ۴، تابستان ۱۳۹۴
فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
۱۱۵

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

یادداشت سردیبر/ لزوم تعامل با مراکز زبان آموزشی خصوصی / محمدرضا عنانی سراب / 2/2
تجربه موفق زبان آموزی در خاورمیانه، پای صحبت مدیران کانون زبان ایران / محمد دشتی / 4/4
اخبار کتاب‌های درسی / سیدبهنام علوی مقدم، رضا خیرآبادی / 19/19



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

مدیر مسئول: محمد ناصری
سردیبر: دکتر محمدرضا عنانی سراب
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
هیئت تحریریه:

18/18/ Sh. Zarei Neyestanak/ Books

27/ ۲۷/ M. B. Mehrani/ An Analysis of ELT Research Trends in Roshd FLT

30/ ۳۰/ J. B. Sadeghian/ There is More to "Language Pedagogy" than to...

35/ ۳۵/ H. Azimi, Z. Kobadi Kerman/ English through Fun

39/ ۳۹/ J. Dorri/ My Contribution: Teaching Countries and Nationalities

49/ ۴۹/ H. Abdi, M. Mohammadi/ Investigating the Relation between Learning Style...

56/ ۵۶/ M. Beiki/ Brainstorming: A Useful Strategy in Teaching Writing...

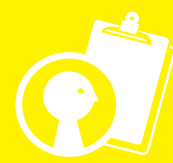
64/ ۶۴/ B. Hashemi, Sh. Khani/ Le verb et sa construction

پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه طباطبایی)،
پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)، حسین
و توفیق (استاد دانشگاه تربیت معلم)، ژاله کهنمویی پور
(استاد دانشگاه تهران)، حمیدرضا شعیری (دانشیار
دانشگاه تربیت مدرس)، نادر حقانی (دانشیار دانشگاه
تهران)، مژگان رشتچی (دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی،
واحد شمال)، سیدبهنام علوی مقدم (عضو هیئت
علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)
مشاوران هیئت تحریریه: سید مسعود حاجی سید
حسینی فرد (مدرس دانشگاه فرهنگیان)، نورالله
قربانی (دبیر زبان انگلیسی شهرستان‌های استان تهران)
ویراستار: افسانه حجتی طباطبایی
طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵
دفتر مجله: (داخلی) ۹۰۳۷۴، ۸۸۸۳۱۱۶۱-۸۸۸۳۱۱۶۱
۰۲۱-۸۸۳۰۵۸۶۲
خط گویای نشریات رشد: ۱۴۸۲-۸۸۳۰-۲۱
مدیر مسئول: ۱۰۲/ دفتر مجله: ۱۱۳/
امور مشترکین: ۱۱۴
وبلاگ: <http://weblog.roshdmag.ir/ftljournal>
پيام‌نگار: ftlmagazine@roshdmag.ir
پيامک: ۳۰۰۰۸۹۵۱۴
صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
شمارگان: ۵۲۰۰ نسخه
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

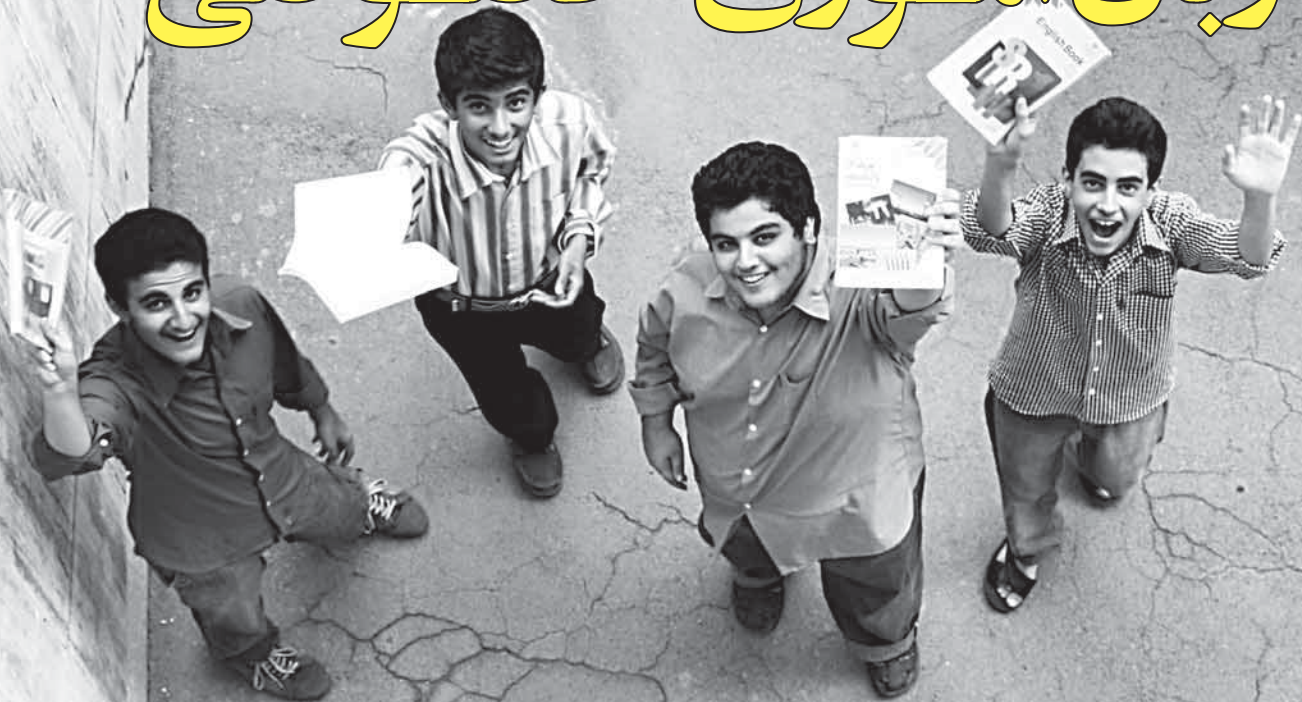
قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مجله رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، به ویژه دبیران و مدرسان راه، در صورتی که در سایر نشریات درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید حروفچینی شده باشند. ● 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 ترجمه‌شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشند و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در متن‌های ارسالی به جای واژه‌ها و اصطلاحات بیگانه باید تا حد امکان از معادل‌های فارسی استفاده شده باشد. ● فهرست منابع هر مقاله باید کامل و شامل نام نویسنده، نام اثر، نام مترجم، محل نشر، ناشر و سال انتشار اثر باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً تا مبین نظر دفتر انتشارات و تکنولوژی نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شوند، معذور است.





لزوم تعامل با مراکز زبان‌آموزی خصوصی



ستونی تازه (علاوه بر ستون موجود که «رشد و تربیت معلم زبان» نام دارد) در مجله با عنوان «سه‌م من در تجربه تدریس» است که هدف آن به اشتراک گذاشتن تجربه تدریس همکاران دبیر در برنامه جدید آموزش زبان انگلیسی دوره متوسطه می‌باشد. درباره آموزش زبان خارجی دو نکته در خور ذکر است: نخست ضرورت وجودی این نوع آموزش و دوم ارتباط این نوع آموزش با آموزش زبان در برنامه

در این شماره مجله دو راهبرد جدید معرفی و ارائه شده است که بی‌مناسبت نیست در مورد این دو راهبرد در سخن پیش‌رو به اختصار سخن بگوییم. راهبرد اول به افزایش محتوای مجله با گشودن بابی در معرفی آموزش زبان در مؤسسات خصوصی مربوط می‌شود که مصداق آن در شماره حاضر گفت‌وگو با مدیران کانون زبان ایران درباره آموزش زبان در این مرکز است. راهبرد دیگر، گشودن

درسی. کانون زبان ایران که در سال ۱۳۵۸ به عنوان بخشی از کانون فکری کودکان و نوجوانان تأسیس شد، در حقیقت کار خود را بر پایه فعالیت انجمن ایران و آمریکا بنا نهاد که در سال ۱۳۳۵، یعنی یک سال بعد از ورود زبان انگلیسی به برنامه درسی دوره متوسطه، تأسیس شده بود. بدیهی است بازنگری در اهداف آموزش زبان انگلیسی متناسب با اهداف فرهنگی و تربیتی نظام اسلامی در دوره پس از انقلاب اسلامی تغییراتی را در شالوده موجود ایجاد می‌کرد که در گفت‌وگو با مدیران کانون زبان درباره آن سخن به میان آمده است.

یکی از تغییرات عمده در اهداف زبان‌آموزی این است که برخلاف گذشته که این کار با هدف نزدیکی هر چه بیشتر به کشورهای انگلیسی زبان، به ویژه آمریکا، و آماده کردن جوانان برای تحصیل در دانشگاه‌های آن کشور انجام می‌شد، در حال حاضر با هدف تقویت هویت اسلامی-ایرانی در جهت کسب استقلال فکری و عملی صورت می‌گیرد. کسب هویت مستقل مستلزم تعامل در سطح منطقه‌ای و بین‌المللی است که در آن همه آحاد ملت سهیم‌اند. برای مثال، دستیابی به منزلت بایسته در علم و فناوری مستلزم دسترسی به امکانات آموزشی و پرورشی و مجهز شدن به زبان مشترک با جامعه علمی بین‌المللی است. با این تعبیر، می‌توان گفت تغییر در اهداف به همگانی‌تر شدن نیاز به آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان ارتباط در عرصه جهانی منجر شده است. در گذشته، نیاز به یادگیری زبان کمتر احساس می‌شد؛ چرا که به دلیل وابستگی علمی و فنی به بیگانگان، دسترسی به علوم و فنون برای در صد کمی از افراد امکان‌پذیر بود و برای رفع این نیاز، لازم بود در اوایل پیروزی انقلاب اسلامی امکانات زبان‌آموزی در بخش عمومی و خصوصی برای همه مهیا شود. به رغم تلاش‌های به عمل آمده در وزارت آموزش و پرورش جهت تولید مطالب درسی، تربیت معلم زبان و... آموزش‌های ارائه شده با نیازها تناسب نداشته و در نتیجه بخش قابل توجهی از این نیازها پاسخ خود را در بخش خصوصی یافته‌اند. گسترش بی‌سابقه مراکز زبان‌آموزی در همه شهرهای کشور گواه این مدعاست. منطق حکم می‌کند که امکانات فراهم شده همسو و در مسیری واحد به کار گرفته شوند. تا

از هزینه‌ها بهترین استفاده به عمل آید. در این میان، ارتباط بین آموزش زبان در برنامه درسی و مراکز زبان‌آموزی بسیار اندک است بر این اساس، زبان‌آموزان زبان را در برنامه درسی و بخش خصوصی با اهداف متفاوتی دنبال می‌کنند. به عبارت دیگر، زبان‌آموزان در مدارس زبان را برای موفقیت در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی و آزمون‌های ورودی و در مراکز زبان‌آموزی با هدف تسلط به کارکردهای اجتماعی آن می‌آموزند. در اینجا بحث نه بر سر میزان موفقیت این‌گونه مراکز در تحقق هدف یادشده بلکه بر سر اتلاف هزینه و زمان به دلیل موازی عمل کردن دو بخش عمومی و خصوصی است.

در دو سال گذشته با تغییراتی که در برنامه درسی زبان انگلیسی در دوره متوسطه ایجاد شده است، یکسان‌سازی در اهداف دنبال می‌شود و لذا این امیدواری وجود دارد که همسو عمل کردن، برآیند زبان‌آموزی را بهبود بخشد. ایجاد این شرایط مستلزم تعامل بیشتر دو بخش یادشده در موضوع زبان‌آموزی است. ترتیب دادن گفت‌وگو با مدیران کانون زبان ایران در شماره حاضر با این هدف صورت گرفته است و این امر مهم در شماره‌های آینده نیز دنبال خواهد شد. در حاشیه گفت‌وگو توافقاتی نیز در زمینه استفاده بیشتر مدرسان کانون زبان ایران و دبیران زبان انگلیسی از نشریات دفتر انتشارات کمک آموزشی و کانون زبان ایران، و درج مقالات مدرسان کانون به عمل آمده است که به صورت مستمر پیگیری خواهد شد. راهکار دوم معرفی شده در این شماره، یعنی ایجاد ستونی برای تعامل بیشتر دبیران محترم زبان انگلیسی با یکدیگر، با این هدف طراحی شده که همکاران دبیر تجربه‌های آموزشی خود را در قالبی ویژه ارائه دهند.

به اشتراک گذاشتن تجربه‌های همکاران تدریس این امکان را می‌دهد که دبیران از فعالیت‌های همکاران خود آگاه شوند و از این طریق به مجموعه راهکارهای تدریس خود بیفزایند. علاوه بر این، مطلع شدن از تجربه‌های دیگران و یافتن نقاط مشترک، به شکل‌گیری راهکارهای تدریس بومی می‌انجامد که در نهایت، بر اعتمادبه‌نفس دبیران در آموزش می‌افزاید. امید می‌رود مجله رشد آموزش زبان خارجی با راهکارهای یادشده بیش از پیش در رسالت خود توفیق حاصل کند.



رشد و معلم

تجربه موفق زبان آموزی در خاورمیانه

تهیه و تنظیم: محمد دشتی

پای صحبت مدیران کانون زبان ایران

اشاره

گرداندگان مجله رشد آموزش زبان خارجی در پی انتشار یک سلسله گزارش مربوط به مؤسسات و نهادهای علمی، بر آن شدند که در جلسه‌ای با مسئولان کانون زبان ایران در حوزه‌های مختلف از جمله ساختار، محتوا، روش و ارزشیابی گفت‌وگو کنند و مخاطبان مجله را با دیدگاه مسئولان کانون در حوزه زبان آموزی آشنا سازند. در این نشست، که در روز ۱۳۹۳ / ۸ / ۲۴ در اتاق جلسات کانون زبان ایران برگزار شد، دکتر محمدرضا عنانی‌سراب، سردبیر مجله رشد آموزش زبان خارجی، شهلا زارعی‌نیستانک، مدیر داخلی مجله، سیدحسین حاجی‌حسینی‌فرد، مشاور مجله و مدرس زبان انگلیسی تربیت‌معلم، محمد دشتی، کارشناس آموزشی و روزنامه‌نگار، دکتر سیدمحمدرضا هاشمی، رئیس کانون زبان ایران، دکتر ساسان بالغی‌زاده، معاون پژوهش و برنامه‌ریزی کانون زبان ایران و دکتر محمدرضا سهرابی، معاون آموزشی و توسعه منابع انسانی کانون حضور داشتند.

عنانی سراب: شاید بتوان گفت یکی از تجربه‌های موفق زبان‌آموزی در خاورمیانه، تجربه کانون زبان ایران است. خوشبختانه افراد زیادی هستند که سال‌ها قبل وارد کانون زبان ایران شده و آموزش خود را کامل کرده‌اند و حالا زمانی که دلیل توانمندی آنان را در حوزه زبان سؤال می‌کنیم، از سال‌ها تحصیل خود در کانون یاد می‌کنند که این امر نشان‌دهنده توفیق کانون زبان ایران در این زمینه است. ما که در مجله رشد آموزش زبان خارجی فعالیت می‌کنیم، یکی از اهدافمان این است که همکاران خود و مخاطبان مجله را در جریان تجربه‌های خوب و موفق در حوزه زبان‌آموزی قرار دهیم و به گمانم، نشست امروز کمک خواهد کرد که به کمک شما خوانندگان مجله را با واقعیت‌ها و دلایل موفقیت این مؤسسه آشنا کنیم. به همین دلیل از شما تقاضا داریم در آغاز صحبت گزارشی از تاریخچه فعالیت کانون و تصویری از مسائل اجرایی و مدیریتی آن ارائه دهید تا خوانندگان ما بیشتر با این مجموعه آشنا شوند. مثلاً اینکه در حال حاضر گستره کاری کانون تا چه حد است و چه تعداد زبان‌آموز در مراکز شما به فعالیت و زبان‌آموزی مشغول‌اند و اطلاعاتی دیگر که ما را در معرفی بهتر کانون زبان یاری خواهد کرد.

هاشمی: من هم به نوبه خود از حضور شما در کانون زبان ایران تشکر می‌کنم. براساس اسناد و مدارک موجود، کانون زبان ایران کار خود را از سال ۱۳۰۴ و با به راه افتادن انجمن ایران و آمریکا (آشنا، ۱۳۸۴) که در آن زمان آموزش زبان هم در آن انجام می‌شد، آغاز کرده است و ما در واقع در سال ۱۳۹۴ در آستانه ۹۰ سالگی مؤسسه قرار داریم.

البته فعالیت این انجمن در زمینه آموزش زبان، احتمالاً در این محدوده زمانی محدود نبوده است و نیاز است پژوهش‌های تاریخی دقیقی برای تأیید این پیشینه انجام شود. همچنین شایان ذکر است، تاریخچه مستند آنچه از آن با عنوان کانون زبان ایران یاد می‌کنیم به سال‌های پس از انقلاب اسلامی برمی‌گردد. در آن زمان کانون زبان ایران با ساختار محتوایی، تجهیزات و امکانات سخت‌افزاری به‌جا مانده از دوره قبل به کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان واگذار شد و با اهدافی جدید و برنامه‌هایی ویژه، فعالیت علمی و آموزشی خود را آغاز کرد که تا امروز ادامه دارد.

شاید برای ما که مسئولیت این مجموعه را بر عهده داریم سخت باشد که با نگاهی تبلیغاتی درباره کانون زبان ایران صحبت کنیم اما واقعیت این است که خوشبختانه کانون زبان ایران با همین نام امروز به یک برند آموزشی در حوزه زبان‌آموزی تبدیل شده است و نظرسنجی‌ها و نظر مخاطبان و مشتریان کانون هم بر این واقعیت صحنه می‌گذارد. در حوزه گسترش خدمات کانون زبان ایران هم باید بگویم

که در تمام استان‌های کشور فعال هستیم و حدود ۳۰۰/۰۰۰ زبان‌آموز در ۲۱۸ مرکز آموزشی از خدمات این مجموعه بهره‌مند می‌شوند. همچنین حدود ۲۶۰۰ مدرس - که ممکن است در دوره‌های مختلف اندکی، کم و یا زیاد شوند - برای ارائه آموزش‌های مورد نظر با استانداردها و شاخص‌های تعیین‌شده در کانون زبان ایران با ما همکاری دارند.

در زمینه آموزش زبان، جریان اصلی زبان‌آموزی ما زبان انگلیسی است اما در زمینه آموزش زبان‌های غیرانگلیسی مانند عربی، آلمانی، فرانسوی، اسپانیولی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز فعالیت می‌کنیم.

کانون زبان ایران در سه گروه سنی شامل کودک، نوجوان و بزرگسال فعالیت می‌کند. در هر گروه سنی هم سطوح مختلف آموزشی داریم. بنابراین، زبان‌آموزان ما طیف گسترده‌ای را دربرمی‌گیرد؛ از دانش‌آموزان دوم و سوم دبستان گرفته تا دانشجویان و همه افراد علاقه‌مند با هر شغل و سنی. نکته جالب توجه این است که با همه گستردگی و تنوع مخاطبان، عمده زبان‌آموزان ما دانش‌آموزند.

عنانی سراب: به نظر می‌رسد نهادی این چنین با مخاطبانی گسترده در سرتاسر کشور، به ساختار مدیریتی منسجمی نیاز دارد که بتواند این مجموعه را هدایت و راهبری کند. لطفاً کمی هم درباره ساختار این مجموعه، لایه‌های مدیریتی و ارزیابی مدیریت آن سخن بگویید.

هاشمی: ما دو سطح مدیریتی داریم که یک سطح در استان‌ها متمرکز است و این وضع در ساختار فعلی کانون ایجاد شده و سابقه نداشته است. یک سطح ستادی هم داریم که در آن معاونت پژوهش و برنامه‌ریزی، مسئولیت پژوهش، برنامه‌ریزی و تهیه محتوا و آزمون را بر عهده دارد. فعالیت‌های این بخش‌ها کاملاً تخصصی است و تلاش بر این است که آنچه در کانون زبان ایران تولید می‌شود و به دست مخاطب می‌رسد، سالم، مفید، مؤثر و قابل استفاده باشد. بخش‌های دیگر مانند بخش آمار و اطلاعات هم کار بخش پژوهشی را کامل می‌کنند و در بخش تولید فناوری‌های آموزشی و رسانه‌های دیجیتال در حوزه محتوا و به‌خصوص محتوای دیجیتال فعالیت‌های اساسی صورت می‌گیرد. همچنین در بخش معاونت آموزشی و توسعه منابع انسانی برنامه‌ریزی آموزشی، جذب مدرس و نظارت از ارزیابی انجام می‌شود. بخش‌هایی مانند پژوهش‌های کاربردی، نیازهای اساسی کانون را مورد توجه قرار می‌دهند.

عنانی سراب: نحوه ارتباط این بخش‌ها با شعبه‌های کانون چگونه است و اختیارات آن‌ها در این زمینه تا چه میزان است؟

هاشمی: در حوزه محتوا باید عرض کنم در مراکز آموزشی

به صورت مستقیم فعالیت محتوایی انجام نمی‌شود. البته اخیراً، با فعال‌سازی هسته‌های آموزشی - پژوهشی در مراکز استان‌ها این امکان به وجود آمده است که مدرسان و کارشناسان در هر استان بتوانند براساس فعالیت‌های پژوهشی و کارشناسی طرح‌های پیشنهادی و بازخوردهای خود را در خصوص محتوا و روش آموزش به اداره مرکزی ارائه نمایند.

اما در حوزه برنامه‌ریزی و اجرا در معاونت آموزشی و توسعه منابع انسانی ارتباط مستقیم‌تری وجود دارد و امور آموزشی مراکز، خدمات و برنامه‌ریزی‌های آموزشی و نظارت بر عملکرد مراکز به خصوص در حوزه آموزشی در این معاونت صورت می‌گیرد. ارزیابی نیروی انسانی هم در همین بخش صورت می‌گیرد و به دلیل ارتباط مستقیم‌تری که هست، حوزه معاونت آموزشی این مدیریت و نظارت را انجام می‌دهد.

در سطح استان‌ها، مدیر هر استان موظف است این نظارت مستمر را داشته باشد و با هماهنگی اداره مرکزی اتصال دائمی و مستمری را برای نظارت دائم بر امور برقرار کند.

عنانی سراب: ملاک‌های حداقلی برای تأسیس یک شعبه از کانون زبان ایران در کشور چیست؟

هاشمی: تأسیس مراکز کانون زبان ایران در استان‌ها براساس راهبردهای کلان توسعه کانون اعمال می‌شود. در یک شورای سیاست‌گذاری - که آقای حاجیان‌زاده، مدیرعامل کانون پرورش فکری هم عضو آن هستند و ریاست این شورا را بر عهده دارند - درخواست‌های تأسیس شعبه کانون زبان نیز در کمیته توسعه مورد بررسی قرار می‌گیرد. شاخص‌هایی مانند جمعیت شهری، نبودن شعبه کانون در محدوده‌ای با فاصله لازم، قابلیت تأمین مدرس و شاخص‌های دیگری چون امکان تأمین تجهیزات لازم و وجود ظرفیت برای پشتیبانی از فعالیت‌های شعب، از جمله شاخص‌هایی هستند که در تأسیس مراکز کانون زبان ایران در کشور مورد توجه قرار می‌گیرند.

دشتی: همان‌طور که خودتان هم اشاره کردید، کانون زبان ایران به‌عنوان نهادی فرهنگی، هویت خاصی دارد و در پی سال‌ها تلاش و فعالیت مؤثر در زمینه زبان‌آموزی به یک برند تبدیل شده است. سابقه ۹۰ ساله این مؤسسه و توفیقاتی که به خصوص بعد از پیروزی انقلاب اسلامی به دست آورده، آن را در جایگاه خاصی قرار داده است. از نگاه شما کانون زبان ایران چه سهمی در زبان‌آموزی و تقویت نگاه کارشناسی و حرفه‌ای به آموختن زبان دوم به‌عنوان ضرورتی ملی و بین‌المللی داشته است؟

هاشمی: سؤال شما مهم و اساسی است و شاید لازمه رسیدن به پاسخ این سؤال که کانون زبان ایران تا چه حد در

گسترش موضوع آموزش زبان و زبان‌آموزی مؤثر بوده است، به یک کار پژوهشی و تاریخ‌نگارانه نیاز داشته باشد اما شاید در یک نگاه کلی بتوان گفت که کانون زبان ایران سبب شد آموزش زبان خارجی و یا زبان دوم در ایران بی‌هیچ وقفه‌ای ادامه پیدا کند و ما بنا به ضرورتی که برای آموزش زبان به‌عنوان نیازی ملی و بین‌المللی وجود دارد، عقب‌نمانیم. البته در کنار این ضرورت و اقداماتی که برای زبان‌آموزی صورت می‌گیرد، تهدیدهایی هم وجود دارد؛ اما سیاست اصلی کانون زبان ایران همواره این بوده است که ضمن توجه به آسیب‌های احتمالی و برنامه‌ریزی برای جلوگیری از آثار سوئی که ممکن است بر اثر بی‌توجهی ایجاد شود، به‌عنوان یک فرصت از موقعیت‌های پیش روی خود استفاده کند و با ایجاد محیطی سالم، امن و علمی به نیازهای همه مخاطبان خود پاسخ دهد. خوشبختانه براساس ارزیابی‌های به‌عمل آمده، کانون زبان ایران توانسته است با رعایت همه شرایط و دقت در ارائه محتواهای آموزشی، نظارت بر عملکرد استادان و عوامل اجرایی و ایجاد فضایی پویا و مؤثر از این فرصت به‌خوبی به نفع مخاطبان خود استفاده کند. شاید یکی از دلایل استقبال خانواده‌ها و حضور گسترده دانش‌آموزان در مراکز کانون زبان ایران، اعتماد خانواده‌ها به کانون و تأثیرگذاری آموزش‌های ارائه شده در توسعه و گسترش توانایی‌های زبانی مراجعان برای آموختن و فراگیری حرفه‌ای و ماندگار مهارت‌های زبانی در این کانون باشد.

زبان‌آموزان ما طیف گسترده‌ای را تشکیل می‌دهند. به‌طور طبیعی، نیاز یک نوجوان که تازه زبان‌آموزی را شروع کرده است، با یک فرد دانشگاهی و یا تاجر خیلی متفاوت است و باید همه این ملاک‌ها و شاخص‌ها به‌دقت مورد توجه قرار گیرند تا در نهایت بتوانیم رضایت زبان‌آموزان را در سطوح مختلف جلب کنیم. همه این مسائل بر مسئولیت‌ها و مشکلات کار می‌افزاید ولی با همدلی و همراهی همه همکاران، این مجموعه توانسته است تا حد ممکن رضایت خاطر مخاطبان خود را جلب کند.

البته باید اشاره کنم که ما در صدد توسعه و گسترش خدمات کانون زبان هم هستیم و با توجه به اهمیت موضوع، برآنیم در این خصوص هم به‌صورت ویژه سرمایه‌گذاری کنیم. همچنین امروزه در کنار زبان دوم، موضوع چندزبانگی مطرح است تا افراد بتوانند در سطح بین‌المللی توفیق بیشتری داشته باشند. در زمانه‌ای که می‌توان با آموختن زبان‌های مختلف و استفاده از فناوری‌های نوین یافته‌ها و تجارب خود را با دیگران در سراسر جهان در میان گذاشت، از این آموزش‌ها می‌توان بسیار استفاده برد. در حال حاضر یک پژوهشگر اگر زبان خارجی - و به‌ویژه انگلیسی - نداند، شاید نتواند یافته‌های بسیار مهم خود را با دیگران در سراسر دنیا به اشتراک بگذارد و از کار خود بهره کافی ببرد.

ضمناً باید به این نکته هم اشاره کنم که در طول این چند ده سال و در کنار همه فعالیت‌های جاری، موضوع فرهنگ و

توجه به ظرفیت‌های بومی و اسلامی - ایرانی مورد توجه تام ما بوده و همواره در بسته‌های ارائه شده توسط کانون زبان ایران به مسئله فرهنگ و سبک زندگی اسلامی - ایرانی توجه شده است. این همان نکته‌ای است که اشاره کردم اگر از آن غفلت کنیم، می‌تواند به آسیب‌هایی در حوزه فرهنگ و مسائل فرهنگی ناشی از حضور زبان بیگانه در یک محیط بومی تبدیل شود و آینده فرهنگی فرزندان ما را تهدید کند.

همواره یکی از بحث‌ها و موضوعات کلان ما در شورای سیاست‌گذاری کانون زبان ایران - که برخاسته از سیاست‌های کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و در نهایت سیاست‌گذاری‌های کلان فرهنگی و آموزشی کشور است - مسئله فرهنگ، توجه تام و تمام به هویت اسلامی و ایرانی و مراقبت مدام از فرزندانمان در مقابل آسیب‌های احتمالی ناشی از رسوخ ابعاد فرهنگ بیگانه که ممکن است با مطامعی خاص و برنامه‌ریزی شده، فعالیت‌های ما را مورد تهدید و هجمه قرار دهد.

شاید مهم‌ترین کاری که در کانون صورت گرفته و به‌عنوان یک تجربه ارزشمند هم قابل انتقال و استفاده است، جدیت کانون در بحث زبان آموزی و اهمیت دادن به کاری است که دارد انجام می‌دهد. ما در کارمان خیلی جدی هستیم و همین امر باعث شده است در استخدام و به‌کارگیری معلمان هم جدی باشیم و اجازه ندهیم کسی که توانایی لازم برای کار در کانون ندارد، وارد شود. از این جدیت همراه با علاقه‌مندی و پشتکار هم تاکنون نتایج خوبی گرفته‌ایم

به‌همین جهت، بخش عمده‌ای از فعالیت‌های ما در زمینه محتوا توجه به سبک زندگی اسلامی - ایرانی است که در تهیه و تدوین مواد آموزشی با دقت و حساسیت مورد توجه قرار می‌گیرد و از اصول تغییرناپذیر و فراموش‌نشده ماست. در همین ارتباط، در معاونت پژوهشی و برنامه‌ریزی کانون پروژه‌ای کلید خورده و مطالعات آن در دست انجام است که ان‌شاءالله بتوانیم در این خصوص هم به‌شکلی مؤثر و مفید برای مخاطبان خود، به‌خصوص قشر آسیب‌پذیر کودک و نوجوان کشور و دانش‌آموزان عزیز، خدمت کنیم. ما به‌دنبال آنیم که از این طریق به مجموعه‌ای محتوایی، کیفی و مؤثر برسیم و با روشی خاص این برنامه و پروژه را مبتنی بر سبک زندگی اسلامی - ایرانی با ساختاری مؤثر و سودمند در این حوزه، پایه‌گذاری کنیم.

خوشبختانه این محتوا و مواد آموزشی و تربیتی در فرهنگ غنی ما وجود دارد و به فرض، برای طراحی محتوایی درباره صله رحم یا نیکی به پدر و مادر و یا اخلاق، کافی است اراده کنیم تا محتوایی بسیار ارزشمند و تأثیرگذار تهیه شود. بدیهی است با سازماندهی و مدیریت می‌توان کتاب‌ها و منابع آموزشی را ضمن بهره بردن از تجارب و یافته‌های بین‌المللی، با ساختار و محتوایی بومی و اسلامی - ایرانی طراحی نمود تا منطبق بر فرهنگ بومی خودمان باشند.

با توجه به فعالیت‌هایی که انجام شده است و نگاه‌های مثبتی که مسئولان کانون و اسناد بالادستی دارند، به گمانم با اجرایی شدن این پروژه، شاهد الگوی خاصی در این زمینه خواهیم بود، که قابلیت تعمیم به دیگر مراکز مشابه را هم دارد.

عنانی سراب: به‌نظم کاری که شما انجام داده‌اید و یا در صدد عملیاتی کردن آن هستید، بسیار ارزشمند است و نتایج و تبعات خوبی خواهد داشت، و اینکه این کار قبلاً به‌عنوان یک رویکرد مطرح بوده و در حال حاضر به کاری نظام‌مند و محتوا محور تبدیل شده نیز ارزشمند است. حال سؤال من به‌طور مشخص این است که آیا شما برای کارها و طرح‌های خودتان، از مخاطبان و زبان‌آموزان نیازسنجی هم می‌کنید؟ تا جایی که من اطلاع دارم، در ایران مجموعه منسجم و شناخته‌شده‌ای که کار منسجم، دقیق و مستمری در حوزه زبان آموزی انجام داده باشد نداریم. به‌همین دلیل، به‌نظر می‌رسد شما با این حجم انبوه از فعالیت و مخاطبان متنوع برای انجام کارهایتان به نظرسنجی و آگاهی از نظرات و خواسته‌های مخاطبان نیاز دارید تا فعالیت‌هایتان به سرانجام خوب و مطلوبی برسد. در این زمینه چه پاسخی برای خوانندگان مجله دارید؟

هاشمی: نیازسنجی جزء اولویت‌های کار ماست اما گونه‌ای از نیازسنجی با برد کشوری را که نتایجش قابل تعمیم به کل کشور باشد، نداشته‌ایم و نیازسنجی‌ها معطوف به فعالیت‌های درونی کانون است و از طریق جمع آوری داده‌های موردنیاز از زبان‌آموزان و مدرسان انجام می‌شود. البته من بعید می‌دانم سازمان‌ها و نهادهای دیگر هم کاری مستدل و علمی و قابل استناد در این زمینه انجام داده باشند که نتایج آن به همه کشور قابل تعمیم باشد.

بالغی زاده: همه گروه‌هایی را که تعریف می‌کنیم، معمولاً براساس همان پنج اصلی است که در طراحی دوره‌های آموزشی Course design آمده است. ما تلاش می‌کنیم در زمینه نیازسنجی اصول اولیه اختصاصی کردن داده‌ها و یافته‌ها را رعایت کنیم. در همین ارتباط، تلاش ما بر آن است که به پرسش‌نامه بسنده نکنیم و در کنار آن از تکنیک‌هایی مانند مصاحبه نیز بهره ببریم تا نتایج حاصل قوت و قدرت تعمیم بیشتری داشته باشند. بعد از مرحله نیازسنجی، به دنبال

نمونه تهیه شده در کانون است که در حد خود می‌تواند مفید و کاربردی باشد.

عنانی سراب: یک بعد سؤالی که مطرح کردم به تنوع نیازهایی برمی‌گردد که در کشور وجود دارد، اما مرکز و نهادی برای پاسخ‌گویی به این نیازهای متنوع و گوناگون موجود نیست. برای مثال، نیاز کسی که یک دوره آکادمیک زبان را دنبال می‌کند، با نیاز یک بازرگان یا گردشگر تفاوت دارد اما به‌نظر می‌رسد دوره‌هایی که اکنون در کشور برگزار می‌شوند، بیشتر ناظر بر پاسخ‌گویی به نیازهای عمومی مخاطبان و زبان‌آموزان هستند. آیا کانون زبان ایران در این زمینه کاری انجام داده است؟

هاشمی: باید بگوییم که مدتی است سیاست و رویکرد آموزشی ما به ارائه آموزش‌های تخصصی در زمینه زبان سوق پیدا کرده است. در واقع، ما ساختاری را در کانون زبان ایران ایجاد کرده‌ایم که بتوانیم به سمت نیازهای تخصصی و حرفه‌ای مخاطبان حرکت کنیم. برای این کار، با استفاده از روش‌های مبتنی بر تحلیل و نیازسنجی و براساس پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر انجام گرفته، به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی شده است تا در آینده بتوانیم پاسخ‌گوی نیازهای ویژه مخاطبان هم باشیم و به فرض، کسانی که نیازهای خاص و تخصصی دارند، برای

هدف‌گذاری در کارها با توجه به نیازهای احصاشده هستیم تا بتوانیم محتوایی تولید کنیم که ضمن برخورداری از غنای لازم، پاسخ‌گوی نیاز مخاطبان نیز باشد.

ما در گردهمایی‌هایی که برای تحلیل و بررسی کتاب‌های اصلی کانون انجام می‌شود و همچنین در گروه‌های تخصصی، براساس یافته‌های موجود درباره محتوای منابع بحث و تبادل نظر می‌کنیم. مثلاً در همین ارتباط به دنبال تدوین کتاب‌هایی هستیم که با هدف تجاری تولید می‌شوند و می‌خواهیم با ورود به حوزه آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه بحث‌های مربوط به آن را به‌طور جدی دنبال کنیم. پس از مرحله نیازسنجی، به دنبال تهیه محتوای مناسب، ارزیابی و ارزشیابی کارهای انجام شده هستیم. در مورد کتاب‌های درسی با رویکرد مهارت‌های زندگی هم نظرسنجی منسجمی انجام نداده‌ایم و اساساً مدعی این کار هم نیستیم ولی آن مقدار اطلاعاتی که از استان‌های مختلف به‌دست آمده، نشان‌دهنده پراکندگی نظرها و خواسته‌ها در سراسر کشور است. این نمونه در عین حال که به‌طور کامل همه نیازها و علایق زبان‌آموزان در کشور را نشان نمی‌دهد، یک



Elementary و Intermediate را منتشر می‌کنیم. در کنار این یک نشریه کاربردی هم برای معلمان داریم. ضمناً انتشار این نشریات استمرار دارد و در حال حاضر به صورت فصلنامه منتشر می‌شوند.

حسینی فرد: سؤال دیگر من درباره نامتناسب بودن منابع آموزشی با سن و نیازهای مخاطبان است. گاهی فردی که آموزش زبان را در ۶ یا ۷ سالگی شروع کرده است، به سطح پیشرفته (Advanced) می‌رسد، اما چون کتاب مناسب سن و سطح دانش او وجود ندارد، مجبور می‌شود کتابی را با محتوای مناسب بزرگسالان بخواند. آیا شما تدبیری اندیشیده‌اید که کتاب‌ها و منابع مناسب برای همه سنین و سطوح در کانون تهیه و به جای خود تدریس شود؟

هاشمی: به نکته خوبی اشاره کردید. اساساً یکی از مشکلات آزردهنده در حوزه زبان آموزی و آموزشگاهی این است که گاهی به دلایل مختلف دانش زبانی فرد بالا می‌رود اما دانش عمومی و مقتضای سنی او به گونه‌ای نیست که بتواند ارتباط خوبی با متون آموزشی و محتوای دوره برقرار کند. گاه همین موضوع باعث ایجاد شک در فراگیرنده شده و او را از ادامه زبان آموزی دلزده و گریزان می‌کند. یعنی ما گاهی با زبان آموزانی سروکار داریم که تمام لغات و اصطلاحات زبان را در حیطه خاصی

رسیدن به سطوح خاص مجبور به گذراندن همه سطوح از پایه تا سطوح عالی نباشند و با توجه به نیاز و تقاضای خود دوره‌ای را که توانایی و مهارت زبان آموزی آنان را در زمینه‌ای خاص پرورش می‌دهد، انتخاب کنند. اخیراً در کانون زبان بخش آموزش زبان برای اهداف ویژه راه‌اندازی شده است تا بتوانیم پاسخگوی نیازهای مخاطبان باشیم و اتفاقاً یکی از رویکردهایی که قبلاً خیلی مورد توجه کانون نبوده، توجه به همین نیازهای ویژه است. ما می‌خواهیم آموزش زبان را برای همه قشرهای مخاطب براساس نیازها و خواسته‌های آنان برنامه‌ریزی و ارائه کنیم.

حسینی فرد: سؤال من درباره نشریات کانون زبان ایران است. در گذشته نشریات گوناگونی در کانون زبان منتشر می‌شد که خیلی هم مفید بودند. آیا چاپ و انتشار این نشریات استمرار دارد؟ ترتیب انتشار آن‌ها چگونه است؟

هاشمی: انتشار نشریات کانون زبان در گروه‌های مختلف ادامه دارد. البته تلاش کرده‌ایم جذابیت و کارایی این نشریات را افزایش دهیم و ضمن حفظ محتوای کلی و توجه به مسائل فرهنگی، به مخاطبان و زبان آموزان کمک کنیم تا از لحاظ بصری هم ارتباط بیشتری با این نشریات برقرار کنند. در حال حاضر، در گروه سنی کودک نشریه Seesaw، در گروه سنی نوجوان نشریه Rainbow و در گروه سنی بزرگسال نشریه‌های سطوح



می‌داند اما نمی‌توانند مفهوم کلی و معنای متن را درک کنند. این مشکل در کانون زبان ایران هم بوده است و البته ما تلاش کرده‌ایم تا حد ممکن آن را کاهش دهیم. در این میان، مطالب دیگری هم مطرح است؛ یعنی اگر محتوایی در یک مقطع خاص برای زبان‌آموز کمی مشکل است، چون باید در مقاطع بالاتر از این اندوخته دانشی استفاده کند، باید تا حدی این فشار را تحمل کند و یاد بگیرد. در همین زمینه یکی از مشکلات ما با زبان‌آموزان این است که برای آموختن زبان و رسیدن به سطوح بالا عجله دارند. همین‌جا به زبان‌آموزان عزیز عرض می‌کنم که با توجه به برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌های هدفمند و علمی که انجام شده است، اگر کمی صبر و حوصله داشته باشند به مقصود خود خواهند رسید.

از سویی باید توجه داشته باشیم که در بحث زبان‌آموزی، هم زبان، محتوا را تحت تأثیر قرار می‌دهد و هم محتوا بر زبان اثر می‌گذارد. پس باید با کار پژوهشی و کارشناسی به انجام بررسی‌های دقیق در حوزه‌ی گزینش محتوای متناسب با سطح آموزشی به‌گونه‌ای محتوای درسی را طراحی کنیم که مشکلات کمتری سر راه مخاطبان ایجاد شود.

زارعی نیستانک: شما گفتید که ۲۱۸ مرکز آموزشی در سراسر کشور در زمینه‌ی زبان‌آموزی در کانون زبان ایران مشغول به فعالیت‌اند و براساس برنامه‌ریزی‌های انجام شده، در هر دوره حدود ۳۰۰/۰۰۰ نفر آموزش می‌بینند. آیا انسجام لازم در متون و شیوه‌ی تدریس معلمان این دوره‌ها وجود دارد که همه بتوانند همان چیزی را که قصد شده است، تدریس کنند و آموزش دهند؟

هاشمی: کانون زبان ایران سرفصل‌های مصوب و برنامه‌ی درسی خاص خود را دارد. خوب است پاسخ این سؤال را از آقای دکتر سهرابی، معاون آموزشی و توسعه‌ی منابع انسانی کانون بشنویم.

اگر ما محتوا را مبتنی بر ارتباط و با تأکید بر چهار مهارت مهم این حوزه تعریف کنیم، باید ببینیم آیا این ظرفیت در همه جا وجود دارد. مثلاً اگر قرار باشد کارمان مبتنی بر مهارت‌های گفتاری و شنیداری باشد، آیا امکانات و تجهیزاتی که در مناطق پرخوردار تهران داریم، در دیگر مناطق هم وجود دارد و آیا سطح دانشی و آموزش همه‌ی معلمان ما طوری هست که بتوانند مبتنی بر این دو مهارت تدریس کنند

سهرابی: در کانون زبان یک وحدت رویه و هم‌زمانی در شروع و اتمام دوره‌ها وجود دارد و امتحانات هم در فصلی خاص و به‌صورت هماهنگ برگزار می‌شوند. از سوی دیگر، نظارت‌هایی صورت می‌گیرد تا مطمئن شویم که در هر جلسه‌ی آموزشی همان محتوایی تدریس شود که تعیین شده است. همچنین طی هر دوره کارشناسان ما با حضور در کلاس‌های درس و بازدیدهای مستمر، فرایند تدریس را کنترل و در صورت نیاز مدرسان را راهنمایی می‌کنند تا انحرفی در شیوه‌های مورد نظر مؤسسه صورت نگیرد. ضمناً کتاب‌های روش تدریس هم مشترک‌اند و ملاک‌ها و شاخص‌های تدریس مشخص شده‌اند که بر رعایت آن‌ها تأکید و نظارت می‌شود. براساس تقویم آموزشی به‌گونه‌ای واحد عمل می‌شود که مثلاً اگر دانش‌آموزی از یک نقطه‌ی کشور به نقطه‌ی دیگری برود، می‌تواند آموزش خود را در مقصد با همان سطح و درجه ادامه دهد.

عنانی سراب: سؤال دیگر من درباره‌ی استانداردسازی آموزشی است. یکی از مباحث مطرح در زمینه‌ی استانداردسازی، تعیین سطوحی معین و استاندارد است که بتوان سطوح مختلف را در جاهای مختلف مقایسه و ارزیابی کرد. آیا اساساً در کانون زبان ایران استاندارد خاص و معینی وجود دارد که بتوانیم بگوییم سطوح آموزشی کانون از آن پیروی می‌کنند؟

هاشمی: در حوزه‌ی مواد آموزشی ما چاره‌ای نداشته‌ایم جز اینکه بین سواد و محتواها- که تقریباً منطبق با محتواهای بین‌المللی است- ارتباط برقرار کنیم. یعنی در مواردی آمدم و آزمون‌ها را به‌گونه‌ای برگزار کردیم که محتوای آن‌ها با سطوحی که مثلاً در دانشگاه کمبریج تعریف شده است، همخوانی داشته باشد. در حقیقت، به‌گونه‌ای معکوس عمل کردیم و در مدارکی که صادر می‌شود توضیح دادیم که این سطح از زبان‌آموزی مطابق با چه سطحی در تعاریف و الگوهای بین‌المللی است. البته خودمان اذعان داریم که این تلاش‌ها مقدمه‌ای برای برقراری تناسب علمی میان استانداردهای موجود و استانداردهای تعریف شده بین‌المللی است.

در مورد استانداردهای داخلی کانون زبان و پذیرش این سطح‌بندی در جامعه نیز پژوهش خاصی انجام نشده است اما شواهد نشان می‌دهد که زبان‌آموزان ما در کنکور سراسری معمولاً در زمینه‌ی زبان از بهترین‌ها هستند و در دوره‌ی کارشناسی نیز برجستگی‌های خاصی دارند.

حسینی‌فرد: سؤال دیگر من درباره‌ی نظام تربیت معلمان کانون است. آیا محتوای آموزشی طراحی شده برای تربیت معلم از تولیدات بومی است یا از جاهای دیگر اقتباس شده است؟

هاشمی: محتوای دوره‌ی تربیت مدرس کانون زبان ایران معمولاً

آموزش‌های فشرده‌ای است که به دو صورت اجرا می‌شوند. ما دوره‌هایی برای بدو ورود مدرسان به کانون زبان داریم و دوره‌های دیگر دوره‌های آموزش حین خدمت هستند. البته محتوای این دوره‌های آموزشی متناسب با مهارت‌های تدریس و روش‌هایی است که باید در کلاس‌های درس ما مورد بهره‌برداری قرار گیرد. آموزش‌های دیگری هم برای معلمان برنامه‌ریزی می‌شود. برای مثال، ما زمانی حتی برای مدرسان حوزه کودک دوره آموزشی نقاشی هم داشته‌ایم و یا مثلاً مباحث روان‌شناسی مرتبط با کار مدرسان نیز طراحی و اجرا شده است.

در مورد آموزش‌های ضمن خدمت هم با دعوت از متخصصان حوزه‌های مختلف و نیازسنجی از مدرسان، دوره‌های آموزشی تخصصی را برگزار می‌کنیم.

حسینی فرد: استانداردهای این دوره‌های آموزشی براساس TKT انجام می‌شود یا نه براساس نیازهایی است که خودتان دارید؟

هاشمی: دوره‌های آموزشی کانون زبان ایران، نیازمحورند. البته ما در کنار این‌ها دوره‌های TKT¹ را هم برای داوطلبان برگزار کرده‌ایم.

اصل این است که در کانون زبان مجموع دوره‌های آموزشی را براساس نیازهای احصا شده طراحی می‌کنیم و خیلی تحت تأثیر دوره‌های دیگر نیستیم و معمولاً هم پاسخی در حد نیازهای خودمان دریافت می‌کنیم، که مطلوب است.

عنانی سراب: به‌نظرم خوب است کمی بیشتر بر همین مقوله تربیت مدرس در کانون متمرکز شویم. شما براساس استانداردهایی مدرسان را جذب می‌کنید و این‌ها ضمن انجام دادن کار خود، با شرکت در دوره‌های پیش‌بینی شده و کسب تجربه لازم در کار خود رشد می‌کنند. از نگاه شما واقعاً سهم مدرسان در موقعیت فعلی کانون چقدر است و شما این موضوع را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

هاشمی: نقش نیروی انسانی در عملکرد کانون مهم و اساسی است. همه خدماتی که در مراکز آموزشی ارائه می‌شوند ارزشمند و در جای خود مهم‌اند، اما سهم معلم اساسی و تأثیرگذار است. معلمان ما خط مقدم مواجهه با مشتری و مخاطب‌اند و به‌همین دلیل، نقش مهم و مؤثری دارند. اگر همه تلاش‌ها و فعالیت‌های ما منجر به یادگیری و تأمین رضایت‌خاطر مخاطبان نشود و معلم نتواند حلقه نهایی این خدمات آموزشی را کامل کند، بقیه فعالیت‌های صورت گرفته بی‌اثر خواهند شد. به‌همین دلیل، اعتقاد داریم که سرمایه‌گذاری بر روی مدرسان کانون زبان، سرمایه‌گذاری برای حفظ هویت و جایگاه کانون زبان ایران است که به‌راحتی به‌دست نیامده است. اگر معلم ما خود را

نیروی اثربخش و مفیدی نبیند، تأثیر منفی بر روی کارش ایجاد می‌شود. به‌همین دلیل، ضمن توجه به دیگر بخش‌ها آموزش معلمان از جمله اموری است که در دستور کار کانون زبان قرار دارد و از اولویت‌های مهم آن است. در حال حاضر با عنایت به اینکه بدنه اصلی نیروی انسانی ما سابقه درخور توجهی دارند باید روندی تازه را در این زمینه کلید بزنیم.

در حوزه آموزش زبان اغلب، توجه اصلی بر روی زبان‌آموز متمرکز می‌شود. اما به‌نظر می‌رسد لازم است قدری روی آموزش معلمان، به‌خصوص آموزش‌های تخصصی، تمرکز کنیم و در درازمدت بنیه علمی و حرفه‌ای معلمان خود را به‌خوبی و شایستگی بالا ببریم. در این میان، دو مسئله هویت حرفه‌ای و افزایش توان تخصصی معلمان هم بسیار مهم است. به‌نظر می‌رسد کانون زبان توانسته است معلمان خود را متبحر کند اما آموزش‌های ضمن خدمت - که به‌طور پراکنده ارائه شده‌اند - به بازنگری و اصلاح نیاز دارند. البته جایی که ما با معلم مستقیماً ارتباط داریم مثلاً در مواردی که کارشناسان نظارت و ارزیابی با معلمان در ارتباط‌اند نظارت و آموزش تأثیر بیشتری دارد.

عنانی سراب: یکی دیگر از مشکلات مراکز آموزشی و به‌خصوص مراکز آموزشی در حوزه زبان‌آموزی، این است که معلمان و مدرسان را به‌خوبی جذب می‌کنند اما در درازمدت توانایی نگهداری آنان را ندارند. البته من گمان می‌کنم کانون زبان ایران از این نظر هم با مؤسسات دیگر متفاوت است و تا حدودی موفق عمل کرده است. نظر شما در این‌باره چیست؟

هاشمی: به نکته خیلی مهمی اشاره کردید. به‌خوبی به یاد دارم که در گذشته تحقیقات پراکنده‌ای هم در این مورد انجام شده بود که برخی معلمان، چگونه و چرا از کانون جدا می‌شوند که البته به نتایج چندان روشنی نرسیدیم. گاهی دلایلی مطرح می‌شد که ریشه داخلی در کانون هم نداشتند و مثلاً به موضوع ادامه تحصیل و یا مسائل شخصی معلمان برمی‌گشت.

شاید یکی از اشکالات کار ما این باشد که وقتی مدرسی را جذب می‌کنیم، فقط به‌عنوان یک معلم و نه نیرو و سرمایه انسانی به او نگاه می‌کنیم. اگر نگاه ما نگاه سرمایه انسانی و نیروی ارزشمند و مؤثر باشد، قطعاً برخورد متفاوتی با او خواهیم داشت. به‌عنوان مثال در خصوص سرمایه انسانی در یک سازمان، مؤلفه‌های گوناگونی برای جذب و نگهداری و توسعه دانش و توان حرفه‌ای نیروی انسانی صرف می‌شود و البته نتایج خوبی هم دارد. ما در برنامه خود به دنبال آن هستیم که با راهکارهایی از قبیل تقویت تعلق خاطر سازمانی به کانون و ارائه آموزش‌های تخصصی حین خدمت، امنیت خاطر و تعلق سازمانی مدرسان را در کانون افزایش دهیم و با جلوگیری از فرسودگی و سرخوردگی شغلی، انگیزه آنان را برای ماندن و رشد در حوزه فردی و سازمانی افزایش دهیم.

طبیعی است که اگر فشار کار زیاد باشد، مسائل مالی نیروی انسانی مورد توجه قرار نگیرد و نگاه و انتظارات ما یک‌طرفه باشد، نیروی انسانی نیز خود را جدا از ما خواهد دید و اساساً سرمایه‌ای با عنوان نیروی انسانی متخصص و مؤثر شکل نخواهد گرفت.

خوشبختانه ما معلمانی داریم که نزدیک به ۳۰ سال با کانون زبان همکاری داشته‌اند و مایه مباحثات ما هستند، اما با معلمان جوانی هم روبه‌رو هستیم که بعد از چند سال هنوز به کانون تعلق خاطر ندارند و اگر کاری دیگری برایشان پیدا شود، از کانون جدا می‌شوند. باید خاطرمان باشد که ما با نگاه ۲۰ سال پیش نمی‌توانیم نیرو و سرمایه انسانی خود را حفظ کنیم و به تجدیدنظر در این‌باره نیاز داریم.

عنانی سراب: آیا در کانون زبان ایران سیستم ارتقایی هم برای معلمان وجود دارد تا آن‌ها چشم‌انداز روشنی برای آینده خود داشته باشند؟

هاشمی: بله، خوشبختانه این سیستم وجود دارد و معلمانی که وارد کانون می‌شوند با نظارت مشاور آموزشی می‌توانند پله‌پله ارتقا پیدا کنند. همچنین برای مدرسان رتبه‌بندی مشخص هم داریم که با توجه به سابقه و سطح توانایی تدریس و سایر توانایی‌های معلم، در رده‌های مدرس، ارشد، خبره، و یا استاد رتبه فرد تعیین می‌شود. از سوی دیگر، موضوعاتی مانند پرداخت‌های به‌موقع، قابلیت تمام‌وقت شدن، استفاده از بیمه کامل و توانمندی کانون در زمینه‌های حرفه‌ای بر اراده معلم برای ماندن تأثیر داشته است.

زارعی نیستانک: من در طول مدت زمان طولانی‌ای که مدیر داخلی مجله رشد آموزش زبان بوده‌ام، با معلمان زیادی سروکار داشته‌ام که کانون زبان ایران را مؤسسه‌ای متفاوت با دیگر مراکز آموزش زبان می‌دانسته‌اند. شما گفتید که یکی از دلایل این اعتقاد مردم، معلم است. آیا جذب و ارزیابی از کار مدرسان به‌گونه‌ای است که بتواند افراد را در جایگاه مناسب خودشان قرار دهد؟

هاشمی: بله، من سخت معتقدم که معلم یکی از مؤلفه‌های اصلی موفقیت کانون زبان ایران است. به‌همین دلیل، ضمن قائل شدن جایگاه مناسب برای معلمان، در جذب و گزینش ایشان بسیار دقت می‌شود و تلاش بر این است که کسانی که جذب کانون می‌شوند در جایگاه مناسب خود قرار گیرند. یعنی وقتی کارشناس ما با فرد متقاضی مصاحبه شغلی انجام می‌دهد، خیلی دقت دارد که فردی که برای بخش کودکان گزینش می‌شود، تا حد ممکن شخصیت و منش لازم برای کار با کودکان را داشته باشد. یادم هست که در دوره‌های حتی آزمون‌های روان‌شناسی

برای این کار مورد استفاده قرار می‌گرفت تا فرد کاملاً در جایگاه مناسب خود قرار گیرد. این موضوع آن‌قدر مهم است که کارشناسان ما حتی اگر در حین خدمت هم به این ارزیابی برسند که فرد در جایگاه مناسب خود قرار ندارد، حوزه کاری او را تغییر می‌دهند و از او در جایگاهی که شایسته آن است، استفاده می‌کنند.

عنانی سراب: به‌نظر شما چه مؤلفه‌ها و مشخصه‌هایی در روش‌های کاری کانون زبان ایران وجود دارد که می‌توان از آن‌ها به‌عنوان عوامل موفقیت کانون نام برد؟

هاشمی: پاسخ دادن به این سؤال دشوار است اما من سعی می‌کنم با توضیحاتی کلی بدان پاسخ دهم. در نگاه عام و بیرونی این اعتقاد وجود دارد که ما در کانون زبان از یک روش سنتی برای تدریس استفاده می‌کنیم و خیلی‌ها هم در حوزه دانشگاهی همین نگاه را دارند، اما در چند سال اخیر تلاش کرده‌ایم با استفاده از ظرفیت کارشناسی و تخصصی کانون زبان اصلاحاتی را در محتوا و روش اعمال کنیم. یعنی همان روش خاص کانون که طی سال‌ها صیقل خورده است. در واقع، حالا به یک پختگی رسیده است. کانون زبان ایران در طول سالیان دراز خدمت خود و با توجه به شالوده اساسی ساختارش، روش مبتنی بر ساختار و با تأکید بر چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی را به‌گونه‌ای در تشکیلات خود اصلاح کرده است و به‌همین دلیل اکنون می‌توانیم تصویر بسیار واضحی از یک روش آموزشی از سطوح پایین به بالا را ترسیم کنیم.

در سطوح پایین روش ما تا حدی کلاسیک است و براساس پژوهش‌های موجود مشاهده می‌کنیم که در برخی از حوزه‌ها هنوز هم بعضی از راهبردهای سنتی مؤثر هستند و می‌توانند مورد استفاده قرار گیرند.

بنابراین، ما این روش را حفظ کرده‌ایم و هر چه به‌سمت سطوح بالاتر حرکت می‌کنیم، تدریس ما منعطف‌تر و ارتباط‌محور می‌شود. در سطوح بالا ما دستور زبان را به روش ارتباط‌محور تدریس می‌کنیم؛ در صورتی که در گذشته دستور زبان به روش کاملاً سنتی تدریس می‌شد. در سطوح پیشرفته هم همه مهارت‌ها و مؤلفه‌ها مورد توجه قرار می‌گیرند و مهارت‌های Listening و Speaking در آن‌ها به همان اندازه اهمیت دارد و مورد توجه قرار می‌گیرد. بنابراین، روش تدریس کانون زبان از سطوح پایین به سمت سطوح بالاتر به‌صورتی نظام‌مند تغییر می‌کند و در سطوح پیشرفته منعطف و ارتباط‌محور می‌شود.

بالغی زاده: چون ما خودمان زبان‌آموز کانون زبان بوده‌ایم، دست‌کم در حد همین نمونه‌های محدود نشان داده می‌شود که روش کانون زبان مؤثر بوده، اما واقعیت این است که اشاره

می‌کنم در بحث‌های موردنظر به جاهای خوبی رسیده‌ایم که امیدوارم مورد توجه خوانندگان مجله قرار گیرد. اجازه بدهید نگاهی هم به تجربه زبان‌آموزی، به‌خصوص در آموزش و پرورش، داشته باشیم. با نیم‌نگاهی به برنامه‌های درسی این وزارت‌خانه متوجه می‌شویم که برنامه درسی دوگانه‌ای در این زمینه وجود دارد؛ یعنی یک برنامه قدیمی داریم و یک برنامه درسی جدید که در دست اجراست. سؤال این است که با توجه به تجربه موفق زبان‌آموزی در کانون زبان ایران، چگونه می‌توانیم با کم کردن فاصله‌ای که وجود دارد، از این تجربه ارزشمند در برنامه درسی جدید به نفع عدالت آموزشی و زبان‌آموزی بهتر و مؤثرتر استفاده کنیم؟

سهرابی: به‌نظر من تنها روش برای رسیدن به چنین نتیجه‌ای این است که بخشی از آموزش و پرورش به کانون زبان تبدیل شود و شیوه و روشی را که شما موفق ارزیابی می‌کنید، اجرا کند؛ زیرا اصول و روش‌های خاصی در کانون حاکم است و به کار گرفته می‌شود که اگر آموزش و پرورش هم بخواهد این تجربه را تکرار کند، باید از همان اصول و روش‌ها استفاده کند. اصلاً این

به موفقیت‌های کانون زبان ریشه‌هایی دارد که باید بدان توجه شود. من احساس می‌کنم که یکی از پندارهای نادرست همین است که ما روش تدریس‌مان را شنیداری و گفتاری (ALM) قلمداد کنیم و همان روش... دهه ۵۰ را به کار ببریم. در این باره آقای دکتر اشاره‌ای داشتند و من هم قدری محتاطانه روش ترکیبی یا اختلاطی را نام می‌برم. لارسن فریمن^۲ اخیراً از عبارت روش ترکیبی نظام‌مند^۳ به جای عبارت روش ترکیبی استفاده کرده است که ما هم آن را تأیید می‌کنیم و در کانون زبان هم از همین شیوه استفاده می‌کنیم.

عنایت دارید که هر شیوه‌ای شامل مهارت‌ها و اصول خاص خود است و کار جایی ایراد پیدا می‌کند که بخواهیم در بخشی از فعالیت از یک روش و در بخشی دیگر از روشی دیگر استفاده کنیم و از آن به‌عنوان روش ترکیبی نام ببریم؛ در حالی که این کار التقاطی می‌شود و نتیجه خوبی نخواهد داشت.

ما در این روش در کانون دست معلم را باز می‌گذاریم. البته در هر روش چارچوب خیلی مشخصی داریم که نظم و ترتیب لازم را بر کار معلمان حاکم می‌کند و به همین دلیل، همان‌طور که آقای دکتر سهرابی اشاره کردند، معلمان هم نظم کانون را می‌پسندند و خیلی اوقات از زبان آنان نقل شده که کانون از ما یک معلم موفق ساخته است.

ما در سطوح بالاتر هم بحث روش ارتباطی را بیشتر مدنظر قرار می‌دهیم و اگر کسی کتابچه‌های روش تدریس ما را بخواند شاید احساس کند که آنچه در مراحل اولیه کار به معلمان گفته می‌شود خیلی تحکم‌آمیز است اما هر چه سطح معلم بالا می‌رود و سابقه او افزایش می‌یابد، آزادی عملش بیشتر می‌شود. ما در انتخاب شیوه‌ها، موقعیت و شرایط بومی خودمان را هم لحاظ می‌کنیم و ضمن اینکه ادعا نمی‌کنیم روش ما بهترین روش ممکن است، تلاش می‌کنیم با در نظر گرفتن همه شرایط موجود، بهترین روش را برگزینیم.

هاشمی: در همان سال ۹۰ آقای پرابو در مقاله‌اش مفهوم «عملگرایی مبتنی بر اصول» را به کار برد که مفهوم عمیقی است و در اینجا هم کاربرد زیادی دارد. اصول ما در واقع از دل شرایط اقلیمی و مبانی اساسی این شیوه به‌دست می‌آید و به همین دلیل هم کانون زبان ایران براساس پیشینه تجربی خود و صبغه علمی مورد نظرش، بدین‌سو حرکت کرده است. البته این موضوع بدین مفهوم نیست که ما به‌دنبال تغییرات لازم و توجه به شرایط جاری و تحولاتی که در این حوزه صورت می‌گیرد نیستیم. کما اینکه در همین دوره جدید ضمن ممیزی دوره‌ها و شیوه‌های جدید، نگاه جدید و متفاوتی به روش‌ها و شیوه‌های آموزشی هم داشته‌ایم.

عنائی سراب: از حاضران به‌دلیل صحبت‌های خوبی که آغاز شده است، سپاسگزارم و گمان

بیشتر استفاده کرد. البته کانون زبان ایران وابسته به کانون پرورش فکری است و زیرمجموعه آموزش و پرورش است. یعنی در حقیقت ما بخشی از آموزش و پرورش محسوب می‌شویم که در مقیاس بسیار محدودتر و کوچک‌تر به آموزش زبان می‌پردازیم. لذا، اگر می‌گوییم کانون زبان ایران تجربه‌های گران‌بهایی دارد، نه از باب تعصب و وابستگی صنفی، بلکه براساس ارزیابی‌هایی است که وجود دارد و افتخار آن هم متعلق به همین نظام و کشور است. بنابراین اگر اتفاق خوب و مؤثری بیفتد، همهٔ آحاد جامعه از آن بهره‌مند خواهند شد.

صحبت در این باره فقط در زمینه محتوا و روش نیست و همان‌گونه که قبلاً هم اشاره شد، نیروی انسانی توانمند، با دانش و علاقه‌مند هم بسیار مؤثر است. من گمان می‌کنم از این تجربه و نکته مثبت، که همان توجه به معلم و نیروی انسانی است، باید استفاده کنیم تا معلم ما بتواند با دریافت آموزش لازم، برخورداری از حقوق، مزایا و امکانات مادی و معنوی، نقش و جایگاه اصلی خود را پیدا کند و با استفاده از خلاقیت و نوآوری، همان روندی را که در جاهایی مثل کانون زبان ایران و دیگر مراکز آموزشی موفق در جریان است، در آموزش و پرورش اجرایی و عملیاتی کند.

یعنی باید به عنوان یک نکته مهم به این موضوع توجه داشته باشیم که هر قدر هم که منابع آموزشی ما فوق‌العاده باشند، معلم است که در نهایت می‌تواند با تدریس مؤثر، گیرا و جذاب، موفقیت برنامه‌های آموزشی را تضمین کند.

پس این موضوع خیلی مهم است که ما ابتدا مشخص کنیم در بحث زبان‌آموزی در آموزش و پرورش چه انتظاری داریم و سپس به دنبال روش‌ها و شیوه‌هایی باشیم که بتواند ما را به اهدافمان برساند. بعد از مشخص شدن این موضوعات است که می‌توان

سؤال در مورد زبان‌آموزی در دانشگاه و آموزش عالی هم مطرح است و جدا از زبان‌آموزی، در آموختن مهارت‌هایی مانند نقاشی و عکاسی هم این سؤال وجود دارد و پاسخش همان است که عرض کردم. موفقیت در یک تجربه مشترک، مستلزم تکرار آن تجربه براساس همان شرایط، اصول و روش‌هایی است که در خاستگاه اولیه آن تجربه شده است و چون این تجربه در عمل صورت گرفته و نتایج مثبت آن هم وجود دارد، اگر اراده‌ای قوی و همتی بزرگ پشت آن باشد، حتماً می‌تواند تکرار شود.

حاجی حسینی فرد: در سال‌های قبل حرف‌هایی که گاه در حد شایعه بود، می‌شنیدم که در این زمینه کانون زبان ایران و آموزش و پرورش همکاری‌هایی هم داشته‌اند. لطفاً در این مورد کمی توضیح دهید.

هاشمی: بله و همان‌گونه که اشاره کردید، بعضی از این صحبت‌ها واقعیت داشتند و بعضی هم شایعه بودند. حدود سال‌های ۷۹ و ۸۰ ما در زمینه کارودانش و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای همکاری‌هایی با آموزش و پرورش داشتیم و حتی برخی دانش‌آموزان هم در این زمینه دیپلم گرفتند. البته من گمان می‌کنم سؤالات دوستان ناظر بر کارهای اساسی و اصولی در این خصوص است و من هم ابا دارم که به‌طور قطعی در پاسخ امکان انتقال این تجربه حکم قطعی بدهم و بگویم می‌شود یا نمی‌شود. قطعاً اگر کارشناسان و متخصصان امر و مسئولان این دو حوزه کنار هم بنشینند، این همکاری شدنی است و نتایج خوبی هم دارد.

البته تشکیلات کانون نسبت به کلیت آموزش و پرورش بسیار کوچک است و تعداد زبان‌آموزان ما هم قابل مقایسه با دانش‌آموزان نیست، اما شاید بتوان در یک برنامه میان‌مدت یا درازمدت از تجربه‌های کانون زبان ایران به‌نفع دانش‌آموزان



روی منابع و محتوا، آموزش معلمان و دیگر برنامه‌ها بحث کرد و تصمیم درستی گرفت.

شاید مهم‌ترین کاری که در کانون زبان صورت گرفته و به‌عنوان یک تجربه ارزشمند هم قابل انتقال و استفاده است، جدیت کانون در بحث زبان‌آموزی و اهمیت دادن به کاری است که دارد انجام می‌دهد. ما در کارمان خیلی جدی هستیم و همین امر باعث شده است در استخدام و به‌کارگیری معلمان هم جدی باشیم و اجازه ندهیم کسی که توانایی لازم برای کار در کانون زبان ندارد، وارد شود. از این جدیت همراه با علاقه‌مندی و پشتکار هم تاکنون نتایج خوبی گرفته‌ایم.

سهرابی: به‌نظر من از نظر مردم، ملاک موفقیت فرزندانمان در زبان‌آموزی به‌کار بردن زبان آموخته شده در عمل است و اگر مثلاً ما در مدارس خواندن و نوشتن و یا توانایی استفاده از دستور زبان انگلیسی را به بچه‌ها بیاموزیم، این مهارت‌ها زبان‌آموزی تلقی نمی‌شود و به همین دلیل خانواده‌ها فرزندانمان را برای یادگیری زبان و کاربرد آن در عمل به کلاس‌ها و آموزشگاه‌های زبان می‌فرستند و به همین دلیل تا این خواسته آنان عملی نشود، تلقی مردم و خانواده‌ها، این خواهد بود که فرزندانمان زبان بلد نیستند.

هاشمی: باید توجه داشته باشیم که در حال حاضر نگاه به توانش زبانی تغییر کرده و در حوزه ELT بحث «نیاز محور شدن در آموزش» مطرح شده است. حال با چنین نگاهی باید ببینیم آیا این ظرفیت بزرگ آموزش و پرورش در خدمت برآوردن انتظارات خانواده‌ها قرار گرفته و یا نیازهای آموزشی زبان‌آموز از نگاه آموزش و پرورش ارجحیت داشته است یا نه. یعنی در حقیقت ابتدا لازم است سیاست‌ها و رویکردها براساس نیازها تعریف و در مورد نحوه آموزش برنامه‌ریزی دقیق انجام شود.

سهرابی: نکته مهم این است که حتی اگر دانش‌آموز و دانشجوی ما این توانایی را هم داشته باشد، باز هم از نگاه خیلی‌ها زبان بلد نیست؛ چون ملاک آن‌ها این است که فرد بتواند از این مهارت در تعامل با دیگران استفاده کند و دست‌کم بتواند با دیگرانی که بر زبان دوم مسلط‌اند، گفت‌وگو کند. اساساً یکی از دلایل استقبال از کانون زبان ایران این است که این نیاز را برطرف می‌کند.

عنانی سراب: پس شاید بتوان گفت در همین جلسه هم تکلیف استفاده از بخشی از این تجربه روشن می‌شود و حرف دوستان این است که اگر قرار است اتفاق تازه‌ای در حوزه زبان‌آموزی و مثلاً براساس تجربه‌های موفق کانون زبان ایران بیفتد، ابتدا باید تکلیف سیاست‌های آموزشی ما روشن شود و آن‌گاه ببینیم براساس سیاست واحدی که اتخاذ می‌شود، در امر زبان‌آموزی چه سهمی برعهده آموزش و پرورش، چه سهمی

برعهده دانشگاه و چه سهمی برعهده کانون زبان ایران و یا دیگر آموزشگاه‌های باصلاحیت قرار می‌گیرد.

هاشمی: البته باید به موضوعات دیگری هم توجه داشته باشیم. یعنی اگر ما محتوا را مبتنی بر ارتباط و با تأکید بر چهار مهارت مهم این حوزه تعریف کنیم، باید ببینیم آیا این ظرفیت در همه جا وجود دارد. مثلاً اگر قرار باشد کارمان مبتنی بر مهارت‌های گفتاری و شنیداری باشد، آیا امکانات و تجهیزاتی که در مناطق برخوردار تهران داریم، در دیگر مناطق هم وجود دارد و آیا سطح دانش و آموزش همه معلمان ما طوری هست که بتوانند مبتنی بر این دو مهارت تدریس کنند. پس همان‌طور که قبلاً هم اشاره شد، حتی اگر هم این عزم جدی برای تحول در حوزه زبان‌آموزی و آن هم زبان‌آموزی با محوریت توانمند کردن زبان‌آموز برای استفاده از این مهارت وجود داشته باشد، ما به برنامه‌های میان‌مدت و درازمدتی نیاز داریم که زمینه این امر به خوبی فراهم شود و موفقیت آن هم در حدی قابل قبول تضمین شود.

بالغی زاده: به‌گمانم در آموزش و پرورش اسناد و استانداردهای لازم در این زمینه به‌طور علمی تدوین شده‌اند و اهداف زبان‌آموزی هم باید مشخص شده باشند اما مشکل این است که این شیوه‌ها چگونه براساس متون درسی اجرا می‌شوند و این موضوع کار را کمی سخت می‌کند!

عنانی سراب: البته به این موضوعات توجه شده و فرض بر این است که چارچوب ما برای زبان‌آموزی مطابق با استانداردهای لازم تدوین شده است، اما موضوع این است که اگر واقعی‌تر به این قضیه نگاه کنیم ظرفیت کانون زبان ایران به‌دلیل محدودیت پذیرش زبان‌آموزان نسبت به گستردگی دانش‌آموزان در مدارس، امکان جذب مدرسان متخصص و حرفه‌ای، نظارت مستمر و ارزشیابی هدفمند و منسجم و دیگر امکانات و تجهیزات لازم در حد قابل‌قبول تری است و حتی با اتخاذ یک روش واحد، نمی‌توان انتظار داشت، نتایج یکسانی حاصل شود. بنابراین، باید تکلیف برخی قضایا از همان ابتدا روشن شود. اگر قرار باشد ما باز هم کارهای موازی انجام دهیم اما ظرفیت‌ها و عملکردها متفاوت باشد، نتیجه خاصی حاصل نخواهد شد. پس نتیجه صحبت این می‌شود که حتی اگر آموزش و پرورش بخواهد از تجربه‌های کانون زبان ایران در زمینه برنامه‌ریزی، آموزش ضمن خدمت معلمان و خیلی چیزهای دیگر استفاده کند، نمی‌تواند به اهداف و سیاست‌های خود بی‌اعتنا باشد. برای موفقیت در چنین کاری و برای استفاده از تجارب کانون، شاید لازم باشد برنامه‌ریزی‌ها و بررسی‌های لازم صورت گیرد تا مشخص شود بهترین شیوه برای این تعامل و بهره‌گیری از خرد جمعی چیست و چگونه می‌توان از این

تجارب به‌نحوی مؤثر و عملیاتی استفاده کرد.

هاشمی: براساس برنامه‌های جدید کانون، کارهای پژوهشی و بررسی‌های خوبی انجام شده است و اگر به امید خدا کتاب‌های تدوین شده منتشر شوند، به بسیاری از سؤالات و ابهاماتی که در این حوزه مطرح‌اند، پاسخ داده خواهد شد. ما تلاش کرده‌ایم بگوییم می‌توان در یک بسته جذاب و با استفاده از ظرفیت‌های بصری و هنری، محتوایی نسبتاً مناسب و مؤثر مبتنی بر فرهنگ اسلامی تولید کرد. شاید کانون این ظرفیت و امکان را نداشته باشد که این بسته‌های آموزشی را در جایی به گستردگی همه مدارس و در بین دانش‌آموزان توزیع و منتشر کند اما این کار از جنبه عمومی آن تجربه‌های متعلق به این کشور است و باید با جاهایی که ظرفیت استفاده از آن را دارند، از جمله آموزش و پرورش که بهترین جا برای بهره‌گیری از این محتواست، به اشتراک گذاشته شود تا دوستان ما بتوانند ضمن توجه به سیاست‌ها و اهداف اصولی خود، که بسیاری از آن‌ها ممکن است مشترک هم باشند، از این بسته‌ها استفاده کنند و کارشناسان و صاحب‌نظران در این حوزه و به‌خصوص در آموزش و پرورش برای تکمیل این کار و توسعه آن به کمک ما بیایند. همکاران ما هم در کانون تجربه‌های خوبی در این زمینه دارند که لازمه استفاده متقابل از آن‌ها همان ارتباط و تعاملی است که دوستان در صحبت‌هایشان به آن اشاره کردند.

را بر آن تحمیل خواهند کرد. آموزش زبان در کانون همچنین وضعیت‌ی دارد و موفقیت‌های آن حاکی از استمرار و پیگیری آگاهانه برنامه‌هایی است که توانسته‌اند هویت کانون را به خود پیوند بزنند و برند یا جایگاهی مانند کانون زبان ایران بسازند. ما امیدواریم آموزش و پرورش بتواند ضمن ارتباط بیشتر با کانون هم از این تجربه‌ها استفاده کند و هم زمینه بیشتری را برای تأثیرگذاری کانون در دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها فراهم کند.

انجمن ایران و آمریکا

بعد از جنگ جهانی دوم دروازه دیپلماسی فرهنگی و فعالیت‌های مؤثر فرهنگی آمریکا در ایران «انجمن ایران و آمریکا» بود. این انجمن در سال ۱۹۲۵ م. / ۱۳۰۳ ه. ش و به پیشنهاد حسین علاء در واشنگتن دی‌سی تأسیس شد. علاء پس از اینکه مأموریتش تمام شد و به ایران بازگشت، پیشنهاد تأسیس انجمن ایران و آمریکا را در ایران مطرح کرد. این انجمن در سال ۱۳۰۴ به ریاست محمدعلی فروغی در ایران تأسیس شد و تا سال ۱۳۲۱ فعالیت‌ی نداشت اما پس از آن با ریاست محتشم‌السلطنه اسفندیاری فعالیت خود را آغاز کرد. فعالیت‌های انجمن بیشتر شامل فعالیت‌های هنری، ادبی، علمی، فرهنگ عمومی، روابط اجتماعی و سبک زندگی و برگزاری سخنرانی‌ها و جشنواره‌ها می‌شد.

دیگر فعالیت عمده انجمن ایران و آمریکا، تأسیس مرکز آموزش زبان بود. این انجمن در سال ۱۳۳۵ با راه‌اندازی یک مرکز آموزشی در خیابان وصال شیرازی آموزش زبان انگلیسی را آغاز کرد. از جمله فعالیت‌های آموزشی انجمن در آن سال‌ها می‌توان از آموزش تخصصی زبان انگلیسی به دانش‌آموزان، دانشجویان، کارکنان دولت و بازرگانان، زنان خانه‌دار، مغازه‌داران، خدمتکاران و دیگر اصناف و همچنین آموزش زبان فارسی به خارجی‌ها یاد کرد. پس از آن، این مرکز فعالیت‌های آموزشی خود را گسترش داد و دارای شعباتی در تهران و دیگر شهرها شد؛ به‌گونه‌ای که سالانه صدهزار نفر در تهران و پنج شهر دیگر آموزش می‌دیدند. در آن زمان کتاب‌های آموزش زبان با رویکردی آمریکایی تألیف می‌شدند. کانون زبان ایران بعد از انقلاب اسلامی، به کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان واگذار شد و هم‌اکنون هم به فعالیت‌های خود ادامه می‌دهد.

پی‌نوشت‌ها

۱. Teaching Knowledge Test (دوره آموزش مدرسان زبان انگلیسی که توسط دانشگاه کمبریج تهیه و اجرا می‌شود).

2. Larsen Freeman

3. Principled Eclecticism

منبع

آشنا، حسام‌الدین؛ دیپلماسی فرهنگی آمریکا در ایران (انجمن ایران و آمریکا)، فصل‌نامه مطالعات تاریخی، ۱۳۸۴، ش ۹.

شاید مهم‌ترین کاری که در کانون زبان صورت گرفته و به‌عنوان یک تجربه ارزشمند هم قابل انتقال و استفاده است، جدیت کانون در بحث زبان آموزی و اهمیت دادن به کاری است که دارد انجام می‌دهد. ما در کارمان خیلی جدی هستیم و همین امر باعث شده است در استخدام و به‌کارگیری معلمان هم جدی باشیم و اجازه ندهیم کسی که توانایی لازم برای کار در کانون زبان ندارد، وارد شود. از این جدیت همراه با علاقه‌مندی و پشتکار هم تاکنون نتایج خوبی گرفته‌ایم

عنانی سراب: وضعیت هر مجموعه‌ای متناسب با شرایط و هویت آن شکل می‌گیرد و این هویت از واقعیت‌های درونی و جاری یک سیستم جدایی‌ناپذیر است. طبیعی است که اگر برنامه‌ای استمرار نداشته باشد به نتیجه قابل قبولی هم نخواهد رسید و واقعیت‌هایی مانند ضروریات روز جامعه و سیستم خود



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

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

- رشد **کودک** (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)
- رشد **نوجوان** (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)
- رشد **دانش‌آموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)

مجله‌های دانش‌آموزی

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

- رشد **نوجوان** (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)
- رشد **بوال** (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

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

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

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

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

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

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

● تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

Features of the Third Edition:

- A step-by-step approach guides students seamlessly through the process of writing.
- Clear, succinct explanations help students to understand and apply key concepts and rules.
- Numerous models and varied practice support students at all stages of writing.
- New instruction and practice in summary writing prepare students for academic work.
- New Try It Out! exercises give students opportunities to assess mastery of new skills.
- New self-editing and peer-editing worksheets motivate students to revise their work.

The Longman Academic Writing Series

Level 1 Fundamentals of Academic Writing

Level 2 First Steps in Academic Writing

Level 3 Introduction to Academic Writing, 3e

Answer Key

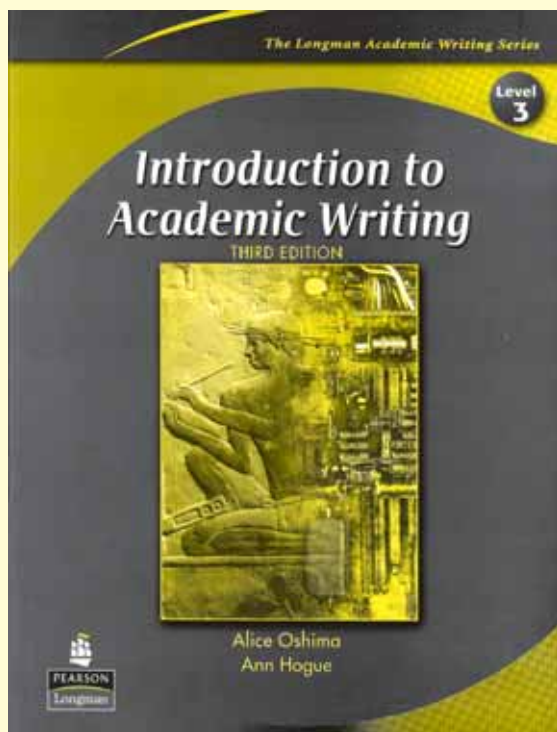
Level 4 Writing Academic English, 4e



Introduction to Academic Writing

Alice Oshima
Ann Hogue

Shahla Zarei Neyestanak



The Third Edition of *Introduction to Academic Writing* continues in the tradition of helping students to master the standard organizational patterns of the paragraph and the basic concepts of essay writing. The text's time-proven approach integrates the study of rhetorical patterns and the writing process with extensive practice in sentence structure and mechanics.



برگ اشتراک مجله های رشد

نحوه اشتراک:

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

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

● نام مجله های در خواستی:

.....

.....

.....

● نام و نام خانوادگی:

● تاریخ تولد:

● میزان تحصیلات:

● تلفن:

● نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان: خیابان:

شماره فیش: مبلغ پرداختی:

پلاک: شماره پستی:

● اگر قبلاً مشترک مجله بود:

امضا:

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

● وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

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

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

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

تألیف کتاب پایه هشتم با رویکرد ارتباطی فعال

سید بهنام علوی مقدم

عضو هیئت علمی و مدیر گروه زبان‌های خارجی سازمان پژوهش

Email: eng-dept@talif.sch.ir

و برنامه‌ریزی آموزشی

رضا خیرآبادی

کارشناس گروه زبان خارجی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی



برگزار می‌شود و مدرسان میانی به‌عنوان حلقه واسط ارتباط دبیران سراسر کشور با گروه تألیف کتاب در این دوره‌ها شرکت می‌کنند و نمونه تدریس موفق بسته جدید را در سطح ملی اشاعه می‌دهند.

در این میان، بسته‌های آموزشی Prospect 1, 2 (پایه‌های هفتم و هشتم) با توجه به بازخورد دریافت‌شده از دبیران گرامی و پژوهشگران متعددی که در این زمینه به تحقیق پرداخته‌اند، مورد بازنگری و اصلاح قرار گرفت. مسلماً تدریس موفق بسته آموزشی Prospect 3 مستلزم آشنایی با منطق برنامه و همچنین کتاب‌های پیشین این مجموعه است.

گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف همچون همیشه منتظر دریافت دیدگاه‌ها، پیشنهادها و انتقادات ارزشمند همکاران و صاحب‌نظران در روند دستیابی به اهداف مورد نظر برنامه درسی ملی و ارتقای آموزش زبان‌های خارجی است.

در روند اجرای نظام جدید آموزشی و رویکرد ارتباطی خودباورانه و فعال تصریح‌شده در برنامه درسی ملی، بسته آموزشی پایه نهم با نام Prospect 3 تهیه و تدوین گردید. این بسته ضمن حفظ ساختار بسته‌های آموزشی Prospect 1, 2، تفاوت‌هایی با بسته‌های پیشین دارد که از آن جمله می‌توان به ورود بحث دستور زبان و ساختار جمله و نیز نحوه تولید آهنگ (Intonation) جملات اشاره کرد. بدیهی است آشنایی با شیوه استاندارد و مورد تأکید در تدریس این بخش‌های جدید مستلزم مطالعه دقیق راهنمای معلم و همچنین تماشای فیلم آموزشی تهیه شده برای این بسته جدید است. اطلاعات تکمیلی و مورد نیاز برای تدریس موفق این بسته در پایگاه اطلاع‌رسانی گروه به نشانی eng-dept.talif.sch.ir در دسترس همکاران و والدین گرامی است.

دوره‌های تأمین مدرس پایه نهم نیز در تابستان سال جاری

more insights into and control over educational issues (Boostroom, Jackson, & Hansen, 1993).

A further solution could be modifying the academic reward system (Mehrani, in press). As an example, for our context we can envision an academic reward system that would maintain a focus on theoretical research, while also promoting practical studies. Within such a reward structure, researchers would not have to follow only the “publish or perish” policy (Neil, 2008) but, for example, they would be paid for working with teachers on producing new educational insights and sharing research findings with teachers, administrators, parents and students (Gore & Giltin, 2004). Or alternatively, researchers’ academic profile would be evaluated, among other things, based on how much “off-campus grants” they annually receive. Tenured positions in academic centers could be given to those who are engaged in solving practical problems. These and similar changes in our academic reward structure would encourage university professors and educational centers to negotiate addressing pedagogical and practical problems.

References

- Allwright, D. (1997). Quality and sustainability in teacher-research. *TESOL Quarterly*, 31 (2), 368-370.
- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of exploratory practice. *The Modern Language Journal*, 89 (3), 353-366.
- Bauer, K. Fischer, F. (2007). The educational research-practice interface revisited: Ascripting perspective. *Educational Research and Evaluation*, 13, 221-236.
- Benson, P., Chick, A., Gao, X., Huang, J. & Wang, W. (2009). Qualitative research in language teaching and learning journals, 1997–2006. *The Modern Language Journal*, 93, 79–90.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), 295-301.
- Block, D. (2000). Revisiting the gap between SLA researchers and language teachers. *Links & Letters*, 7, 129-143.
- Bolitho, R. (1987). Teaching, teacher training and applied linguistics. In V. Bickley (Eds.), *Re-Exploring CELT*. Hong Kong: Institute for Language in Education.
- Boostroom, R., Jackson, P. W., & Hansen, D. T. (1993). Coming together and staying apart: How a group of teachers and researchers sought to bridge the “research/practice gap”. *Teacher College Record*, 95, 35 – 44.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). *The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire*, 13 (3), 203-220.
- Brumfit, C. (1987). Communicative language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 8, 3–13.
- Brumfit, C. (1997). How applied linguistics is the same as any other science. *International Journal of Applied Linguistics*, 7 (1), 86 – 94.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? *Language Teaching*, 38, 57-74.
- Clarke, M. A. (1994). The dysfunctions of the theory/practice discourse. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 10–27.
- Gore, J. M., & Giltin, A. D. (2004). [RE]Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10 (1), 35-58.
- Han, Z. (2007). Pedagogical implications: Genuines or pretentious? *TESOL Quarterly*, 41, 387-393.
- Huberman, M. (1987). *Steps toward an integrated model of research utilization. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 8(4), 586-611.
- Korthagen, F. A. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13, 303-310.
- Kiyani, G. R., Mirhosseini, A., & Navidinia, H. (2011). *Foreign Language Education Policies in Iran: Pivotal Macro Considerations. Journal of English Language Teaching and Learning*, 53, 49-70.
- Lazaraton, A. (2005). Quantitative research methods. In E. Hinkel (Eds.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 209-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mehrani (in press). Bridging the gap between research and practice: Voice of mediators. *Journal of Research in Applied Linguistics*.
- Mehrani, M. B. & Khodi, A. (2014). An appraisal of the Iranian academic research on English language teaching. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6 (3) 89-97.
- Mehrani, M. B., Samar, R. G. & Behzadnia, A. (2012). Research on language teaching and learning in Iran: 2005 to 2010. Paper presented on May 2012 in *The 1st National Conference on ELT* in Iran, Islamic Azad University, Torbat Heydariyeh, Iran.
- Moore, H. (2007). Non-Language Policies and ESL: Some Connections. *TESOL Quarterly*, 41 (3), 573-583.
- Neil, U. S. (2008). Publish or perish, but at what cost? *The Journal of Clinical Investigation*, 118 (7), 2368–2368.
- Nunan, D. (1997). Developing standards for teacher-research in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31 (2), 365-367.
- Ortega, L. (2005). For what and whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89, 428-443.
- Pieters, J. & de Vries, B. (2007). Preface to the special issue. *Educational Research and Evaluation*, 13, 199-202.
- Samar, R. G., Mehrani, M. B. & Kiyani G. (2012). An investigation into the generalizability of quantitative research studies in Iranian ELT context. *Comparative Language & Literature Research*, 3 (4), 193-213.
- Shulman, L. (1997). Disciplines of inquiry in education: A new overview. In R. Jaeger (Eds.), *Complementary methods for research in education* (pp. 3–29). Washington, DC: American Educational Research Association.

and the use of technology in language teaching, collectively accounting for about 30% of all research studies. This mirrors one of the main missions of Roshd FLT, which is, improving language teachers' professional qualifications and skills.

On the other hand, teacher-students interactions, emotional aspects of language teaching, error correction and students' assignments are areas characterized by few research studies. A further noteworthy finding is the paucity of research studies on discourse analysis and English for specific purposes. Of course, this can be positively interpreted as some studies on discourse and ESP may not offer pedagogical implications that could be directly translated into teaching practice by teachers who are engaged high schools.

There is a good research supply on areas such as teacher education, teaching methodology, educational materials, and the use of technology in language teaching, collectively accounting for about 30% of all research studies

Conclusion

This analysis revealed that Roshd FLT has been, at best, moderately successful in terms of addressing teachers' pedagogical concerns. Given the absence of comparative investigations into the content of other professional journals in the Iranian context, the researcher cannot comment on how these findings relate to ELT research studies in our national community more generally. Nevertheless,

compared to the findings reported based on investigations into contents of international journals including TESOL Quarterly, and Modern Language Journal (e.g. Benson, Chik, Gao, Huang & Wang, 2009; Lazaraton, 2005) this finding is not surprising and reaffirms that our research is, to some extent, "dysfunctional" (Clarke, 1994) in addressing practical aspects of language education.

A number of suggestions have been proposed in the literature about how to address this problem. For instance, one solution is to promote alternative models of research such as action research, ethnography and teacher research. Influential commentators such as Allwright (1993, 2005), Brumfit (1987, 1997), Burns (1999, 2005), McKay (2006), and Nunan (1997) have variously articulated the advantages of these types of inquiries in applied linguistics. A common theme across these research models is the need to recognize and respect research and teaching as poles of the same continuum and the desire to work toward some form of partnership between teachers and researchers. Such a partnership is something that Bolitho (1987) identifies as the only way to answer some of the key questions about classroom language-learning and teaching.

Another strategy is to change the context of research studies. Shulman (1997) observes that in some educational research a shift in research sites from laboratories to schools and classrooms is evident. This shift of research context involves many changes, including researchers' concerns and priorities, and their conceptions of teaching (Gore & Giltin, 2004). It also entails more collaboration between researchers and practitioners (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007). When effective, such collaboration helps researchers to obtain

are frequently studied, but it is not easy to capture the complexities involved in pronunciation by simply using tests and questionnaires. Therefore, pronunciation is often put aside. In other words, in addition to their pedagogical significance, the easiness/difficulty of research topics might determine what kind of research to be conducted and with what frequency. This suggests that our research community is probably affected by what Lazaraton calls a sort of “wag the dog” syndrome (Lazaraton, 2005). That is, researchers do not decide what issues to work on, but the procedural easiness/difficulties involved in investigating various issues determine the researchers’ research focus.

The proponents of problem-based model of research, however, advise that researchers should draw the problems from the realm of practice instead. The underlying assumption behind this idea is that educational research should address practitioners’ research needs (Pieters, & de Vries, 2007)

As Figure 1 illustrates, Roshd FLT has one-sidedly focused on psycho-cognitive research areas. For instance, socio-cultural aspects of language teaching and more particularly educational policies (for which I found no directly relevant study) are rarely researched. Although a comprehensive discussion of the underlying reasons for a lack of research in these areas is beyond the scope of this paper, this finding can be discussed in the light of three important reasons. First, the multi-dimensionalities and complexities involved in the study of socio-political and cultural issues make these areas very elusive, ones that cannot be easily captured within the so-called scientific research frameworks. On the other hand, the dominance of quantitative-experimental paradigm in the Iranian ELT research holds no more than off-the-point positions for these topics (Samar, et al. 2012). Secondly, in contrast to many other issues such as language skills, grammar, vocabulary, teacher education, etc. which are academically located and have their own theoretical terms, socio-political and cultural issues are rarely documented in discussions of language education. This makes them appear marginal or even non-existent (Moore, 2007). Finally, in the Iranian context, the unanimously acknowledged problem of a lack of unified, well-articulated policy toward social, cultural, and political goals and consequences of foreign language education suspends methodical investigations into these issues (Kiyani, Mirhosseini & Navidinia, 2011).

In terms of research on teachers’ professional development, Roshd FLT seems to have an acceptable record. In fact, there is a good research supply on areas such as teacher education, teaching methodology, educational materials,



Discussion

The first noteworthy point in the results is an over-emphasis on reading skill. Granted the significance of reading skill in the Iranian schooling system, as it is the only language skill seriously considered and taught in Iranian high schools, one may speculate that devoting a relatively great portion of research space in Roshd FLT to reading skill rightfully reflects teachers' and the educational system's needs for more research in this area. Admitting that this finding can be assumed to have echoed, at least partially, teachers' voice in Roshd FLT, I would however, argue that the considerable discrepancies among the number of studies conducted on other language skills may draw our attention to some disguised, yet decisive, factors that have contributed to this imbalance.

One probable reason for this finding might be the procedural difficulties involved in, and the technical facilities required for doing research on other skills, particularly speaking. As a matter of fact, research on oral skills often necessitates technical equipment

such as language laboratories, professional microphones, recorders and players; it usually involves transcribing audio materials; it is very time-consuming in that research subjects are often instructed, studied and tested in a "one at a time" fashion; it is associated with lots of predicaments for controlling contextual intervening variables; and more importantly, it does not easily lend itself to metric measurement, and quantification. Conversely, studies on reading skill often reflect simple, one-shot research designs; frequent uses of standardized and prefabricated tests; and simple scoring procedures. These differences might be persuasive enough in tempting ELT researchers to opt out oral skills and choose reading skill as their research focus.

The same seems to hold true about language components. For instance, grammar and vocabulary are well-researched, but scarcity of research on pronunciation is obvious. Thanks to the availability of many standardized tests and questionnaires, vocabulary and grammar



The articles were categorized by two raters (the researcher and a research assistant) based on a reading of the articles' abstract and methodology. If there were not an abstract, the raters read the article to determine the primary research area. Because some articles pertained to multiple coding categories, the coding rule was to categorize each article based on the primary topic. The primary category would then reflect the basic "take away," or significance of the article. The pilot study resulted in 73% agreement between the two raters. Based on the pilot study, the coding categories were refined; some topics were added in order to better describe the content of the articles and some topics were deleted because of ambiguity or redundancy. A second pilot study was then conducted with 35 articles which yielded 79% agreement. Overall, these pilot studies suggested that the articles could reliably be coded with respect to the primary content area. This procedure was followed for categorizing all research papers. Inter-rater agreement exceeded 83%, and in those instances when a rater was uncertain about

how to best code an article, the raters jointly discussed the article and made a collaborative decision.

Findings

Emphasis should be made that some articles pertained to multiple research areas; however, the coding rule was to categorize each article based on the primary topic. Bearing this in mind, the analysis yielded in 23 content categories. Then, the frequency of each research area was tallied in order to calculate a frequency index for each research area. As Figure 1 shows, reading skill appeared to be the most highly researched area, taking 14% of Roshd FLT research space. Teaching methodology, educational materials and vocabulary were also among the most popular topic areas, collectively accounting for 26% of studies published in Roshd FLT. On the other hand, research areas such as students' assignments, speaking skill, error correction, English for specific purpose, emotional issues appeared to have been rarely investigated, with each area accounting for about 0.5% of the research space of Roshd FLT.

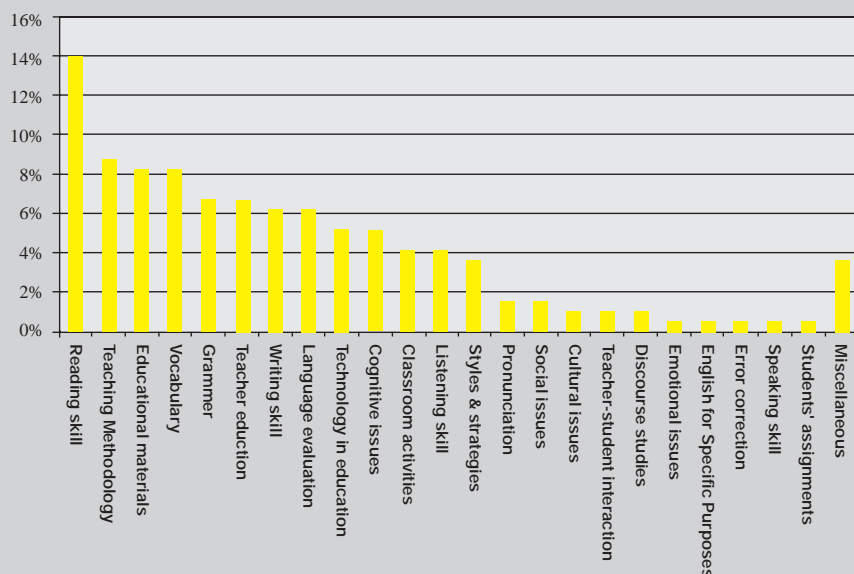


Figure 1. Percentage of published studies on various research areas

devoted to a sparse array of theories, that hardly ever fall into teachers' primary concerns (e.g. Universal Grammar, Minimalism, Connectionism, Processing theories, Differential Item Functioning, Item Response Theory, Genre analysis, etc.) (Block 2000; Han, 2007).

To solve this problem of irrelevancy, the literature suggests a "problem-based model of research" (Ortega, 2005). This model is originally proposed to bridge the gap between research and practice in mainstream education, and it presumes a mutual relationship between researchers and practitioners (Biesta, 2007). It emphasizes that, areas of research and the questions to be investigated should not be determined solely by researchers. Rather, in determining areas of inquiry and formulating research questions, practitioners' research demands should be taken into account so as to ensure the practical relevance of educational research (Bauer & Fischer, 2007). Traditionally, much research is almost exclusively inspired by the scientific state of the art and the literature that reports it. The proponents of problem-based model of research, however, advise that researchers should draw the problems from the realm of practice instead. The underlying assumption behind this idea is that educational research should address practitioners' research needs (Pieters, & de Vries, 2007). It basically envisages the starting and ending points of the research-practice interface. Therefore, its main concerns is defining educational problems and the production chain of knowledge.

Against this general background, the present study intends to examine the extent to which Roshd FLT has undertaken to respond to practitioners' research needs by publishing studies

that relate to teachers' daily practices. In other words, the study intends to examine the extent to which the contributions published in Roshd FLT reflect teachers' research needs. To do so, the following research questions are addressed in this research:

1. What ELT research areas has Roshd FLT addressed during the last 13 years?
2. What is the frequency of published papers in each ELT research area?

Method

To answer the research questions, this paper presents an analysis of the content of research papers published in Roshd FLT since 2001 (1380). In order to identify what ELT areas are researched in Roshd FLT, and with what frequency, a round of content analysis was carried out. All research articles, published in Roshd FLT during the last 13 years, were analyzed and thematically categorized based on their main area of focus. Within this structure, a number of published articles were excluded from the study. First, articles written in languages other than English (i.e. Persian, French and German) were not included, as these were not assumed to be written by ELT researchers and therefore, did not necessarily reflect Iranian ELT research trends. Second, only data-based articles that reported studies carried out in an Iranian context were analyzed. Book reviews and special edited columns were also excluded. In other words, the main goal was to get an understanding of the "regular" ELT research trends in Roshd FLT.

To carry out the analysis, a provisional list of research areas was first identified. To refine this coding category system, a pilot study was conducted on 30 articles.

“Research is not used as a can opener is used” (Huberman, 1987, p. 589).

Introduction

During the recent years Iranian English Language Teaching Research (IELTR) has been subjected to a growing wave of criticism for having little, if any, effects on language teaching practice (Mehrani & Khodi, 2014; Samar, Mehrani & Kiyani, 2012). One proposed solution to this problem is that researchers should be advised to publish their works in journals that practitioners probably read. Policy makers and administrators are also recommended to facilitate teachers' access to databases, internet portals, and research directories.

While by no means new, this idea of teachers' easy access to research has been taken up by various research bureaus across the country, as part of a larger attempt known as “knowledge production movement”. As such, dozens of academic English language teaching (ELT) research journals are launched and made freely available to the public. In addition, in line with “localization of science policy” researchers are encouraged to publish their studies in the Iranian local journals. Various research databases (e.g. www.sid.ir, www.isc.ir, www.magiran.com) are established in order to disseminate research findings among practitioners. Furthermore, numerous ELT-related conferences are regularly held at local, national, and international levels, where applied linguists are given opportunities to share their findings with language teachers.

Although the significance of these diverse and growing initiatives is acknowledged, their actual influence in making Iranian ELT a “research-based

practice” is not easy to admit. In fact, narratives of the field still reflect voices of dissatisfaction with the research-practice gap and the resulting minimal influence of IELTR on teachers' practice (Mehrani, Samar & Behzadnia, 2012). Informal investigations show that in academic meetings, complaints are commonly heard about teachers' lack of interest in academic research findings. Researchers and university professors often criticize educational institutes, and public schools alike, for not being cooperative in getting involved in academic research projects. In addition, the temporal and physical distance between researchers and practitioners in educational meetings, and also the fact that ELT graduate students who have been engaged in the Ministry of Education often leave their jobs upon graduation are further indications of the gap between two communities of research and practice in the Iranian ELT profession.

Perhaps, this has to do with the fact that, thus far, the attempts made to bridge the research-practice gap have, too one-sidedly, focused on how practice can be better linked to research outcomes (Korthagen, 2007). In other words, the emphasis has been on how to push practitioners toward a “research-based practice”. Recent investigations, however, show that teachers' lack of engagement with research is not necessarily due to the inaccessibility of research, but mainly because ITELTR often produces findings which are irrelevant to the practical concerns of teachers (Mehrnai & Khodi, 2014). While teachers' pedagogical activities include a rich mosaic of concerns relating to learning, teaching, culture, language (both source and target), society, technology, and so forth, the majority of research space in ELT journals are

An Analysis of ELT Research Trends in Roshd FLT

Mehdi B. Mehrani,

English Department, University of Neyshabur

Email: Mehrani@neyshabur.ac.ir

چکیده

در جریان پژوهشی که گزارش آن پیش روی شماست، بیش از یکصد و نود مقاله تحقیقاتی منتشر شده در مجله رشد آموزش زبان طی ۱۳ سال اخیر از نظر محتوایی تحلیل شد. نتایج بررسی‌های اولیه نشان داد که بسیاری از مباحث مرتبط با آموزش زبان انگلیسی در قالب مقاله‌هایی در نشریه رشد آموزش زبان به چاپ رسیده‌اند که آن‌ها را می‌توان به ۲۳ حیطه کلی دسته‌بندی کرد. تحلیل فراوانی عناوین به چاپ رسیده نشان داد که تفاوت‌های درخور توجهی در تعداد پژوهش‌های منتشر شده در هر یک از حیطه‌های فوق وجود دارد. برای مثال، ۱۴ درصد از کل پژوهش‌های منتشر شده در این نشریه فقط به بررسی آموزش و فراگیری مهارت خواندن و درک مطلب اختصاص یافته است. در حالی که طی ۱۳ سال اخیر تعداد بسیار اندکی پژوهش در زمینه آموزش مهارت صحبت کردن به چاپ رسیده‌اند. به همین ترتیب، داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که موضوعاتی مانند آموزش معلمان، روش‌های تدریس، و بررسی مواد آموزشی پژوهش‌های متعددی را به خود اختصاص داده‌اند اما جنبه‌های فرهنگی - اجتماعی و نیز سیاست‌های آموزش زبان در مجله رشد آموزش زبان در چندین مورد پژوهش و بررسی قرار نگرفته است. در ادامه، درباره دلایلی که این ناهمگنی در انجام و نشر پژوهش‌های مختلف سخن به میان آمده است. علاوه بر این، پیشنهادهایی برای کاربردی‌تر شدن پژوهش‌های آموزش زبان در ایران ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: پژوهش مبتنی بر عملکرد، تحلیل محتوایی، گرایش‌های پژوهشی

Abstract

In this study, over 190 ELT research papers published in Roshd FLT over a 13-year period of time were content analyzed. The analysis revealed that Roshd FLT's research coverage includes a wide range of areas including 23 general topics. Descriptive statistics, however, showed considerable discrepancies in research space devoted to various research areas. For example, while 14% of research studies published in Roshd FLT are particularly devoted to reading skill, scarcity of research into speaking skill is quite evident. Similarly, while such areas as teacher education, teaching methodology, educational materials are well investigated, socio-cultural aspects of language teaching and more particularly educational policies are rarely researched. The underlying reasons behind these findings, along with a number of suggestions for improving the practicality of research studies in the Iranian ELT context are discussed.

Key Words : content analysis, practice-based research, research trends

She documents how in its referential and mythic dimensions, language performs and creates subjectivities that these multilingual speakers use to conjure alternative worlds and virtual selves, both in real life and on the internet. Teaching to the multilingual subject would mean capitalizing on the potential playfulness, heightened reflexivity and aesthetic sensibility of the increasing number of people around the world who, by choice or necessity, experience life in several languages. (97)

5.

Personal Experience

For my sabbatical leave, I took my family to an English speaking country. The first week of our stay I took my four year old son to the city zoo. Approaching the monkey cage, my son sat on his knees and started barking at them. There were a few other kids, of different nationalities and speakers of different languages as it appeared, they did the same thing. The monkeys in the cage seemed liking the game. They joined, too. I frequently noted that in the pre-school and playground he used 'total physical response' and 'total physical initiation' to communicate with people he did not know their language. He learned how to play games, start relations, draw pictures, throw and catch the ball, mop the table, etc. before learning the necessary language.

6.

Why put the cart before the horse?

Treating foreign language pedagogy as a school subject, taking it to language classroom inside a textbook, and presenting it as nothing more than

additional other labels to the familiar furniture of their old world is putting the cart before the horse.

Foreign language education and pedagogy is to enable teachers and students to find a fresh mode of expression to experience a new world next to their own. Foreign language education should help us to identify ourselves with another reality in addition to the one that surrounds us.

References:

- Bever, G. T. (1974). Language and Perception. In A. G. Miller(Ed.). *Psychology and Communication*. Forum Series. Voice of America. 169-178.
- Stevic, W. E. (1981). *A Way and Ways*. Newbury House Publishers. Massachusetts. 3-15.

the whole in your head. What does it mean to have the whole language in one's head? How can we do it? We take these questions later in the note.

2.

A high percentage of schools all over the world have at least one foreign language in their curriculum. A good number of fields of enquiry or knowledge, when radicalized and put in the school curricula, change their nature as natural language.

Languages learned in the family context, or in the community, or in the work place keep many of their natural features of use and learning. A language radicalized for school curriculum is radicalized according to school and curriculum requirements. Language in the school program is forced for selection, gradation, presentation processes and made available for evaluation and achievement. Like a processed 'fastfood', languages lose part of their flavor when put in the textbooks for the pedagogy. This has deep implications. This is another problem with naturalization of language and language learning.

3.

E. W. Stevick begins his prize winning book, *A Way and Ways*, with the following opening paragraph:

Some riddles have no final answers. A few answerless riddles are still worth asking. They are worth asking not for their answers, since they have none, but for what we do in struggling with them. (1981:3)

He adds: "My earlier conclusion was that success depends less on materials, techniques, and linguistic analyses, and

more on what goes on inside and between the people in the classroom... 'what goes on' is the presence or absence of harmony – it is the parts working with, or against, one another. How such a thing may happen within and between the people in a language course? If what reinforces your self-image contradicts or detracts from mine then mine is threatened, and vice-versa, of course." (7)

Anybody who has been inside a classroom even for a short while agrees full-heartedly, that what makes most teachers and students happy and appreciative is not primarily what is taught or learned, but how this is done. Surely, nobody's self-image is threatened.

4.

C. Kramersch (2006: 97-108) in a preview to her forthcoming book on *The Multilingual Subject* quotes from an Arab francophone writer about language and identity:

"Quick, what does a Bedouin do when he loses his way at night in the desert? What stratagem does he use to find human habitation, and therefore find himself?... Taking his cue from the monkey, he resorts to a rather similar ploy: he starts barking (incredible but true) ... If there are any dogs in the area they will start to bark in turn and indicate human habitation to the traveler ... One must bark in order to find one's way; in order to become human one must first turn into a dog." (97)

She asserts that her book explores the experience of the multilingual subjects who learn a foreign language and use more than one language in their daily lives.



There is More to "Language Pedagogy" than to "Language Teaching"

J.B.Sadeghian Ph.D in Applied Linguistics

Email: jbsadeghian@gmail.com

<http://jbsadeghian.wordpress.com>

The skeleton of the note:

- an outstanding feature of human perception
- foreign language pedagogy as a school subject in the curriculum
- many riddles have no answers
- how does a Bedouin find his way at night
- a personal experience
- why barking at the wrong tree

The message of the note:

Putting a foreign language in the school curriculum and teaching it as a school subject may help us to deal with it 'scientifically'. We, however, pay a high price for that. We fail to experience it as a foreign language, language of others, and language of a new world!

1.

Thomas G. Bever (1974: 169) states:
"Many conventional linguistic rules exist

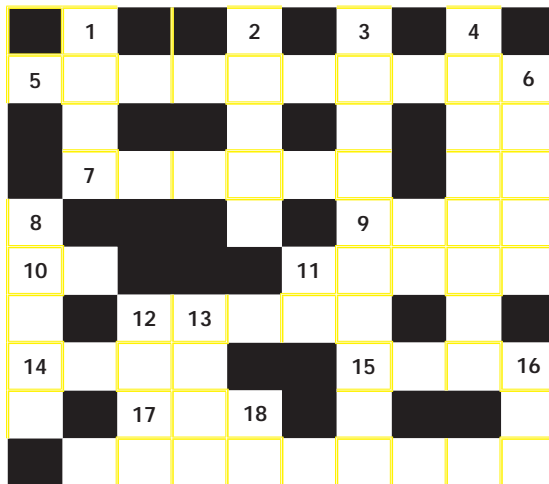
to help the language accommodate to the peculiarities of our habits of perception". One outstanding characteristic of human perception, he asserts, is that we tend to organize our conscious perception of the world in terms of the highest available level of organization. It is impossible to account for the perception of a whole object simply by adding together the perception of its individual parts. It is in this sense that some psychologists argue that "the whole is greater than the sum of its parts." Taking an analytic approach to the description of a language and providing an answer to 'what a language is' may be a valid thing to do, but taking an analytic approach to language pedagogy is like putting the horse before the cart. An analogy may be found in the jigsaw game. Having all the small pieces is necessary to play the game, but to put them in the right place to recreate the picture; you need to have

3. What goes in the water black and comes out red?
4. You throw away the outside and cook the inside. Then you eat the outside and throw away the inside. What did you eat?
5. What can you catch but not throw?

(Check below for the answers.)

Crossword: SCHOOL CROSSWORD

Most of the words in this crossword have something to do with school!



CLUES ACROSS

5. A type of mathematics
7. Synonym of "class" in: "Each class lasts 45 minutes in our school".
9. To correct
10. Physical Education
11. Another word used to describe football, rugby, etc.
12. Common synonym of "ball point pens"
14. We've got to _____ this article for homework.
15. A small exam
17. Local Education Authority
19. If you're at school, perhaps you're in one now.

CLUES DOWN

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

Answers to the Funny Riddles:

1. Library
2. Stick
3. Lobster
4. Chicken
5. Cold

References:

Communication Tips: <http://brown.edu/about/administration/sheridan-center/teaching-learning/effective-classroom-practices/classroom-communication/tips>
 Crossword: <http://linguapress.com>
 Jokes: <http://kickasshumor.com/c/5/funny-short-jokes>
 Quotable quotes: <http://www.inspirational-quotes.info/teacher-quotes.html>
 Riddles: <http://goodriddlesnow.com/funny-riddles>
 Tongue Twisters: <http://www.uebersetzung.at/twister/en.htm>



of ETFun, English learning through fun results in permanent learning. We also try to introduce English simplified and easy games and clips for our students to be encouraged to learn English well.

We all invite you to visit our page so that we can share our experience of learning and teaching English online!

Abdolreza Abdali (admin)

Thank you Mr. Abdali and good job! Now it's Your turn: let us know about your weblogs and we will let Everyone know in return!

Also, Ms. Nafise Razi sent us her comments about the new English text books. We encourage you all to send your compliments or critiques regarding the new books as we believe it is primarily Your ideas that should make a change, if needed.

The New Textbook

I'm an English teacher. I tried the previous English textbook both as a student and a teacher and now, after 27 years, that book is replaced with a new one! I'm happy.

This year, my students will learn English through communication, group works, and games. I'm very happy. My colleagues ask: "Is it possible? Do they learn to make sentences without any explicit knowledge of grammar?" But I'm happy. I want to help my students to be happy, too.

What a nice English course! Full of exciting conversations, role plays, games! My students like them. They are happy! They do learn! Unfortunately, there are some private companies who make contracts

with educational districts to assess their students' progress, to rank them..., honestly, to do business. They want to rank our school in the district, in the province. But based on what? Based on the scores they will get on sentence-based multiple choice tests!? To answer these items, my students need to know grammar! I have not taught them in such a way!

Our school was ranked fourth in the district. The principal is a nice colleague. She understands me and my perceptions. But naturally, she is not happy. She wants the best results and I understand her. What should I do? I start to use grammar explanations, to make them focus on every sentence, to translate every single word. And of course these work for such tests. We don't play anymore in the class. We practice the same multiple choice items, with no context nor authentic materials; we practice for the next placement test. I'm not happy anymore...

Nafise Razi

Tongue Twisters

Listening to tongue twisters is one way to improve your English pronunciation. It's very difficult to say tongue twisters in English, so don't worry if you can't do it very well at first, just have fun!

1. Santa's Short Suit Shrunk!
2. Willy's real rear wheel!
3. Six sleek swans swam swiftly southwards!
4. Two tried and true tridents
5. Four furious friends fought for the phone.
6. Tie twine to three tree twigs.
7. Green glass globes glow greenly.

Funny Riddles

1. What building has the most stories?
2. What is brown and sticky?

Teaching Tips: Communication Tips

To teach communicatively, a teacher first needs to be able to “communicate” with his/her students. Failure to communicate with the pupils will certainly breach any seemingly successful method of teaching whatsoever. The following is a list of suggestions for promoting communication with the students. Holding on to these tips can help you on your classroom procedure. Enjoy!

“Communication Tips”

I. Verbal techniques help your audience understand what is being said:

1. *Vary the speed and tone of your voice to keep your voice interesting to listen to.*
2. *Project your voice* to be easily heard and to show confidence in what you are saying.
3. *Pause* to gain attention, emphasize transitions in material, and allow students the opportunity to digest information.

II. Non-Verbal techniques help your audience be receptive to what you are saying.

1. *Maintain eye contact* with the students and stand up straight to project confidence.
2. *Smile* to communicate that you value what you are saying.
3. *Use movement* to convey energy and enthusiasm but avoid excessive gesturing and distracting clothing, because they can divert attention from your message.
4. *Project excitement and energy* to capture your students’ attention.

III. Media helps to explain complex ideas. Use it to enhance, not distract, from your

message.

1. *A chalk board or dry-erase board* can allow you to be dynamic, and can be used to show a process unfolding or articulate the reasoning behind a derivation.
2. *Slide presentations* are useful for organizing a variety of visual, audio or animated information and can be used to emphasize key points and summarize ideas.
3. *Videos and animations* can illustrate dynamic processes and provide a sense of scale.
4. *Audio clips* can introduce a new voice into the classroom (often from another time/place).
5. *Artifacts* bring elements of the “real” into the class (e.g., books or pictures).
6. *Handouts*, whether paper or electronic, are an effective way to share detailed information and images with students.

Websites / Weblogs

To continue our new section of introducing English teachers’ websites/weblogs, Mr. Abdolreza Abdali, admin of “Koohdasht junior high school English group” has kindly sent us a brief introduction to their weblog. You may want to follow their weblog and enjoy numerous educational materials and points they have generously posted:

<http://koohdashtenglish.blogfa.com/>

Hello Everyone!

Koohdasht junior high school English group is basically designated for equipping junior high school teachers with new materials for teaching English. In this weblog, we believe that, just like the idea

elegantly.”
- Lola May, 20th-century mathematics educator, consultant, and author

“The secret in education lies in respecting the student.”

- Ralph Waldo Emerson, 19th-century American poet, essayist, and lecturer

“He who dares to teach must never cease to learn.”

- Anonymous

No Comment!



Any idea!? Send us an email and we'll let everyone know about your idea! (azimi.hz@gmail.com)

Jokes

1.

Me: Should I get into trouble for something I didn't do?

Teacher: No

Me: Good, because I didn't do my homework!

2.

Wi-Fi went down for five minutes, so I had to talk to my family. They seem like nice people!

3.

Dad- Son, you better pass this exam or rather forget that I'm your father!

Son- Sure dad! Whatever!

~ 5 hours later:

Dad- How is your exam?

Son- Who are you???

4.

Little Emma returned from the birthday party and her mother asked: "Did you say 'thank you'?"

"Well, no," replied the little girl. "I see, the girl ahead of me thanked her and she said, 'Don't mention it!' so I didn't."

5.

A family of mice were surprised by a big cat. Father Mouse jumped and said, "Bow-wow!" The cat ran away. "What was that, Father?" asked Baby Mouse. "Well, son, that's why it's important to learn a second language."



English through Fun

Hadi Azimi

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

Email: azimi.hz@gmail.com

Zahra Kobadi Kerman

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

Email: zahra.kobadi@yahoo.com

The Note

Hi Everyone! How are you doing!? I hope life is treating you all well! And, of course, who may not be feeling great during summer!? Lots of free time to spend for ourselves, with our families, and definitely on our schedules lagged behind. I have always viewed summer as a refreshing bottom among the four seasons. It is long enough for us, teachers, to read and to prepare new materials for the upcoming academic year. Seize the “summer”, then!

Quotable Quotes

“We cannot hold a torch to light another's path without brightening our own.”

- **Ben Sweetland**, Contemporary American author and psychologist

“We learn by teaching.”

- **James Howell**, 17th-century Anglo-Welsh historian and writer

“The true aim of every one who aspires to be a teacher should be, not to impart his own opinions, but to kindle minds.”

- **F. W. Robertson**, 19th-century British divine

“Education is the transmission of civilization.”

- **Will Durant**, 20th-century American writer, historian, and philosopher

“There are three things to remember when teaching: know your stuff; know whom you are stuffing; and then stuff them

Are you?

Yes...

Are you?

No...

Step13. Do pair work based on the questions mentioned above.

Step14. Show the students the flags and symbols and review the countries and nationalities.

Step15. Also you can familiarize your students with the sounds of the letters sh, ch, fr, sp, br in words: French, British, Spanish, English by highlighting the letters.

Conclusion

It is highly recommended to use famous people's pictures such as Neymar (a

Brazilian soccer player), Messi (an Argentinean soccer player), Albert Einstein (a German Scientist), etc. who are known well to the students. Teachers can, also, use country flags to teach the countries and nationalities. Students should learn unconsciously via games, tasks and activities. We start moving from known to unknown so students feel comfortable in the classroom context. Moreover, to reinforce (practice) the new content, we can use pair work and group work (different interaction patterns). Students need time to practice the new language so as to master it. It goes without saying that the teacher should make sure that the majority of the students can perform the functions mentioned in the introduction as the objectives of the lesson.



some questions(e.g. this is Asia. Point to a country on the map and ask them “What is the name of this country”). Then you can tell them there are some continents in the world. You can introduce the names of the continents and some countries in each continent (e.g. Asia: Iran, China, Iraq, Pakistan... Europe: France, Germany, Italy, etc.) For teaching nationalities you can follow step 3 and what follows.

B) Ask some questions based on prospect activity number 1(e.g. what’s your name? What’s your phone number? What’s your e-mail address?). Ask "What’s your school address?" Tell them to imagine they have a friend from a foreign country. Ask them to select a country and be ready to say the nationality of their friend. Write the name of Iran and a foreign country (e.g. England) on the board.

Step 3. Repeat the names of Iran and Britain.

Step 4. Write the sentence “We live in Iran” on the board.

Step 5. Ask the students who can give an equivalent for this sentence.

Step 6. Write the sentence and underline the country’s name and write the word country above it. Then underline nationality and write nationality above it.

Country Nationality

I live in Iran= I am from Iran = I am Iranian

My friend lives in Britain = He is from

Britain = He is British

Step 7. Write this model on the board

Country nationality

1. Mr.is from.....,

He is

2. Mr.is from.....,

He is

3. Mr. is

from....., He is

.....

4. Mr. is from.....,

He is

5. Mr. is from.....,

He is

6. Mr. is from.....,

He isww

Step 8. Teach countries and nationalities based on the model and the pictures that you use. (E.g. Neymar from Brazil – Maroof from Iran – Rooney from England – Villa from Spain – Chan from China and Benzema from France).

Step 9. Choose photos of a number of famous people and give students some information about them. They should guess the name of the famous person.

Step10. Ask questions about each photo. (Who is this man/woman?/where is he from?

-Is he fromCountry.....?

-Yes ...

-Is he fromCountry.....?

-No...

-Is heNationality.....?

-Yes...

-Is heNationality.....?

-No...

Step11. Ask the students about the countries and nationalities. You say the name of the country and they say the nationality. Then change role.

Step12. Ask the students about their country and nationality.

Where are you from?

Are you from

Yes, ...

Are you from

No...

Teaching Countries and Nationalities

Mahdi Seidabadi, Teacher, District 14
Email: Msaydabadi@yahoo.com

اشاره

ستون «My Contribution» که از شماره حاضر در مجله رشد آموزش زبان خارجی قرار گرفته، با هدف انتقال تجربه‌های موفق تدریس براساس برنامه درسی جدید زبان انگلیسی طراحی شده است. تصور بر این است که آموزش براساس محتوای کتاب درسی و راهکارهای ارائه شده در کتاب معلم شکل می‌گیرد. در عین حال، هر طرح درسی از سبک آموزشی طراح خود تأثیر می‌پذیرد و از همین رو، تجربه‌های آموزشی می‌توانند مبتکرانه و تا حدودی شخصی باشند و تبادل این تجربه‌های شخصی زمینه ارتقای کیفیت تدریس را در مدرسان فراهم می‌کند. از مدرسان زبان انگلیسی تقاضا می‌شود تجربه‌های آموزشی موفق خود را در قالبی مناسب این ستون به نشانی مدیر ستون بفرستند. این تجربه‌ها پس از بررسی و تأیید در ستون مورد نظر به چاپ می‌رسند.

Quick guide

Keywords: country, nationality, live, Iran, Iranian, Brazil, Brazilian, England, British, Spain, Spanish, China, Chinese, France, French

Proficiency level: beginner

Activity time: 40 minutes

Materials: white/blackboard, flash cards, maps, flags, picture of a symbol (e.g. Milad tower) from Iran, England, China, Spain, Brazil and France

Introduction

The aim of this activity is to make our students familiar with the name of some countries and enable them to say the name of their country, their nationality and

to say their home and school address and their email address. We expect them to be able to ask other people's nationalities, their home and email addresses. Of course to achieve these objectives the students will learn about the world continents and the names of selected countries from each continent.

Procedures

Step 1. Greet the students

Step 2. In this step, based on your class level, you can choose one of the following two methods.

A) Show your students a world map and ask them what they see on the map. Introduce the names of the continents by



My Contribution



Editor: Jafar Dorri
Jafar.dorri@yahoo.com

Jafar Dorri received his MA in 2007 from the University of Tehran. He has been teaching English for 14 years as an EFL Teacher and teacher trainer. He has attended several local and international conferences and workshops.

Guidelines for Publishing in My Contribution

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

might want to provide a rationale for the activity by referring to the literature but this needs to be kept at a minimum.

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

Your "My Contribution" should include:

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

It should be:

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

pictures in place of text, wherever possible. If they do not use the computer, they should make sure they have at least four different color pens.

- Systems diagrams can help them visualize the links between parts of a system, for example major parts of the body. Replace words with pictures, and use color to highlight major and minor links.

This study might prove useful to both language teachers and learners because it might raise teachers' awareness concerning their own learning and teaching styles. It is known that most teachers tend to teach in the way they were taught or in the way they preferred to learn. Sometimes conflicts might arise because of a mismatch between the teacher's teaching style and learner's learning styles, which might have negative consequences both on the part of the learner and teacher.

It is the hope of the present researchers to investigate this study qualitatively to back up this quantitative study and it is also recommended to use other instruments like MBTI questionnaire to identify the learners' learning style.

References

- Borzabadi, D. (2000). *The relationship between language learning strategies and major field of study, language proficiency, and learning style*. Unpublished Ph.D. dissertation, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carson, J. G., & Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 52(2), 401-438.
- Clenton, J. (2002). *Learning styles and the Japanese*. Retrieved on October 15, 2002 on <http://www.sussex.ac.uk/langc/skills/LearningStylesJapanese.pdf>.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. D. (2005). Coming to terms with language learners strategies. *Working paper No. 12*.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
- Ellis, R. (1989). Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: A study of two learners. *System*, 17 (2), 249-262.
- Ellis, R. (2008). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Hsiao, T. & Oxford, R. (2002). 'Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis,' *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-83.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. In J. W. Keefe (Ed.) *Student learning styles Diagnosing and prescribing programs* (pp.1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Littlemore, J. (2001). An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*, 22, 241-265.
- Mohammadpour, S. (2008). *The relationship between learning style and language learning strategy use among Iranian engineering students*. Unpublished M.A. thesis. Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
- Myers, I. B., & McCaulley, M.H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Plat Alto Consulting Psychologists Press.
- Naiman, N. Frohlich, M. Stern, H. & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Research in Education Series No 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education. Reprinted in 1996 by Multilingual Matters.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo. R. P., Kupper. L. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19(3). 557-584.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Reid, J. M. (1984). *Perceptual learning style preference questionnaire*. Retrieved on April 22, 2008 on <http://lookingahead.Heinle.com/fillinh/l-style.htm>.
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students, *TESOL Quarterly*, 21(1), 87- 111.
- Reid, J. M. (1995). *Learning Style in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Reid, J. M. (Ed.). (1998). Preface. In J. Reid (Ed.). *Understanding learning styles in the second language classroom*. (pp. ix- xiv). USA: Prentice Hall Regents.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Rubin, J. (1987) Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies and language learning*. (pp. 15-29). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rubin, J & Wenden, A. L. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304 -318.
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University press.
- Wen, Q., & Johnson, R. K. (1997). Second Language Learner Variables and English Achievement: A Study of Tertiary Level English Majors in China. *Applied Linguistics*, 18(1), 27-48.
- William, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willing, K. (1988). *Learning styles in adult immigrant education*. Research Series (Ed. David Nunan). Australia: National Curriculum Research Center: Adult Migrant Education Program.

probably keep them on the safe side.

The notion of learning style, which encompasses mental, physiological and affective elements, refers to 'an individual's natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills' (Reid, 1995; p.34)

All perceptual learning styles proved to affect language learning strategy use except group learning style. It should be mentioned that the correlations between the five learning styles and strategy use were weak ones. The correlation between auditory, visual, tactile, and kinesthetic learning styles and strategy use was positive. That is to say, the stronger one possesses a learning style, the better strategy user he would be. Individual learning style, though, remained different as its correlation with strategy use turned to be a negative, which means that the stronger individual learning one would get, the worse strategy user he/she would be. The findings of this part of the study are in line with Borzabadi (2000).

Conclusion

The present study intended to investigate the possible relation between

language learning strategy use and learning style among pre-university students. It was found out that just visual learning style reached the major status and the overall use of other learning styles was minor and also it was shown there was a significant difference between the learning styles' mean scores. The results of the study showed that most of the learners were medium strategy users. In this study all learning styles proved to affect language learning strategy use except group learning style. The

correlations between the learning styles and language learning strategy use were positive but weak. In the case of individual learning style the correlation was negative.

The findings of this study revealed the existence of a dominant learning style among pre-university students, the most important implication of this finding can be for teaching.

Teachers should feel the necessity of investigating the dominant learning style of a class, a major field of study or other defined groups of students who learn English together and this would be of great help in adopting a suitable teaching style. For example the teachers can use the following techniques in the classroom:

- Use color, layout, and spatial organization in their associations, and use many 'visual words' in their assertions. Examples include see, picture, perspective, visual, and map.
- Use mind maps. Use color and



two variables, a Spearman correlation coefficient was not run.

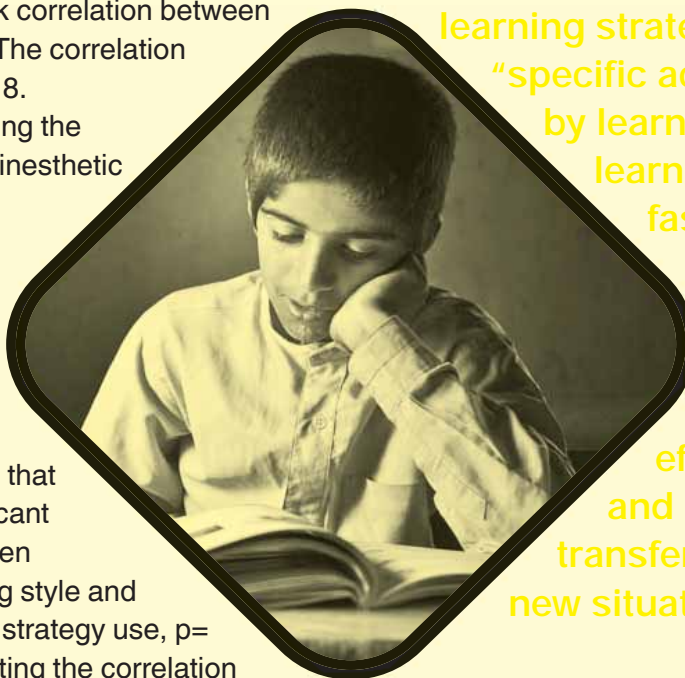
For investigating the relation between tactile learning style and language learning strategy use the same procedure was followed. A Chi-square test was again conducted. The result showed that there was a significant relationship between tactile learning style and language learning strategy use, $p= 0.02$. For investigating the correlation between these two variables a Spearman correlation coefficient was run again. The result revealed that there was a positive but weak correlation between the two variables. The correlation coefficient was 0.18.

For investigating the relation between kinesthetic learning style and language learning strategy use the same procedure was done. A Chi-square test was again conducted. The result showed that there was a significant relationship between kinesthetic learning style and language learning strategy use, $p= 0.01$. For investigating the correlation between these two variables a Spearman correlation coefficient was run again. The result revealed that there was a positive but weak correlation between the two variables. The correlation coefficient was 0.22.

The results showed that visual learning style was the most favored learning style and group learning style was the least though not the negligible one. If they use the visual style, they prefer using images, pictures, colors, and maps to organize information and communicate with others.

They can easily visualize objects, plans and outcomes in their mind's eye. They also have a good spatial sense, which gives them a good sense of direction. The fact that group learning proved to be the least favored though not negligible would mean that although participants do not have difficulty implementing this learning style, this is the last resort to acquire something as they do not find team work a beneficial facet of learning.

Oxford (1990) defined learning strategies as "specific actions taken by learners to make learning easier, faster, more enjoyable, more self directed, more effective, and more transferable to new situations"



The results revealed that most of the participants were medium strategy users. This result it may demonstrate lack of familiarity with the concept of using appropriate learning strategies, both on the side of students and their instructors as well as lack of specialized strategy use training in their language learning curriculum. It may also be due to their conservativeness in reporting themselves as extremes in the novel field. It means that ticking most of the items as 'sometimes' would most

those who score from 1 to 2.4 as low strategy users, those who score from 2.4 to 3.5 as medium strategy users and high strategy users would be those who score from 3.5 to 5. To find out the magnitude of the participants' strategy use, taking a look at the frequency of people who are low, medium, and high strategy users would be enough. The results are summarized in table 2.

Table2. Language learning strategy use frequency

Language learning strategy use	Frequency	Percent
Low	18	13.64
Medium	86	65.15
High	28	21.21

As can be seen from the table almost two thirds of the students were medium strategy users and the rest were low and high strategy users.

To investigate the third research question, the researchers investigated the relationship of each learning style with overall language learning strategy use.

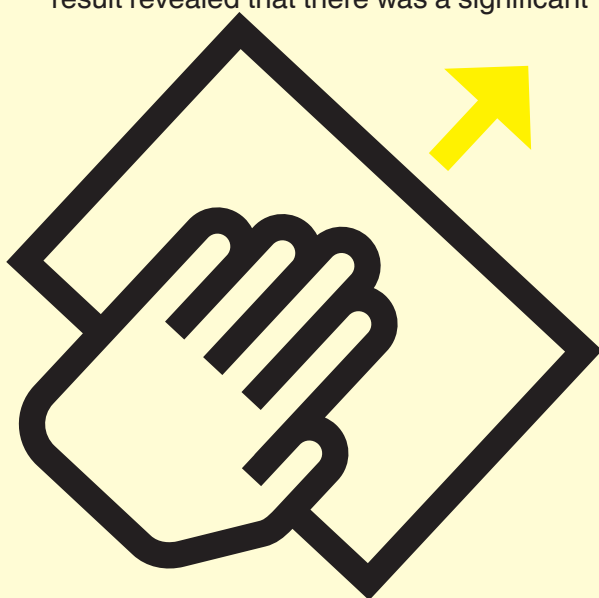
To investigate the possible relationship between auditory learning and strategy use, a Chi-square test was conducted. The result revealed that there was a significant

relationship between auditory learning style and language learning strategy use, $p= 0.01$. As the two variables were ordinal ones, a Spearman correlation coefficient was calculated to examine the correlation between the two variables. The result revealed that there was a weak correlation between the two variables in a positive way. The correlation coefficient was 0.23

To investigate the possible relationship between visual learning style and strategy use, a Chi-square test was again conducted. The result showed that there was a significant relationship between visual learning style and language learning strategy use, $p= 0.04$. For investigating the correlation between these two variables a Spearman correlation coefficient was run again. The result revealed that there was a positive but weak correlation between the two variables. The correlation coefficient was 0.17.

For investigating the relation between individual learning style and language learning strategy use the same procedure was followed. A Chi-square test was again conducted. The result showed that there was a significant relationship between individual learning style and language learning strategy use, $p= 0.01$. For investigating the correlation between these two variables a Spearman correlation coefficient was run again. The result revealed that there was a weak correlation between the two variables in a negative way. The correlation coefficient was -0.19.

To investigate the possible relationship between group learning and strategy use, a Chi-square test was again conducted. The result showed that there was not a significant relationship between group learning style and language learning strategy use, $p= 0.12$. Since there was not a significant relation between the



memory strategies, cognitive strategies, compensation strategies, metacognitive strategies, affective strategies, and social strategies. Having six subscales, this inventory evaluates the individual's general strategy use and also each of the strategy categories on a range of scores from 1 to 5. And the bandscale Oxford (1990) provides for the inventory categorizes scores between 3.5 to 5 as high language learning strategy use, those between 2.4 to 3.5 as medium language learning strategy use and score ranging from 1 to 2.4 as low language learning strategy use.

Procedure

In order to carry out the study, the researchers selected five schools in two cities. The learners were fully briefed as how to answer the questions; they were also given enough time to answer the items of the questionnaire.

To avoid any misinterpretations, the researchers translated the questionnaires into Persian. The Cronbach alpha reliability of the translated version of PLSPQ was 0.76 and the Cronbach alpha reliability of the translated version of SILL was 0.85.

Data analysis

Data analysis included the computation of measures of descriptive statistics for learning styles. In this study Chi-square test was used to investigate the possible relationship between the variables and the level of significance was set at $p < 0.05$. A Spearman Correlation Coefficient was calculated to check the magnitude of the relationship. For comparing the means One-Way ANOVA was conducted at $p < 0.05$.

Results and discussion

In this part, the results of the application of statistical procedures to the raw data

to investigate each research question are presented.

For investigating the first research question, the researchers implemented the learning style inventory which covers 6 learning styles. Each learner can get a total score of 5-25 on each learning style. The results are presented in table 1.

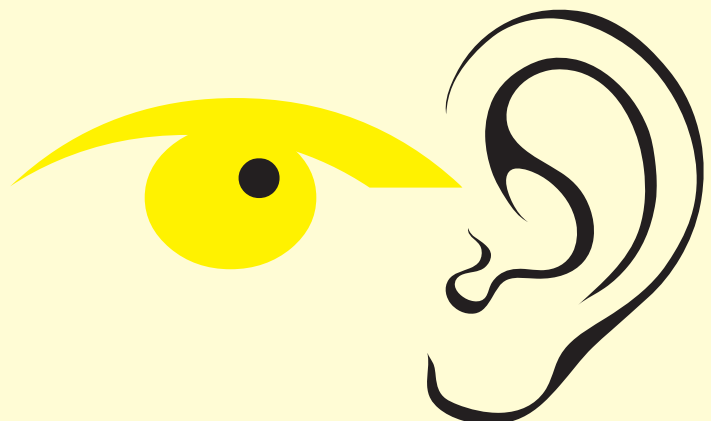
Table 1. Learning styles descriptive statist

	auditory	visua	indi- vidual	group	tactile	kinesthetic
Mean	17.23	19.76	17.1	16.11	17.58	18.22
Std.	2.22	2.56	3.01	3.23	2.93	3.02

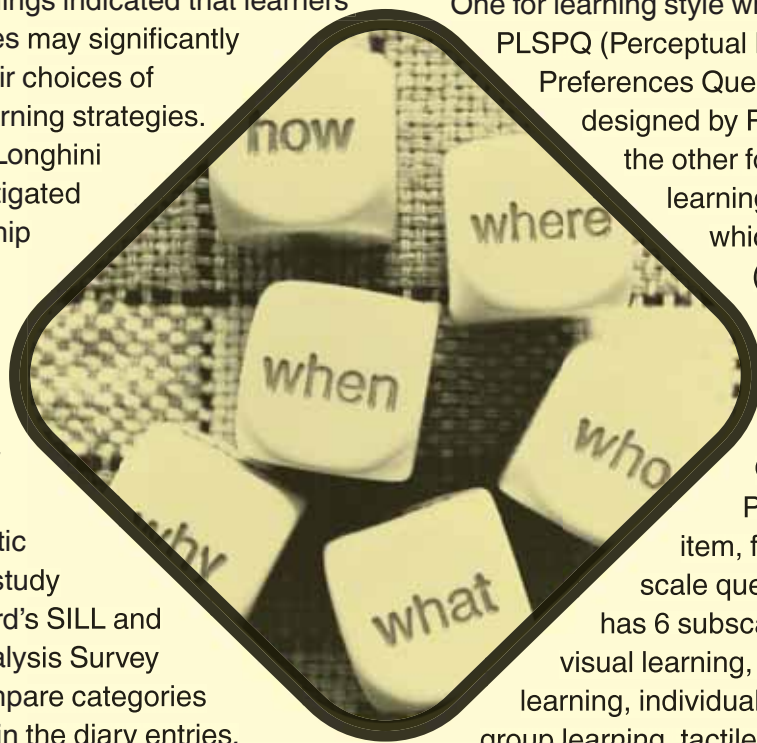
The mean scores obtained for each learning style and the band scale provided by Ried (1984) that defines scores ranging from 5 to 13 as negligible, 13 to 19 as minor and 19 to 25 as major were studied. As can be seen from table 1, just one learning style can be considered as major and it is visual learning style and the overall use of other styles is considered to be minor.

To investigate the mean differences, a One-Way ANOVA was run. With the p-value of 0.02 and $F = 21.25$, the difference between the learning styles' mean scores was significant.

To address the second research question, SILL was utilized according to which each learner can have a score out of 5 on his/her total strategy use. The band scale provided for the inventory defines



completed two self-reported instruments as part of the quantitative study: the MBTI-G (Myers and McCaulley 1985) for learning styles and the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (Oxford 1990) for preferred language learning strategies. It was revealed that for each contrasting pair of the bipolar MBTI scales, the preferred learning strategy categories were in an approximately matched distribution. For Thinking-Feeling, the complementarity was nearly complete. The research findings indicated that learners' learning styles may significantly influence their choices of language learning strategies. Carson and Longhini (2002) investigated the relationship between language learning styles and strategies of the diarist/ researcher in a naturalistic setting. The study utilized Oxford's SILL and the Style Analysis Survey (SAS) to compare categories that emerge in the diary entries. The analysis indicated that the diarist's learning strategies were often affected by her learning styles. For example, the diarist, with a global learning style, always suspended bits of partly understood language until they formed a large pattern. The diarist was also aware of the difficulty of utilizing strategies not preferred by her styles. For example, the diarist was introverted and often felt uneasy when communicating with people she did not know well.



Method

Participants

132 pre-university students participated in this study. The number of male and female students was 72 and 60 respectively. The age of the students ranged from 17-19 with an average age of 18.2.

Instruments

For the purpose of this study two self-report questionnaires were employed.

One for learning style which was

PLSPQ (Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire)

designed by Reid (1987) and

the other for language

learning strategies

which was SILL

(Strategy

Inventory for

Language

Learning)

designed by

Oxford (1990).

PLSPQ is a 30-

item, five-point Likert

scale questionnaire. It

has 6 subscales as follows:

visual learning, auditory

learning, individual learning,

group learning, tactile learning, and

kinesthetic learning. Each style has five

items. The total score one may have on a

learning style would range from 5 to 25.

SILL is a self-scoring, paper-and-pencil

questionnaire which consists of a series

of statements to which students are asked

to respond on a five-point Likert scale

ranging from 1 (never or almost never) to

5 (always or almost always). It consists

of fifty items and according to Oxford

it is designed to collect data on the six

categories of language learning strategies:

main subcategories: metacognitive, cognitive, and socioaffective strategies. Cohen (1998) and Stern (1992) have also classified language leaning strategies the same way as done by the ones mentioned above.

Keefe (1979) define learning styles as “cognitive, affective, and physiological traits that are relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment” (p.4). Dun et al. (1989 as cited in Clenton, 2002) assert that learning styles include variables such as “individual responses to sound, light, temperature, design, perception, intake, chronobiological highs and lows, mobility needs, and persistence, ...motivation, responsibility (conformity) and need for structure...” (p. 56).

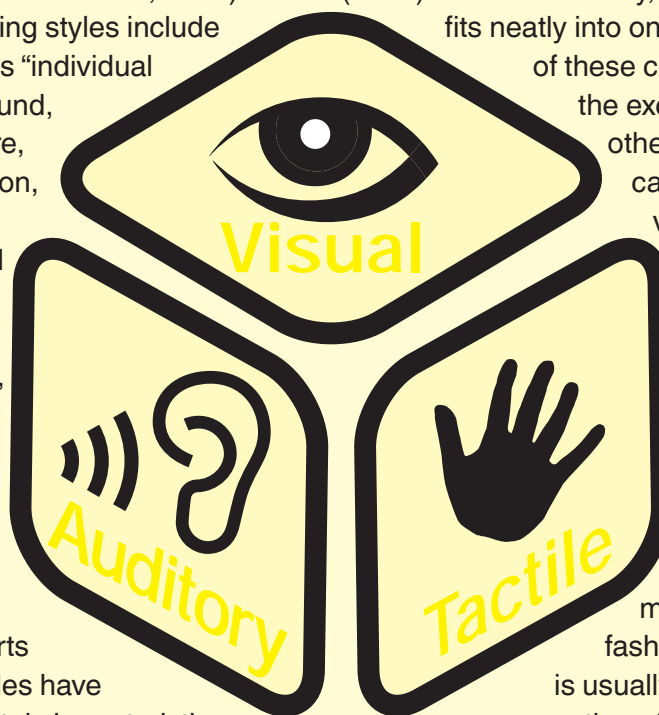
Reid (1995) asserts that learning styles have some fundamental characteristics, on which they are based. These are:

- every person, student and teacher alike, has a learning style and learning strengths and weaknesses;
- learning styles exist on wide continuums; although they are described as opposites;
- learning styles are value-neutral; that is, no one style is better than others;
- students must be encouraged to “stretch” their learning styles so that they will be more empowered in a variety of

learning situations;

- often, students’ strategies are linked to their learning styles;
- teachers should allow their students to become aware of their learning strengths and weaknesses.

The scope and depth of learning styles vary because it seems impossible to limit a person’s learning style only with a certain dimension, that is, it cannot be said that a person is only visual, audio or kinesthetic. Ehrman and Oxford (1995) assert: “Naturally, not everyone



fits neatly into one or another of these categories to the exclusion of the other, parallel categories (e.g. visual, auditory, kinesthetic)” (p. 69). This view is also supported by Willing (1988) who asserts that “at any period in the history of methodological fashions, there

is usually the covert assumption of one particular learning style as basic. [However], what makes the current interest in learning styles new is that several different ways of learning are now held to be equally valid” (p. 6).

In a qualitative study of 20 Foreign Service Institute (FSI) students, Ehrman and Oxford (1995) explored the relationship between learning styles and learning strategies through semi-structured interviews. Before the qualitative study, the subjects had already

questions:

1. What is the dominant learning style(s) of pre-university students?
2. What kind of language learning strategy users are they?
3. Is there any relationship between learning styles and language learning strategy use among pre-university students?

Review of literature

Research into language learning strategies began in the 1960s.

Particularly, developments in cognitive psychology influenced much of the research done on language learning strategies (Williams and Burden, 1997). In most of the research on language learning strategies, the primary concern has been on “identifying what good language learners report they do to learn a second or foreign language, or, in some cases, are observed doing while learning a second or foreign language” (Rubin and Wenden, 1987, p.19). The behaviors good language learners engaged in (Naiman et al., 1978) became the focus of research in the hope of making some generalizations about how to increase the efficiency of L2 learning and teaching.

The term language learning strategy has been defined by many researchers. Oxford (1990) defined learning strategies as “specific actions taken by learners to make learning easier, faster, more enjoyable, more self directed, more effective, and more transferable to new situations” (p. 8). Cohen’s view (1998) is that learning strategies are “either within the focal attention of the learners or within their

peripheral attention, in that learners can identify them if asked about what they have just done or thought” (p. 11). Such strategies are usually contrasted with communication strategies, which are, unlike learning strategies, concerned with the production of L2 input, not its acquisition and internalization. Language learning strategies are also contrasted with learning style due to their problem oriented nature. As mentioned by Brown (1994), strategies are used when a learner is faced with a specific learning difficulty, and his/her strategic approach may change in accordance with the nature of the learning problem faced, styles, on the other hand, are relatively fixed and do not change dramatically from one learning task to the next.

Language Learning Strategies have been classified by many scholars. However, most of these attempts to classify language learning strategies reflect more or less the same categorizations of language learning strategies without any radical changes. Rubin (1987) divide learning strategies into three groups of learning strategies, communication strategies, and social strategies. In another classification, Oxford (1990) makes a distinction between two broad classes of learning strategies: direct and indirect. Direct strategies deal with “language itself in a variety of specific tasks and situations” (p. 14) while indirect strategies are for “general management of learning” (p. 15). Direct learning strategies include memory strategies, cognitive strategies, and compensation strategies. Indirect strategies include metacognitive strategies, affective strategies, and social strategies. O’Malley and Chamot (1990) divide language learning strategies into three

Introduction

Since the pioneering research studies carried out on language learning strategies in the mid-seventies (for instance Rubin, 1975; Stern, 1975), there has been a growing awareness that language learning strategies have the potential to be a strong learning tool in language learning (O'Malley, et al., 1985). In spite of this awareness and in spite of much useful and interesting work which has been carried out in the intervening years (nearly a quarter of a century), the language learning strategy field continues to be characterized by confusion and no consensus (O'Malley et al., 1985). Ellis (2008) comments that "the study of learning strategies has been motivated by both the wish to contribute to SLA theory by specifying the contribution that learners can make to L2 learning and by the applied purpose of providing a research-informed basis for helping learners to learn more efficiently through identifying strategies that 'work' and training them to make use of these" (p. 703).

Various definitions have been provided for language learning strategies. In general, these definitions refer to language learning strategies as operations, techniques, steps, processes, behaviors, or thoughts used by learners to guide, facilitate, and solve problems in their language learning and language use. However, one controversial issue in defining language learning strategies is the degree of learners' consciousness when using them (Hsiao & Oxford, 2002). The definitions proposed for language learning strategies seem to suggest that they are conscious actions, but their use over time makes them automatic, i.e. unconscious (Oxford, 1990).

The notion of learning style, which

encompasses mental, physiological and affective elements, refers to 'an individual's natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills' (Reid, 1995; p.34). Reid (1998) theorized that whereas learning styles are internally based traits which are often not perceived or consciously used by learners, learning strategies are external skills often used consciously by students to facilitate their learning.

Some researches in EFL/ESL contexts have supported the idea that language learning strategies and learning styles are related to each other and the choice of learning strategies depends on the types of learning style which the learners possess and both of them contribute to language learning (Ehrman and Oxford, 1990; Ehrman and Oxford, 1995; Littlemore, 2001; Wen and Johnson, 1997).

In general, these definitions refer to language learning strategies as operations, techniques, steps, processes, behaviors, or thoughts used by learners to guide, facilitate, and solve problems in their language learning and language use

There are some studies on the relationship between language learning strategies and learning style in Iran (Mohammadpour, 2008; Borzabadi, 2000). But to date no studies have investigated this relationship in the pre-university contexts. Considering this fact the current study investigates the following research

Investigating the Relation between Learning Style and Language Learning Strategy Use among Pre-university Students

Heidar Abdi, PhD Student in TEFL, Urmia University

Email: h_abdi62@yahoo.com

Mohammad Mohammadi, PhD in TEFL, Urmia University

چکیده

هدف این تحقیق جست‌وجو کردن رابطه بین سبک یادگیری و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی است. به این منظور از ۱۳۲ دانش‌آموز پسر و دختر خواسته شد تا دو پرسش‌نامه را پر کنند؛ یکی برای شناسایی سبک‌های یادگیری و دیگری برای شناسایی استفاده از راهبردهای یادگیری. نتایج نشان داد که سبک یادگیری مشاهده‌ای برای شرکت‌کنندگان سبک مهمی است و از دیگر سبک‌های یادگیری به‌طور جزئی استفاده می‌شود. همچنین اکثر شرکت‌کنندگان به‌طور متوسط از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کردند. این مطالعه مشخص کرد که همه سبک‌های یادگیری، به‌جز سبک یادگیری گروهی، بر استفاده از راهبردهای یادگیری تأثیر دارند. بین سبک‌های یادگیری شنوایی، مشاهده‌ای، لامسه‌ای، حرکتی و استفاده از راهبردهای یادگیری همبستگی مثبت اما ضعیفی وجود داشت. علاوه بر این، همبستگی سبک یادگیری فردی و استفاده از راهبردهای یادگیری منفی بود.

کلیدواژه‌ها: سبک یادگیری، استراتژی‌های یادگیری زبان‌آموزان زبان پیش‌دانشگاهی

Abstract

The aim of this study was to investigate the relation between learning style and language learning strategy use among pre-university students. For this purpose, 132 male and female students were asked to fill out two questionnaires. One questionnaire for identifying perceptual learning style preferences and the other one for identifying language learning strategy use. The results showed that visual learning style was considered as major among participants and the overall use of other learning styles was minor and it was also revealed that most of the participants were medium strategy users. In this study all learning styles except group learning style proved to influence language learning strategy use. There was a positive but weak correlation between auditory, visual, tactile, and kinesthetic learning styles and language learning strategy use, but in the case of individual learning style the correlation was negative. The results of the study and their implications for language learning and teaching are further discussed.

Key Words: learning style, language learning strategies, pre-university English course.

than those groups that weren't allowed to shot down ideas and the groups with no instructions were the least productive. Clemens (2013) concluded that conventional brainstorming is based on the idea that you'll get fewer ideas when you let people criticize each other. But it has been shown that agreement does provide the brain with much stimulation. The results of the study emphasizes the point that we should revise our views toward brainstorming technique. If a problem is investigated from different perspectives it is more likely that new ideas are developed. In order to get the best results from a brainstorming session,

discussion and criticism should be directed toward the idea, not the person. If any personal attacks come up, team leaders need to stop them before they derail the discussion (Clemens, 2013).

Conclusion

According to French and Rhoder (1992), writing can be regarded as a major component of the curriculum which is associated with creativity. Therefore, improving students' writing is the most important skill which EFL learners need to develop throughout their schooling.

The use of the brainstorming strategy has a major influence on writing performance of EFL students. The brainstorming strategy implies that EFL teachers should move from a product- based approach to a process-based approach in teaching writing. Brainstorming contributes to activating students' thinking skills and creates ideas for a writing task (Maghsoudi& Haririan, 2013).

References

- Alkhatib, A.B. (2012). The effect of using brainstorming strategy in developing creative problem solving skills among female students in Princess Alia University College. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(10), 29-38
- Alsamadani, H. A. (2010). The relationship between Saudi EFL students' writing competence, L1 writing proficiency, and self-regulation. *European Journal of Social Sciences*, 16(1), 53-63.
- Bada, A. (1996). Language arts through ESOL: A guide for ESOL teachers and administrators. Florida Department of Education, Office of Multicultural Student Language Education. Retrieved from <http://www.fldoe.org>.
- Bobb-Wolff, L. (1996). Brainstorming to autonomy. *Forum* 34(3),
- Clemens, D. (2013). The Brainstorming session [Smart Blog on Leadership]. Retrieved from <http://smartblogs.com>
- Darling, C (2004). *Guide to grammar and writing*. Hartford, Connecticut: Capital Community College Foundation. Retrieved from <http://cctc2.comnet.edu/grammar/composition/argument.htm>.
- French, N., & Rhoder, C. (1992). *Teaching thinking skills*. NY: Garland.
- Honig, A. (2001). How promote creative thinking. *Early Childhood Today*, 15(5), 34-41.
- Ibnian, S. K. (2011). Brainstorming and essay writing in EFL class. *Journal of Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), pp. 263-272
- Lee, S. (2003). Teaching EFL writing in the university: related issues, insights, and implications. *Journal of National Taipei Teachers College*, 16(1), 111-136.
- Luchini, P. L. (2010). Evaluating the effectiveness of a complimentary approach to teaching writing skills. *International Journal of Language Studies (IJLS)*, 4(3), 73-92.
- Maghsoudi, M. & Haririan, J. (2013). The impact of brainstorming strategies on Iranian EFL learners' writing skill regarding their social class status. *International Journal of Language and Linguistics*, 1 (1), pp. 60-67.
- Oracle Education Foundation (2003). *Process writing*. Retrieved from <http://www.thinkquest.org>.
- Osbern, A. F. (1953). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. NY: Charles Scribner's Sons.
- O' Brien, T. (2004). Writing in a foreign language: Teaching and learning. *Journal of Language Teaching*, 37, 1-28.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61(2), 100-106.
- Richards, J. (1990). New trends in the teaching of writing in ESL/ EFL. In Z. Wang (Ed.). *ELT in China*. Papers Presented in the International Symposium on Teaching English in the Chinese Context, Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.
- Saskatchewan Education (1997). English language arts: A curriculum guide for the secondary level. Regina, SK: Saskatchewan Education. Online available at: <http://www.sasked.gov.sk.ca/>
- Scholtes, P.R., Joiner, B.L. & Streibel, B.J. (1988). *The team handbook: How to use teams to improve quality* (3rd edition). Place of publication: Joiner.
- Smally, R.L., & Ruetten, M. K. & Kozyre, J.R. (2014). *Refining composition skills: Academic writing and composition* (6th. ed). Canada: Nelson Education.
- Tribble, C. (1990). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Tangpermpoon, T. (2008). Integrated approaches to improve students writing skills for English major students. *ABAC Journal*, 28(2), 1-9

a sense of ownership, and will help all members participate in the brainstorming process actively. When students in a team contribute to decision making, they are more likely to support it.

Osborn's Guidelines for Brainstorming

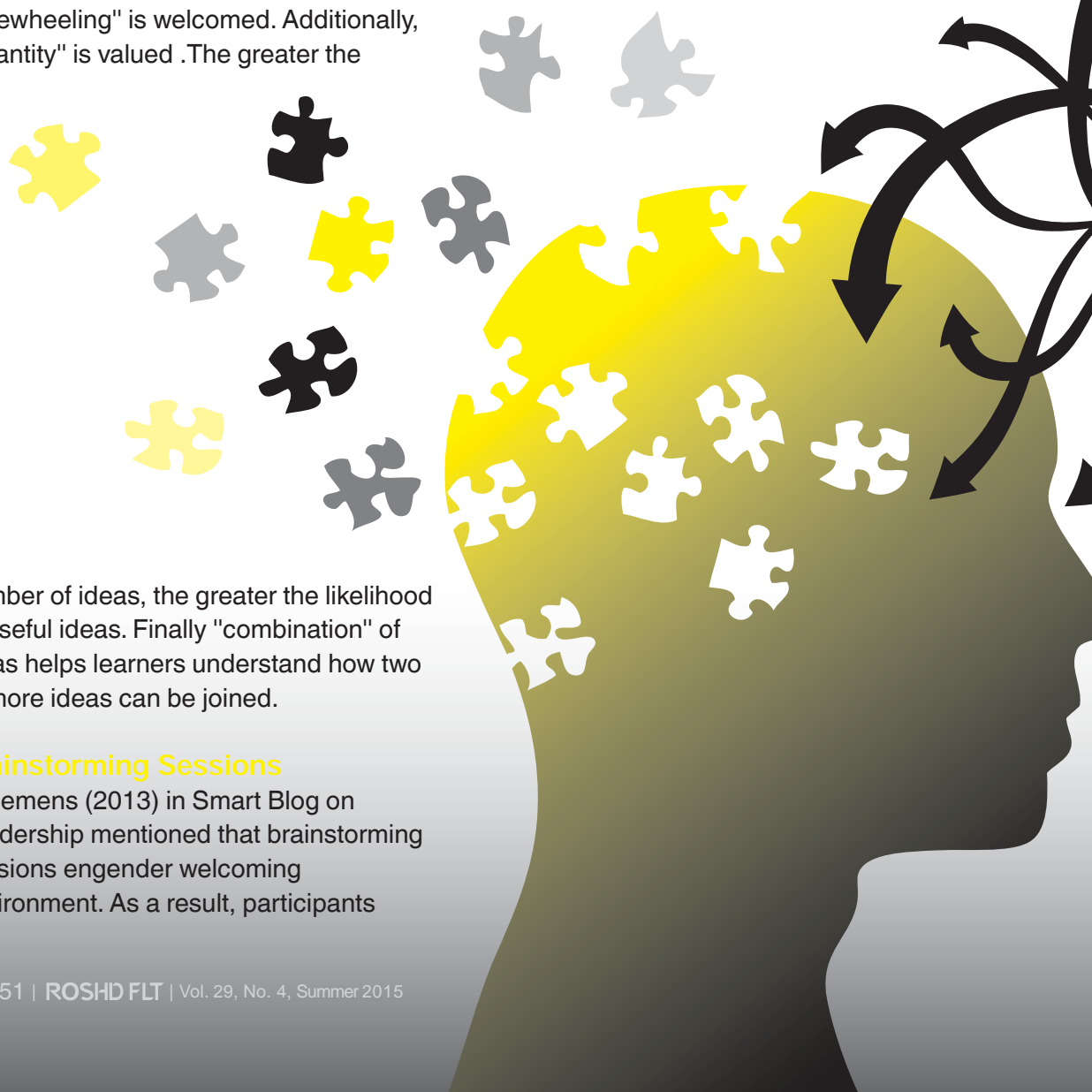
Osborn (1952) stated that "each of us does have an Aladdin's lamp, and if we rub it hard enough, it can light our way to better living just as that same lamp lit up the march of civilization" (p. 8). According to Osborn (1952, p.272), during a brainstorming session "criticism is ruled out" and "adverse judgment of ideas" must be withheld until later. On the other hand, "freewheeling" is welcomed. Additionally, "quantity" is valued. The greater the

feel more willing to bring up ideas without fear of criticism. He refers to a research which was conducted in the University of California-Berkeley where a psychology professor had investigated the optimum conditions for team creativity. The researcher asked students to make groups of five members and brainstorm ideas about reducing traffic. She told one-third of the teams to brainstorm in such a way that no idea is shot down. She told another third to come up with as many solutions as they can without criticizing each other's ideas. The other third got no instructions. The result of the study showed that the critics came up with 20% more ideas

number of ideas, the greater the likelihood of useful ideas. Finally "combination" of ideas helps learners understand how two or more ideas can be joined.

Brainstorming Sessions

Clemens (2013) in Smart Blog on Leadership mentioned that brainstorming sessions engender welcoming environment. As a result, participants



of view. She can start with a sentence containing facts she wanted to write about then develop a number of Wh-questions about each fact. After completing a list of questions, she can answer them then she can use the information generated to write an essay (Smally, et al.,2014)

Here's an example of a student's writing:

My uncle was laid off from his job at the hospital last month because of the recession.

1. Who is my uncle? What kind of person is he? What do people think about him?

2. What happened exactly? Who was present there? What did my uncle say when he found out that he was laid off?

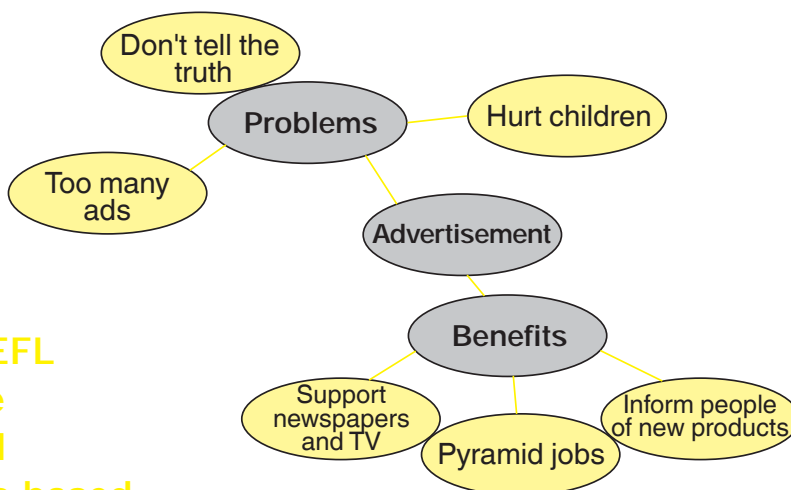
3. Where did my uncle work? Where is this place? What did he do there?

middle of a sheet of paper.

Then, draw a line out from the circle and write the idea associated with the topic in a new circle.

Next, draw lines and then write ideas associated with the new ideas and continue this activity until you have many associations.

Finally, study the map to find new associations about the topic and see relationship between ideas. The graphic may reveal a connection that you had not thought about before.



The brainstorming strategy implies that EFL teachers should move from a product- based approach to a process-based approach in teaching writing. Brainstorming contributes to activating students' thinking skills and creates ideas for a writing task

Clustering

Smally et al. (2014) mentioned that clustering is another technique for making a visual map of ideas. It may allow student to think more creatively and make new associations. The researchers believed that during this stage the student should follow the followingse steps:

First, begin with the topic circled in the

Why Should a Team do Brainstorming?

According to Osborn (1953) brain storming stimulates creativity, expands thinking and offers a wide range of options. Through brainstorming learners can produce a large number of ideas. Throughy motivating students to suggest any idea that comes to their mind; this technique can help groups develop many ideas quickly. Through the brainstorming technique teachers can balance involvement of all members and provide a convenient situation which can encourages everyone to suggest ideas. Thus, it will increase



designers in the field of Foreign Language Teaching is good ESL/EFL writing (Lee, 2003). Creating a text is difficult for most ESL/EFL students because the writing process needs a wide range of cognitive and linguistic strategies of which ESL/EFL students are mostly unaware (Luchini, 2010). Alsamadani (2010, p.53) asserted that "EFL/ESL writing is a difficult, complex and challenging process. In ESL/EFL writing the difficulty and complexity is due to the fact that writing includes discovering a thesis, developing support for the thesis, organizing, revising, and finally editing the thesis for an error-free piece of writing". O'Brien (2004) viewed writing as the discovery of meaning and ideas. During the writing process, teachers help learners see writing as finding of meaning and ideas. Teachers can assist learners to explore their thoughts and develop their own writing. Thus, the writing process can be seen as a dynamic process (Tribble, 1990, as cited in Tangpermpoon, 2008). Rao (2007) used brainstorming techniques as pre-writing activity in order to investigate its effect on writing ability of students. The researcher found that students who had been trained in brainstorming techniques and used them regularly over a twelve - month period created noticeably better results in writing tasks. Likewise, an attitudinal survey showed that students who participated in this research project felt positive about the effectiveness of the brainstorming techniques. Smally, Ruetten and Kozyre (2014) in their book *Refining Composition Skills* considered brainstorming as a pre-writing activity for writing and generating ideas as well as stimulating thinking. They instruct the students to follow the following special procedures for brainstorming:

1. First, start with a word or phrase and

for a set period of time write a list of ideas as quickly as possible and put down whatever comes to mind.

2. Then follow thoughts without looking back for organization. After the set time is up, look at the list for related ideas which may suggest a topic that you can write about.

Smally, Ruetten and Kozyre (2014) mentioned an example which shows that how a student should check the ideas to write about a physical description of her grandmother. As signified in the following example, at the first stage, the students has written down all the characteristics related to her grandmother, and then she has selected the characteristics which can express her grandmother's physical description.

Topic: My Grandmother's Physical Characteristics

✓ Small	Energetic
✓ Wrinkled	✓ Skinny
✓ Short	Drives old car
Slippers	Smells homemade cookies
Grows vegetables	✓ Pony tail
✓ Glasses	Light blue curtain in the kitchen
Clean clothes	✓ Sports on hands
Apple tree	✓ Twinkle in eyes

Free Writing

For this stage Smally et al. (2014) instruct the students to follow the following steps:

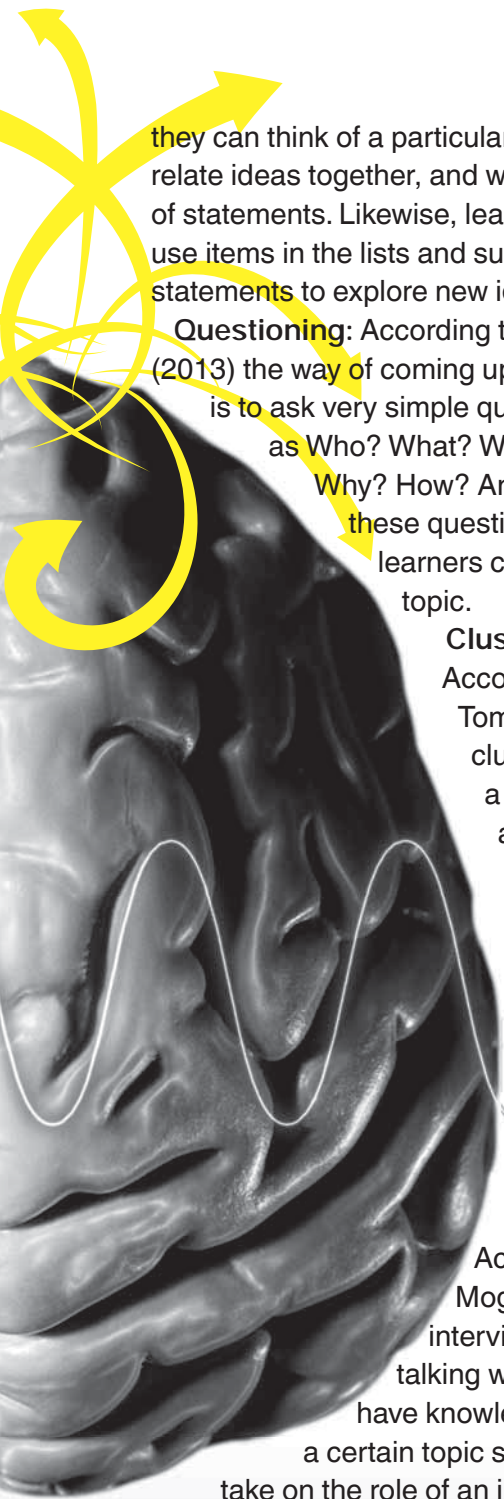
1. First, set a time limit of 15 minutes.

2. Second, don't censor any thoughts and don't cross anything out.

3. Third, re-read what is written and look for interesting ideas that might be useful for writing.

Asking Wh-Questions

Asking questions allows the student to see the topic from different points



they can think of a particular topic, then relate ideas together, and write summary of statements. Likewise, learner can use items in the lists and summary of statements to explore new ideas.

Questioning: According to Mogahed (2013) the way of coming up with a topic is to ask very simple questions such as Who? What? When? Where? Why? How? Answering these questions can help learners come up with a topic.

Clustering: According to Tomlinson (1998) clustering is a pre-writing activity which helps the writer to connect ideas related to a single idea or a word.

Interviewing: According to Mogahed (2013) interviewing means talking with people who have knowledge about a certain topic so learners take on the role of an interviewer as they interview. This experience helps them learn to analyze people and events accurately.

Charts and story maps: For writing directions about how to do something, or for keeping a lot of different ideas in categories, charts are useful instruments. Likewise, for retelling books, plays or

stories, story maps can be used (The Oracle Education Foundation, 2003).

Webbing: According to Mogahed (2013), webbing offers learners a visual picture of how words or phrases connect to a concept or a topic. The teacher can make a list of the topics and builds a web-like structures of words, phrases and verbs which are offered as being connected with the central topics. Bada (1996) believed that webbing offers opportunities for the visual learners to recall the connections for later use.

Concept mapping: It shows the relationships among concepts. According to Bada (1996), concept mapping assists learners in envisioning how ideas are connected and how knowledge can be structured.

Flowcharts: Bada (1996) stated that this activity directs learners to discover details and specific points of reference; it also improves their organizational skills and help them in planning and writing outlines. Moreover, it enhances cognitive development and helps learners focus on relationships between ideas.

Venn diagrams: According to Mogahed (2013), they represent similarities and differences among concepts. It is made by using two or more overlapping geometrical figures (i.e. circles, squares, rectangles) which share an area in common.

According to Bada (1996) the Venn diagrams are beneficial because they offers an alternative form to process complex information and at the same time changes the learners' minds to higher reasoning levels.

Brainstorming as a Pre-writing Activity

An important factor for teachers, researchers, textbook writers, and program

What is Brainstorming?

Brainstorming is a technique to bring out the ideas of each individual and present them in an orderly style to learners in order to come up with a list of possible solutions to a certain problem (Maghsoudi & Haririan, 2013). Brainstorming helps teachers respect different views proposed by their students. The major purposes of brainstorming, as a teaching strategy, include fostering communication skills, promoting thinking and decision-making skills, and cultivating students' opinions regarding different issues. It may equally be used in all key areas of learning (Humaidan, 2005, as cited in Al-khatib, 2012).

Richards (1990) claimed that student interaction was an important part of developing the cognitive skills and brainstorming was an effective way of achieving this. Results of his study showed that students who were trained in brainstorming techniques were more efficient at generating and organizing ideas than the other students. According to Hoing (2001) brainstorming is the multiple thinking which includes the breaking up of old ideas, expanding the limits of knowledge and creating wonderful ideas.

Brainstorming strategy was introduced by Alex Osborn, an American advertisement company manager in 1938 as a result of his awkward traditional business meetings. Osborn (1959) proposed that groups could dual their innovative output with brainstorming. Strategies that could be followed to develop students' creativity and help them generate ideas are problem solving, attribute listing, morphological analysis, brainstorming, and checklists (Manktelow 2003, cited in Khalaf Ibnian, 2011). According to Bobb-Wolff

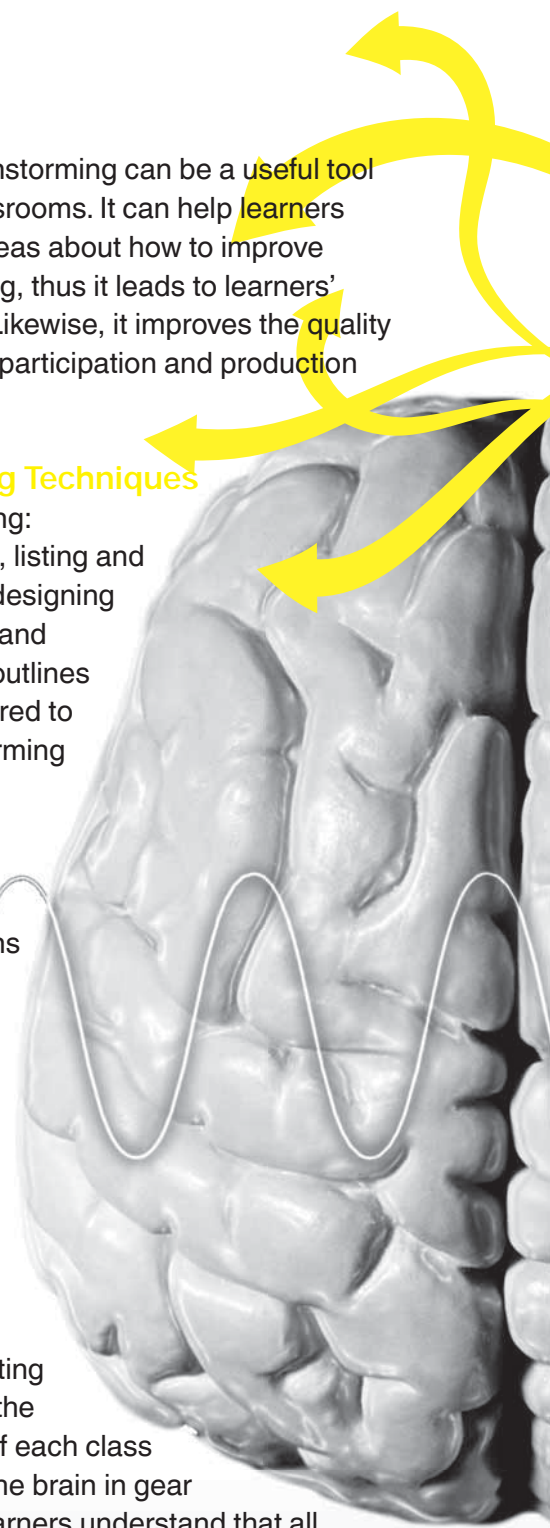
(1996) brainstorming can be a useful tool in EFL classrooms. It can help learners generate ideas about how to improve their learning, thus it leads to learners' autonomy. Likewise, it improves the quality of learners' participation and production in class.

Pre-writing Techniques

Free-writing: questioning, listing and clustering, designing word maps and scratching outlines are considered to be brainstorming strategies which can aid learners in writing compositions (Mogahed, 2013).

Free Writing: According to Darling (2004) in writing classes instructors use free writing exercise at the beginning of each class for getting the brain in gear and help learners understand that all parts of their writing is not good and they have to learn to remove some parts of their writing. Saskatchewan Education (1997) considered free writing technique as an important factor which helps learners discover new ideas or gain insights.

Listing: According to Scholes (1989) learners use listing to remember ideas



Brainstorming: A Useful Strategy in Teaching Writing to English Language Learners

Maryam Beiki

TEFL Department, North Tehran Branch Islamic Azad University, Tehran, Iran

Email: maryam.beyki1248@gmail.com

چکیده

این مقاله به معرفی راهکار بارش مغزی و به روش‌های آموزش این راهکار می‌پردازد. این راهکار در فعال کردن طرحواره‌های ذهنی دانش‌آموزان تأثیر به‌سزایی دارد و می‌تواند در کلاس‌های آموزش نگارش زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرد. یکی از عوامل بازدارنده در پیشبرد توانایی دانش‌آموزان نبود اطلاعات یا ایده‌های کافی در مورد موضوع انشاء است. این راهکار به معلمان کمک می‌کند بر این مشکل غلبه کنند.

کلیدواژه‌ها: مهارت نوشتاری، بارش مغزی، مراحل رویکرد نوشتاری

Abstract

The aim of the present article is to introduce the brainstorming strategy and the way its explicit instruction can be useful in extending the students' knowledge. Brainstorming, as argued in this article, has a significant influence on students' writing performance. It is also suggested that EFL teachers should move from a product-based approach to a process focused approach when teaching writing since it can activate students' thinking and create ideas for writing compositions.

Key Words: writing skill, brainstorming, process approach to writing

son corps

- Vivre une existence difficile
- Elle vit sa vie (elle fait ce qu'il lui plaît)
- Regarder passer le temps,/ il passe beaucoup de monde ici/ passez votre chemin (allez-vous-en), passer la rampe.

Verbes changeant d'auxiliaire

- Jean est remonté dans sa chambre
- Jean a remonté une horloge.
- Il a tombé (enlevé) sa veste.
- Je vais tomber mon imperméable pour me sentir plus à l'aise!
- Elle est tombée par terre.
- Il a tombé tant d'eau cette semaine!
- J'ai tombé le masque après bien des années de faux semblants!

Ce qui se voit dans ces phrases n'est pas seulement le changement de l'auxiliaire mais aussi c'est la structure et le sens qui s'en trouvent profondément transformés, alors le changement de l'auxiliaire partant le passage de transitivité à l'intransitivité entraîne une transformation de sens et de structure de la phrase.

Conclusion

Ce qui fait l'objet de cet article c'est l'étude du verbe comme pivot de la phrase et ses nombreuses descriptions. Cette étude bel et bien profonde essaie d'éveiller notre conscience à la présence des verbes dans les phrases et nous invite alors à mieux connaître les différentes structures que possède un verbe. Un verbe actif peut être transitif ou intransitif. Parmi les verbes transitifs certains sont accompagnés d'un complément d'objet direct et d'autre d'un complément d'objet indirect. La plus grande partie des verbes actifs sont tantôt transitifs (directs ou indirects) tantôt intransitifs. Mais quelques-uns sont

transitifs ou intransitifs de nature, c'est-à-dire qu'ils exigent ou ne peuvent pas être construits avec un complément. Parmi les verbes dits "transitifs", on distingue ceux qui sont immédiatement suivis par le COD de ceux dont le complément est introduit par une préposition. On s'était fixé, dans le cadre de cet article, de répondre à des questions concernant le rôle du verbe dans la transformation du sens et de la structure de la phrase; alors d'après ce qui vient d'être dit: Un même verbe peut jouer différents rôles au sein d'une phrase, que le sens d'un verbe sera différent selon la structure choisie, que certains verbes peuvent s'employer accompagnés ou sans préposition conformément à la structure demandée, d'autres verbes peuvent accepter la voix pronominale, et par conséquent le sens du verbe et de la proposition étant largement tributaire de la structure de la phrase. Alors il nous a fallu avoir recours aux différentes sources de langue, lecture des textes fortement riches en structures, tentation d'écrire des textes et bien d'autres moyens afin de nous rendre compte de toutes ces différences.

Bibliographie

- Le Petit Robert de la langue Française, 2009
- André Gosse, Le Bon Usage, 13e édition, DeBoekDuculot, Paris, 2000
- Colin Jean-Paul, Difficultés du Français, Le Robert, 2000
- Grevisse Maurice, Précis de Grammaire Française, J.Duculot, 1969
- Le Robert et Nathan, Grammaire, Nathan, Paris, 1995,
- M. Arrivé, La Grammaire d'aujourd'hui, Flammarion, Paris, 1986
- Riegel Martin, Grammaire Méthodique du français, PUF, 2008
- Sylvie Poisson -Quinton, Reine Mimran, Michèle Mashéole Coadic, Grammaire Expliquée du français, niveau intermédiaire, CLE International, 2004.
- Wikipédia, transitivité en grammaire
- انوری، حسن و حسن احمدی گیوی، دستور زبان فارسی، انتشارات فاطمی، پاییز ۱۳۷۲.

- Elle bat les cartes (mêler les cartes).
- Cela ne plait pas à ton père.
- Naturellement, il faut que ça plaise
- Elle est montée se coucher à dix heures.
- Elle a monté ses valises dans sa chambre.
- Elle a monté l'escalier à toute allure.
- La mer monte.
- Je pense donc je suis (Descartes).
- Quand il pense trop, il devient fou (Sand).
- Qu'est-ce qui vous fait penser à cela?
- Penser c'est oser (Petit Robert).
- Penser une chose, en écrire une autre.
- Cracher par terre.
- Défense de cracher.
- Il a craché une insulte (proférer).
- Cracher le morceau (avouer).
- Le chien aboie.
- Il aboie un ordre (dire avec colère).
- Pierre grimaçait un peu à cause du soleil
- Il grimaça un sourire (manifester)
- Il pleut.
- Il va pleuvoir des gifles (en avoir en grande quantité)
- Il travaille
- Il travaille le bois
- La cheminée fume
- Il fume le cigare

Des cas particuliers

- Sortir peut se construire avec un objet direct, même si les puristes recommandent faire sortir:
 - sortir la voiture de la remise (Littré)
 - Cela n'a pas suffi à me sortir de ma torpeur angoissée (M. Pagnol)
 - Je sortis l'infirmier de son lit (L. Martin Chauffier).
- Dans la langue juridique, sortir s'emploie

au sens de "produire", "obtenir" et seulement à la 3^e personne: La sentence sortit, sortissant, avait sorti, sortissait, son plein et entier effet (222, Guide pratique, Grevisse)

Vivre s'emploie transitivement au sens de "passer", de "connaître par expérience", de "traduire en actes dans sa vie": après des nuits d'angoisse que je venais de vivre (H. Bosco).

- Il a vécu une existence bien dure (AC.).
- Vivre sa vie.

Certains verbes habituellement intransitifs s'emploient parfois comme transitifs, avec un COD exprimant la même idée que les verbes:

- Jouer gros jeu.
- Bien, aimez vos amours et guerroyez vos guerres (Hugo).
- S'il peut arriver à suer sept sueurs, il sera guéri (H. Troyat) (idem).

Les verbes intransitifs n'admettant pas de complément, globalisent les spécifications pouvant être exprimés par les compléments: ronfler, éternuer, bailler, tousser, récidiver, agoniser, boursicoter (= jouer à la Bourse), cabotiner, jeûner, etc. Toutefois certains verbes intransitifs admettent occasionnellement une construction transitive:

- Le chien aboie/ l'adjudant aboya un ordre.
- Le sommier grince / Il grinça (= dit en grinçant) de vagues menaces.
- Le feu crépita / le téléscripateur crépita (= afficha en crépitant) la nouvelle.
- Les bijoux scintillaient / le journal lumineux scintillait (annonçait en scintillant) à intervalles réguliers la nouvelle année.
- Il ne cesse de tousser/ Il nous toussa un discret avertissement (= il nous a averti en toussant discrètement).
- Ce chanteur a rapidement percé/ On a percé la cloison.
- Il pleure / il pleure toutes les larmes de

ou indirect. Il ne s'emploie qu'avec des compléments circonstanciels.

- Les pommes tombent.
- J'arrive demain.
- Il meurt de faim.
- Les chiens aboient, la caravane passe.

Le sujet d'un verbe intransitif peut correspondre au sujet d'une phrase à la voix passive. Exemples:

La montre pend à son poignet = la montre est pendue à son poignet.

Le logiciel plante encore = le logiciel est encore planté.

Verbes labiles

Un verbe peut être labile, c'est-à-dire transitif ou intransitif:

La transitivité ou l'intransitivité ne sont pas des caractéristiques immuables du verbe et la plupart des verbes intransitifs, à l'exception des verbes d'état, peuvent (leur sens change alors) s'employer comme transitifs directs (Le Robert et Nathan, 340):

D'ailleurs il arrive que l'objet de l'action soit si nettement indiqué par les circonstances qu'il devient inutile de l'exprimer, le verbe est alors intransitif.

Quelques verbes intransitifs peuvent, en devenant transitifs, avoir pour complément d'objet direct un nom qui, par sa forme ou par son sens, rappelle leur radical:

- Vivre sa vie.
- Dormez votre sommeil.

Un certain nombre de verbes transitifs ne peuvent s'employer sans complément d'objet sous peine d'agrammaticalité: résoudre, remplir, habiter, découvrir, apercevoir, ... leur sens réclament que leur complément soit réalisé et spécifié. Si l'on excepte les verbes dont le sens varie avec la construction (La colle a pris/ Pierre a pris le livre) la plupart des verbes transitifs sont susceptibles d'être employés "absolument", c'est-à-dire sans

complément explicite et avec des effets de sens liés à cette absence. Deux cas sont à distinguer:

1. ou bien l'objet est contextuellement restituable, par exemple dans une conversation: je vois (ce que vous voulez dire) – je sais (ce que vous venez de dire) – répète (ce que tu viens de me dire) - regarde (ce que je te montre).

2. ou bien l'absence de réalisation lexicale de l'objet permet d'identifier le procès verbal en lui-même sans autre spécification (il faut manger pour vivre et non pas vivre pour manger), mais avec divers effets de sens.

Un certain nombre de verbes ont une double construction, transitive et intransitive, correspondant à deux sens nettement différents; autant dire que des verbes transitifs peuvent devenir intransitifs et vice versa, mais généralement le sens change plus ou moins (Grevisse, 136)

Exemples:

- Elle pleure depuis ce matin.
- Elle pleure son frère.
- Elle pleure sa jeunesse enfouie.
- Ils pleurent la mort de leur père
- Elle a pleuré toutes les larmes de son corps (beaucoup).
- Martine culpabilise.
- Jean culpabilise martine.
- La porte ferme mal.
- Je ferme la porte.
- Le temps passe très vite.
- Passe ton baccalauréat, puis on verra.
- Je passe te voir ce soir.
- On passe nos vacances à la campagne
- Passez votre chemin (allez-vous-en)
- Il vit des jours d'angoisse.
- Il vit dans l'angoisse.
- Ça ne prend (= marche) pas.
- Ça prend (= nécessite) au moins deux heures.
- Son cœur bat.

sont suivis d'un infinitif précédé d'une préposition:

1. verbe + infinitif

Ce sont les verbes comme faire, aimer, espérer, penser, prendre, pouvoir, savoir, vouloir, etc.

Ex. J'aime faire du yoga tôt le matin.

2. verbe + préposition + infinitif

Ce sont les verbes suivis d'un infinitif précédé des prépositions les plus fréquentes à ou de.

Verbe + à + Infinitif: les verbes arriver, apprendre, chercher, commencer, continuer, hésiter, penser, se mettre, tenir, etc.

Ex. Les étudiants commencent à écrire l'épreuve.

Verbe + de + Infinitif: les verbes accepter, arrêter, avoir besoin de, avoir envie de, avoir peur de, cesser, choisir, commencer, craindre, décider, etc.

Ex. Il commençait de s'intéresser à cette tâche.

3. verbe + COI (à quelqu'un) + de + infinitif

Ce sont les verbes dire, écrire, conseiller, défendre, interdire, pardonner, permettre, promettre, proposer, recommander, etc.

Ex. Le médecin conseille à son patient (COI) de prendre les médicaments au bon moment.

4. verbe + COD (quelqu'un) + à + infinitif

Ce sont les verbes aider, autoriser, encourager, forcer, obliger, etc.

Ex. J'ai autorisé ma fille (COD) à faire du shopping.

5. verbe + COD (quelqu'un) + de + infinitif

Ce sont les verbes accuser, charger, convaincre, avertir, dispenser, excuser, féliciter, informer, prévenir, persuader, etc.

Ex. La construction empêchait les gens (COD) de traverser la rue.

- Il faut féliciter cette étudiante (COD) de

son excellent résultat

Transitivité et omission du complément

Quant aux verbes transitifs, employés absolument, la non-spécification de l'objet, lorsqu'elle n'est pas compensée par l'information contextuelle, crée des sens dérivés intégrant le trait de l'habitude ou de la disposition; alors un verbe dit transitif peut se passer de complément explicite et donc se construire intransitivement:

- Il boit (= il est alcoolique).
- Il boit depuis qu'il est au chômage (le complément sous-entendu est "de l'alcool").
- Est-ce qu'on mange ?
- Il mange (l'objet ingurgité, impliqué par le sens même du verbe, n'est pas précisé).
- Elle ne voit pas (elle est aveugle).
- Il voit (il possède le sens de vue).
- Je vois (ce que vous voulez dire).
- Il écrit toute la journée.
- Il ne faut pas dire, il faut faire.
- Les juges ont prononcé.
- Ce chien mord.
- Il fume (sous-entendu des cigarettes).
- Elle conduit (elle sait conduire).

Intransitivité

Un verbe intransitif est un verbe qui n'est pas accompagné d'un complément d'objet, les verbes intransitifs sont ceux qui expriment une action ne passant pas du sujet sur une personne ou sur une chose, ils n'appellent pas de COD et suffisent avec leur sujet à exprimer l'idée complète de l'action (Robert et Nathan 335-336):

- La terre tourne.
- Il mange.
- Il boit.
- Il partira à l'aube.
- Il mangera bientôt.

Un verbe intransitif est un verbe qui n'a jamais de complément d'objet direct

- J'ai commandé à tout un régiment
- Il a aidé à déménager.

Ici l'action passe indirectement sur un objet, cela veut dire que l'utilisation des prépositions est indispensable, le complément d'objet indirect est souvent introduit par une préposition: à, de, en, par, pour, sur, vers, ...):

- Cet enfant parle de sa mère.

Avec "à": Il a parlé à sa mère avec un ton désagréable.

Avec "de": Elle se souvenait de son adolescence.

Verbe transitif à double sens

Un même verbe peut parfois être transitif direct ou indirect, mais généralement avec un sens plus ou moins différent:

- Il insulte les malheureux.

(Lancer des insultes à)

- Il insulte à notre misère.

(constituer une bravade pour)

- Il manque son but.

(Ne pas parvenir à toucher qqch/qqn)

- Il manque à sa parole.

(ne pas respecter quelque chose)

- Il use sa santé (abimer).

- Il use de patience (avoir recours à).

- Aide-moi!

- Il a aidé à déménager.

- Il a manqué son train (rater, louper).

- Ils ont manqué à leurs devoirs (se dérober).

- Il a commandé un bon déjeuner.

- Il a commandé à tout un régiment (exercer une autorité sur).

Verbe à double complémentation

Verbes transitifs doubles (appelés aussi verbes di-transitifs ou à double complémentation:

Le verbe se construit avec deux compléments dont l'un est généralement

direct et l'autre indirect. Autrement dit, ils expriment une action qui nécessite l'emploi de COD et de COI en même temps. Un verbe di-transitif est susceptible d'accepter simultanément deux compléments d'objets. Selon la théorie linguistique envisagée, ces objets seront appelés direct / indirect, ou primaire/ secondaire. Ce sont les verbes demander, donner, écrire, envoyer, expliquer, indiquer, prêter, proposer, raconter, répondre, etc. qui acceptent complément d'objet direct et complément d'objet second simultanément:

-Elle donne une pomme à son frère.

- Il interdit l'entrée aux curieux.

- Il a donné sa nouvelle chemise à un homme pauvre.

- Elles ont envoyé une lettre à leurs amis.

- Nous leur avons offert un cadeau.

Verbes suivis d'un infinitif complément

Certains verbes transitifs sont suivis directement d'un infinitif et certains



674). Les grammaires traditionnelles définissent le complément d'objet (direct ou indirect) comme "la personne ou l'objet sur laquelle passe (transite) l'action exprimée par le verbe et effectuée par le sujet". Cette conception de la transitivité est battue par de nombreux contre-exemples. Son inadéquation tient non pas à son caractère sémantique (encore que le sens de "passer sur" soit peu clair), mais du fait que le rapport instauré par le verbe entre les rôles sémantiques du sujet et du complément a été indûment assimilé à une action du premier sur le second, alors que ce peut être un rapport de localisation (le belvédère domine la ville, la fenêtre donne sur la cour), d'évaluation temporelle (Il a passé deux semaines à la campagne), de cause à conséquence (son imprévoyance lui a valu/ causé/ occasionné bien des soucis), d'évaluation comparative (Il ressemble à son père). Le sens relationnel des verbes est infiniment varié et différencié, il est naturel que les rôles sémantiques joués conjointement par leurs sujets et leurs compléments le soient aussi (Riegel, 218). Employées dans une acception formelle, les notions de transitivité et d'intransitivité caractérisent les différents types de construction du verbe. Cette question récurrente a été en substance abordée dans le cadre des ouvrages de grammaire, mais vu l'importance et la complexité de la question, nous avons essayé à travers cet article de réunir un ensemble de règles et de lois en vigueur en la matière pour en faire un article exhaustif, ce qui fait de cette recherche une nouveauté.

Transitivité

On parle d'une structure transitive lorsque le verbe a un ou plusieurs compléments. Un verbe transitif est un verbe accompagné d'un complément

d'objet ; les verbes transitifs sont ceux qui expriment une action passant (latin transire, passer) du sujet sur une personne ou sur une chose, ils appellent un COD et supposent une relation nécessaire entre un être ou une chose qui fait l'action et un être ou une chose qui la reçoit ou la subit (idem):

- Il mange une pomme.
- Il boit de l'eau.
- Il parle de son enfance.
- Le chat mange la souris.
- Paul boit du lait.
- Il parle à son voisin.
- Cet enfant appelle sa mère.

En grammaire, la transitivité, directe ou indirecte, est une propriété éventuelle des verbes qui désigne leur aptitude à accepter un complément d'objet. En français, la transitivité influence le choix de l'auxiliaire employé dans la conjugaison. Tous les verbes transitifs se conjuguent avec "avoir" (à l'exception des verbes pronominaux); c'est aussi le cas de beaucoup de verbes intransitifs, certains cependant se conjuguent avec "être" (Wikipédia).

Transitif direct et indirect

La construction sera:

• transitive directe si le complément (dit d'objet direct) est directement relié au verbe:

- Il a manqué son avion.
- J'ai commandé un bon déjeuner
- Aide-moi !

Ces verbes expriment une action qui passe directement sur un objet, ce qui veut dire qu'ils nécessitent l'emploi d'un COD (le Robert et Nathan, 332).

• transitive indirecte si le complément (dit d'objet indirect) est introduit par une préposition:

- Il a manqué à tous ses devoirs

Résumé

Le verbe est certainement le mot le plus important de la phrase et il fait l'objet de nombreuses descriptions. La première consiste à savoir s'il s'agit d'un verbe d'action ou d'état. Les verbes d'action peuvent se présenter sous trois aspects : voix active, voix passive, voix pronominale. Après avoir défini la voix du verbe il faut préciser son sens. Un verbe actif peut être transitif ou intransitif. Parmi les verbes transitifs certains sont accompagnés d'un complément d'objet direct (construit, directement sans préposition) ils sont, alors, dits transitifs directs, d'autres sont accompagnés d'un complément d'objet indirect (construit indirectement, à l'aide d'une préposition) et ils sont dits transitifs indirects. La plus grande partie des verbes actifs sont tantôt transitifs (directs ou indirects) tantôt intransitifs - c'est-à-dire qu'ils peuvent être construits avec ou sans complément. Mais quelques-uns sont transitifs ou intransitifs de nature, c'est-à-dire qu'ils exigent ou ne peuvent pas être construits avec un complément. Parmi les verbes dits «transitifs», on distingue ceux qui sont immédiatement suivis par le COD de ceux dont le complément est introduit par une préposition. A travers cet article, nous nous sommes fixé comme objectif de passer en revue un ensemble de règles et de principes régissant le verbe qui pourrait aider aussi bien les étudiants que les apprenants du français à faire la part des choses : le rôle que pourra jouer un verbe dans la construction d'une proposition ; le changement de la structure d'une phrase selon le verbe et par voie de conséquence le sens de la phrase ; identifier les verbes transitifs (direct et indirects) et intransitifs, et leurs emplois absolus, ce qui rendra plus facile la compréhension d'une phrase partant le rôle que pourra jouer un verbe au sein d'une structure grammaticale donnée.

Mots clés: construction du verbe, transitivité, intransitivité, complément d'objet direct et indirect

Introduction

"Auparavant, je ne parlais même pas mais aujourd'hui je sais parler quatre langues. C'est ainsi que je parle de tout ce qui m'arrive quotidiennement à mes amis des quatre coins du monde. Et à chaque fois, je me parle avant que je ne leur en parle".

En lisant hâtivement le texte ci-dessus, ce qu'on voit est une suite des phrases composées d'un sujet et d'un verbe répétitif, mais une lecture approfondie et attentive nous conduit à une distinction structurale de verbe qui se complète au fur et à mesure étant précédé d'un pronom ou suivi d'une préposition. La distinction de ces différences est fortement demandée afin de mieux comprendre cette langue douce et en même temps délicate. D'où la nécessité d'une maîtrise de la structure verbale qui est ainsi développée:

1. intransitif (Je ne parlais même pas)

2. transitif direct (Je sais parler quatre langues)

3. transitif indirect (Je parle de tout ce qui m'arrive quotidiennement à mes amis des quatre coins du monde. / Je leur en parle)

4. pronominal (Je me parle)

Qu'est-ce qui fait la différence entre l'emploi du verbe "parler" dans les phrases ci-dessus? Y a-t-il un changement de sens et de rôle? Qu'en est-il de la structure des phrases? Un verbe peut-il changer de rôle et de sens selon la phrase? Pourquoi appelle-t-on le verbe "pivot de la phrase"? En se penchant sur la différence structurale des verbes, nous nous sommes fixé à travers cet article de répondre à ces interrogations en abordant la récurrente question de la transitivité:

A l'origine, la notion de "transitivité" était censée décrire un phénomène sémantique qui consiste en un passage (transition) de l'action accomplie par le sujet sur un complément d'objet (M. Arrivé,

Le verbe et sa construction

Behzad Hashemi, professeur- assistant, membre du corps professoral à I, université Azad Arak

Email: hashemi 273 Q Yahoo. com

Shabnam khani, traductrice et enseignante de français

Email: khani. shabnam Q gmail. com

چکیده

در این تحقیق هدف آن است که یکی دیگر از مشکلات و پیچیدگی‌های دستور زبان فرانسه را بررسی شود؛ مشکلی که در صورت برطرف نشدن؛ فهم و درک ساختارهای پیچیده این زبان را بسیار دشوار می‌کند. بنابراین، سعی شده است نخست با ارائه تعاریفی از افعال لازم و متعدی و موارد کاربرد معمول و غیرمعمول آن‌ها در جمله، یکی دیگر از ابهام‌های ساختاری زبان فرانسه برطرف شود.

فعل ناگذر (لازم): فعلی است که بی‌مفعول معنی جمله را تمام می‌کند یا به سخن دیگر به مفعول نیازی ندارد. فعل ناگذر بیشتر نشان دهنده عملی است که طی آن نوعی تغییر در وضعیت و خصوصیات فاعل به وجود می‌آید. برای مثال، نشستن و برخاستن که تغییر وضعیت فاعل را نشان می‌دهد. فعل ناگذر به مفعول، متمم یا مسند نیاز ندارد.

فعل متعدی یا گذرا: فعلی است که بی‌مفعول معنی جمله را تمام نمی‌کند و به مفعول نیاز دارد. به دیگر سخن، فعلی است که به مفعول نیاز دارد تا معنی خود را کامل کند و از فاعل می‌گذرد تا به مفعول برسد.

فعل‌های دو وجهی: برخی فعل‌ها هم به صورت لازم و هم به صورت متعدی به کار می‌روند:

- آب ریخت. (لازم) / او آب را به زمین ریخت. (متعدی)

- باران بارید. (لازم) / کودک از دیده اشک بارید. (متعدی) (گیوی، انوری، ۱۳۷۲: ۶۴)

Le verbe et sa construction

A- transitifs directs et indirects

B- transitifs doubles (di-transitifs, labiles)

D- Verbes intransitifs

E- Des cas particuliers