

زبان‌های فاربی

دوره سی ام / شماره ۱ / پاییز ۱۳۹۴ / فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی ۱۱۶



- ۲/۲ یادداشت سردبیر / سواد خواندن و نوشتن در زبان خارجی / محمدرضا عنانی سراب
- ۴/۴ اخبار کتاب‌های درسی / دانش آموزان پایه نهم و کتاب Prospect 3 / سیدبهنام علوی مقدم، رضا خیرآبادی
- ۵/۵ یاد و خاطره شادروان دکتر منصور فهیم
- ۶/۶ میزگرد: جایگاه نوین سنجش و ارزشیابی در درس زبان انگلیسی
- 20/۲۰ / Sh. Zarei Neyestanak/ Books
- 25/۲۵ / J. B. Sadeghian/ Roshd and Teacher Education: How to Peel off the...
- 30/۳۰ / H. Azimi, Z. Kobadi Kerman/ English through Fun: Games for Word Learning
- 39/۳۹ / M. Tasnimi/ Teaching and Learning Vocabulary: Some Practical...
- 43/۴۳ / J. Dorri/ My Contribution: Talking about One's Abilities
- 51/۵۱ / F. Nikui Nezhad/ Improving Class Environment and Student Engagement...
- 64/۶۴ / H. shairi, M. Ghassémi/ La négociation conversationnelle et l'interaction...



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

مدیر مسئول:
محمد ناصری
سردبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
هیئت تحریریه:
پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه طباطبائی)،
پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)،
حسین وثوقی (استاد دانشگاه خوارزمی)، زاله
کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)، حمیدرضا
شعبیری (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)
مشاور هیئت تحریریه: سید مسعود حاجی سید
حسینی فرد (مدرس دانشگاه فرهنگیان)
ویراستار: جعفر ربانی
طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
دفتر مجله: (داخلی) ۹۰۳۷۴-۸۸۳۱۱۶۱
۰۸۲۲-۸۸۳۰۵۸۲۲-۰۲۱ مستقیم
خط گویای نشریات رشد: ۱۴۸۲-۸۸۳۰۲۱
مدیر مسئول: ۱۰۲/ دفتر مجله: ۱۱۳/
امور مشترکین: ۱۱۴
وبلاگ: <http://weblog.roshdmag.ir/>
[fitjournal](http://fitjournal.roshdmag.ir/)
پيام‌نگار: fitmagazine@roshdmag.ir
پيامک: ۳۰۰۸۹۵۱۴
صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
شمارگان: ۵۰۰۰ نسخه
جاپ: شرکت افست (سهامی عام)

مشخصات انواع مقالات

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

نکات عمومی

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

سواد خواندن و نوشتن

یادگیری زبانی به‌جز زبان مادری در سنین نوجوانی، عموماً در دوره‌های تحصیلی و همزمان با رشد زبان علمی و آکادمیک اتفاق می‌افتد. سؤالی که در این خصوص مطرح می‌شود این است که آیا ارتباطی میان رشد سواد علمی در زبان اول با رشد سواد خواندن و نوشتن در زبان خارجی هست؟ و نیز چه ارتباطی میان رشد مهارت‌های زبان محاوره‌ای و زبان نوشتاری وجود دارد؟ در پاسخ به سؤال اول، نکته‌ای که در مورد آن اتفاق نظر وجود دارد آن است که رشد سواد خواندن و نوشتن در

ستن در زبان خارجی

زبان دوم و خارجی به میزان قابل توجهی به رشد این مهارت‌ها در زبان اول بستگی دارد. برای روشن شدن این ارتباط لازم است به چگونگی رشد سوادآموزی در زبان اول توجه کنیم. می‌دانیم که سوادآموزی در زبان مادری در بستر زبان محاوره‌ای شکل می‌گیرد که پایه‌های آن در خانواده و محیط اجتماعی در سال‌های قبل از دبستان گذاشته می‌شود. به عبارت دیگر رشد شناختی و اجتماعی، که نتیجه فراگیری زبان محاوره‌ای است، کودکان را هنگام ورود به دبستان با شالوده‌های دانش و یادگیری آشنا می‌سازد و این شالوده، خود، پیش‌زمینه تعامل معنادار آن‌ها را با محیط‌های آموزشی فراهم می‌کند. بنابراین یادگیری در مدرسه را می‌توان امتداد تجربیات یادگیری در خانه دانست. البته با توجه به تفاوت‌های مهم بین زبان محاوره و زبان علمی فراگیری زبان علمی به سازوکارهای خاصی نیاز دارد که تنها از طریق دوره‌های تحصیلی فراهم می‌شود. ماهیت انتزاعی زبان، جدا شدن زبان از بافت طبیعی و پیچیدگی مفاهیم علمی از جمله ویژگی‌های زبان علمی است که در آموزش آن به سازوکارهای ویژه‌ای نیاز است. به همین دلیل طول مدت لازم برای یادگیری زبان علمی را کمی بیش از دو برابر زمان موردنیاز برای یادگیری زبان محاوره‌ای تخمین می‌زنند. معمولاً یادگیری زبان محاوره‌ای به دو تا سه سال ولی زبان علمی به پنج تا هفت سال زمان نیاز دارد. در فراگیری زبان علمی عواملی نظیر تجربیات فرد، رشد شناختی او، آشنایی مربی با نقاط قوت و نیازهای دانش‌آموز و نیز آشنایی با بافت اجتماعی و فرهنگی وی دخالت دارند. موارد فوق همه نشان‌دهنده اهمیت و حساسیت رشد سواد علمی دانش‌آموزان در زبان اول است. همان‌گونه که قبلاً اشاره شد فرآیند رشد زبان محاوره‌ای و زبان علمی به زمان نیاز دارد و هر دو در محیطی اجتماعی و فرهنگی رشد می‌کنند. بدیهی است تجربیات زبان‌آموزی در زبان اول سرمایه‌ای است که از آن می‌توان در یادگیری زبان دوم و خارجی بهره‌برداری نمود. در عین حال، در فراگیری زبان خارجی باید به این نکته توجه کنیم که، برخلاف زبان اول، یادگیری زبان خارجی به شکل شفاهی و کتبی همزمان اتفاق می‌افتد. به عبارت دیگر در یادگیری زبان خارجی زبان‌آموزان علاوه بر تعامل معنادار شفاهی با معلم و همکلاسی‌ها با کتاب نیز سروکار دارند. نکته مهمی که نباید مورد غفلت قرار گیرد آن است که به دلیل همزمانی این دو فرآیند، در زبان خارجی زبان‌آموزان به محیط زبانی چند

رسانه‌ای نیاز دارند تا بتوانند در آن از حواس چندگانه استفاده کنند. این نکته ما را به پاسخ سؤال دوم رهنمون می‌سازد. در حقیقت سواد خواندن و نوشتن در زبان خارجی به زبان‌آموزان کمک می‌کند که آنچه را می‌شنوند به صورت متن نوشتاری نیز ببینند و این خود به رشد توانش زبانی آن‌ها کمک می‌کند. در این میان استفاده از فعالیت‌های مناسب شفاهی و کتبی و ایجاد موازنه بین این دو حایز اهمیت است. یکی از عواملی که می‌تواند رشد سواد خواندن و نوشتن در زبان دوم و خارجی را تسریع کند توجه به محتوای متون است، چرا که نوع محتوا می‌تواند علاقه و انگیزه لازم را برای سوادآموزی تقویت، یا حتی تضعیف، کند. به همین دلیل است که در بعضی از دوره‌های زبان‌آموزی محتوای درسی غیر از درس زبان را به زبان دوم ارائه می‌کنند و یا برای خواندن گسترده از متون ساده شده ادبی و مطبوعاتی استفاده می‌نمایند. محدود کردن سوادآموزی به یادگیری مهارت‌های اولیه خواندن و نوشتن، که از آن‌ها تحت عنوان مهارت‌های رمزگشایی و رمزگذاری یاد می‌شود و خواندن متون کوتاه با موضوعات پیش‌پاافتاده و بی‌روح و نوشتن در حد تمرین‌های زبانی نمی‌تواند به مهارت‌های درک مطلب و رشد سواد واقعی خواندن و نوشتن کمک کند. تجربه خواندن متونی که بتواند فرآیندهای شناختی و عاطفی دانش‌آموزان را درگیر کند لازمه سوادآموزی است و این میسر نمی‌شود مگر با انتخاب متونی که مورد علاقه و نیاز زبان‌آموزان باشد و طیف وسیعی از انواع متون را شامل شود.

در نگارش نیز تنوع از اهمیت زیادی برخوردار است. بنابراین لازم است فعالیت‌های نوشتاری گوناگونی متناسب با سطح توانش زبانی زبان‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد. نکته آخر در مورد رشد سواد خواندن و نوشتن سنجش و ارزشیابی متناسب با نوع آموزش، برنامه درسی و کلاس درس است. مکانیزم سنجش باید طوری طراحی شود که نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان و یافتن نقاط قوت و ضعف آموزش به موقع فراهم شود. با این هدف سنجش عموماً از طریق جمع‌آوری داده‌های کلاسی، با استفاده از روش‌هایی که روایی و اعتبارشان در حد قابل قبولی است، میسر خواهد شد. در شماره حاضر گزارش میزگردی در خصوص سنجش و ارزشیابی در برنامه جدید زبان انگلیسی دوره متوسطه را می‌خوانید که امید می‌رود مورد توجه شما خوانندگان محترم و همکاران عزیز قرار گیرد.

دانش‌آموزان پایه نهم و کتاب Prospect 3

سید بهنام علوی مقدم

عضو هیئت علمی و مدیر گروه زبان‌های خارجی سازمان پژوهش
و برنامه‌ریزی آموزشی Email: behnamalavim@gmail.com

رضا خیرآبادی

کارشناس گروه زبان خارجی سازمان پژوهش و
برنامه‌ریزی آموزشی



دانش‌آموزان پایه نهم سراسر کشور- همراه با دبیران خود- در شرایطی سال تحصیلی جدید را آغاز می‌کنند که کتاب درسی زبان انگلیسی آنان با عنوان Prospect 3 برای نخستین بار در اختیارشان قرار می‌گیرد. این کتاب که با استفاده از نظرات جمعی از استادان دانشگاه و گروهی از دبیران محترم در امتداد کتاب‌های Prospect 1,2 تدوین شده به لحاظ برنامه‌ریزی و ساختار همچون دو کتاب قبلی این مجموعه است، یعنی به صورت یک بسته آموزشی کامل، شامل کتاب دانش‌آموز، کتاب کار، لوح فشرده صوتی، کتاب راهنمای معلم، فیلم آموزش معلمان و فلش کارت معلم تدوین گردیده است. رویکرد این کتاب نیز همچنان در چارچوب رویکرد ارتباطی فعال خودباورانه مطرح در برنامه درسی ملی است؛ با این تفاوت که در آن، حیطه و گستره مضمون‌های آموزشی رشد یافته به طوری که دانش‌آموزان با گستره وسیع‌تری از موقعیت‌های آموزشی در جامعه و محیط پیرامون خود روبه‌رو می‌شوند. در این کتاب، برای نخستین بار، آموزش صریح نکات گرامری با رویکرد ارتباطی انجام شده و روش صحیح تدریس آن به تفصیل در کتاب راهنمای معلم ذکر گردیده است. شایان ذکر است از آنجا که دانش‌آموزان پایه نهم باید از توانایی خواندن و تولید در سطح جمله برخوردار شوند، آموزش ساختار جملات به عنوان یکی از بخش‌های کتاب اهمیت خاص می‌یابد. از دیگر فعالیت‌های گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف باید به برگزاری دوره‌های تربیت مدرسان میانی در تابستان سال جاری (۹۴) اشاره کرد که با حضور حدود دویست نفر از دبیران سراسر کشور و با تدریس مؤلفان کتاب درسی برگزار گردید. با توجه به وجود فیلم آموزشی برای معلمان و برگزاری

دوره‌های تربیت مدرسان میانی، برگزاری هرگونه دوره‌های آموزشی می‌بایست با اطلاع گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف برگزار شود و از برگزاری دوره‌های متفرقه که کاملاً از اهداف اصلی مورد نظر دفتر تألیف به دور هستند اجتناب گردد؛ بنابراین برگزاری دوره‌های آموزشی بدون هماهنگی با گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف فاقد اعتبار است. همچنین شایان ذکر است که کتاب‌های کمک آموزشی مورد استفاده در مدارس حتماً باید مجوز لازم را از وزارت آموزش و پرورش، از طریق طرح سامان بخشی کتاب‌های کمک‌درسی و کمک آموزشی دفتر تکنولوژی و انتشارات کمک آموزشی دریافت کرده باشند. در غیر این صورت معرفی و استفاده از آن‌ها برخلاف مقررات و دستورالعمل‌های مصوب وزارت آموزش و پرورش خواهد بود. گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف همچون گذشته از دریافت نظرات و رهنمودهای دبیران گرامی سراسر کشور استقبال و سال تحصیلی پربار و پرنشاطی را برای تمامی خانواده بزرگ تعلیم و تربیت کشورمان آرزو می‌کند.

شادروان دکتر منصور فهمیم (۱۳۹۳-۱۳۲۵)

دکتر منصور فهمیم، استاد رشته آموزش زبان انگلیسی در آبان ماه سال گذشته به دیار باقی شتافت. دکتر فهمیم در طول حیات پربرکت خود علاوه بر تدریس در مقاطع مختلف رشته آموزش زبان انگلیسی مقالات متعددی را به چاپ رساند و چند ترجمه کتاب نیز از او به یادگار مانده است.

آن شادروان تحصیلات متوسطه را در سال ۱۳۴۴ در شهرستان نهاوند به پایان رساند و در تهران به استخدام نیروی هوایی درآمد و به عنوان کمک مهندس پرواز مشغول به کار شد. به علت علاقه زیادی که به زبان انگلیسی داشت، وی تحصیل در این رشته را ابتدا در مقطع کاردانی مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه تهران و سپس در مقطع کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی در مدرسه عالی ترجمه و پس از آن در مقطع کارشناسی ارشد رشته زبان شناسی در دانشگاه تهران به پایان رساند و پس از فارغ التحصیل شدن، در سال ۱۳۵۷، به عضویت هیئت علمی دانشگاه ابوریحان درآمد. وی مدرک دکترای خود را نیز در رشته آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات اخذ نمود و سرانجام با درجه دانشیاری از دانشگاه علامه طباطبائی بازنشسته شد. دکتر فهمیم پس از بازنشستگی همچنان به آموزش جوانان این مرز و بوم در دانشگاه آزاد اسلامی ادامه داد و حتی بر کارنامه آموزش و پژوهش خود افزود و به درجه استادی ارتقا یافت. روحش شاد.

جایگاه نوین سنجش و ارزش

گفت‌وگوی صاحب‌نظران در میزگرد چالش‌ها

در راستای تحقق رسالت مجله در تقویت برنامه درسی و به‌دنبال چاپ گزارش اولین میزگرد برنامه درسی جدید زبان انگلیسی دوره متوسطه تحت عنوان «معلم، عنصر اصلی برنامه درسی» که در شماره ۱۱۲ به چاپ رسید اینک گزارش دومین میزگرد که سنجش و ارزشیابی را در برنامه درسی جدید زبان انگلیسی مورد بررسی قرار می‌دهد به خوانندگان محترم مجله تقدیم می‌گردد.

مجله رشد آموزش زبان‌های خارجی

اشاره

میزگرد حاضر با حضور دکتر محمد رضا عنانی سراب، سردبیر، شهلا زارعی نیستانک، مدیر داخلی مجله رشد آموزش زبان، دکتر سید بهنام علوی مقدم، مدیر گروه زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، دکتر رضا خیرآبادی، کارشناس گروه زبان انگلیسی، سید مسعود حسینی فرد، مشاور مجله در امور تربیت معلم، خانم حسینی خواه، سرگروه آموزشی زبان انگلیسی و از اعضای پایگاه کشوری در درس زبان انگلیسی دوره متوسطه، خانم بزرگی و خانم پوریای ولی اعضای گروه آموزشی آموزش و پرورش شهر تهران، و آقای نقیان، از مرکز سنجش و ارزشیابی وزارت آموزش و پرورش برگزار شد.

در این میزگرد در ارتباط با موضوع «سنجش و ارزشیابی تحصیلی» و به‌خصوص در مورد «ارزشیابی عملکردی» بحث و گفت‌وگو شد و هر کدام از شرکت‌کنندگان نظرات و پیشنهادهای خود را بنا به سمت و مسئولیتی که در این زمینه بر عهده داشتند، بیان کردند. متن گفت‌وگو را می‌خوانید.



سیایی در درس زبان انگلیسی

سای سنجش عملکردی

همکاران دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی در مورد عملکرد و شکل آزمون مطالبی را مطرح کنند تا در ادامه به بخش‌های دیگر موضوع هم پردازیم.

● **سید بهنام علوی مقدم:** همان‌گونه که دوستان واقف هستند یکی از عناصر اصلی در هر برنامه درسی، ارزشیابی است که تأثیر بسزایی بر دیگر عناصر برنامه خواهد گذاشت و ارزشیابی، در واقع، به نوعی سنجش وضعیت فراوند یاددهی - یادگیری است که در هر برنامه درسی مدنظر قرار دارد.

● **محمدرضا عنانی سراب:** ضرورت تشکیل این جلسه به برنامه جدید آموزش زبان در دوره متوسطه برمی‌گردد و موضوع بحث هم سنجش و ارزشیابی است که یکی از مباحث مهم در هر گروه درسی به حساب می‌آید.

در این زمینه احتمالاً نکاتی وجود دارد که ما باید به آن پردازیم. این نکات البته مورد توجه مخاطبان مجله نیز هست. بهتر است در ابتدا بحثمان را با عملکرد و اهمیت ارزشیابی در برنامه جدید و تفاوت آن با نقش و عملکرد سنجش و ارزشیابی در برنامه قدیم آغاز کنیم

شکل بحث را هم می‌شود به این ترتیب پیش برد که ابتدا



هستیم. با هر کدام از دبیران که صحبت کنید، این دغدغه و نگرانی را دارند که روال تدریس ما به سمتی می‌رود که نوع برگزاری آزمون‌ها شکل آن را مشخص می‌کند و به‌طور مشخص‌تر و در سطوح بالاتر، آزمونی مثل کنکور، نظام آموزشی ما را تحت تأثیر خودش قرار می‌دهد که بیشتر ناشی از تأثیر آن بر سرنوشت دانش‌آموزان کنکوری است؛ کنکوری که قرار است تبلور عدالت آموزشی در کشور باشد و شرایط را به‌گونه‌ای عادلانه و مساوی برای مستعدترین دانش‌آموزان برای ورود به مقاطع عالی تحصیل فراهم کند. در مجموع و همان‌طوری که آقای دکتر عنانی سراب هم گفتند، عملکرد ارزشیابی صرفاً بررسی روند تدریس نیست و عملکردهای دیگری نیز دارد. من می‌خواهم به نکته دیگری هم اشاره کنم. در راهنمای برنامه درسی ملی که در سال ۱۳۹۰ ابلاغ شده، در حوزه تربیت و یادگیری زبان‌های خارجی، تنها به چند کلیدواژه اشاراتی دارد، ولی در بحث ارزشیابی این سند به‌طور مشخص به این بحث نپرداخته است. البته وقتی رویکرد آموزش زبان مشخص می‌شود، ارزشیابی آن هم منبعث از همان رویکرد خواهد بود؛ ولی به هر حال هیچ هدفگذاری مشخصی در سند راهنمای برنامه درسی ملی به‌طور خاص مطرح نشده است. اینجاست که نقش دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی بیشتر احساس می‌شود.

به‌نظر من آن بخش عملکردی خیلی مهم است، لذا آزمون‌های ما در برنامه جدید قاعداً باید عملکردی باشند. به عبارتی باید ما عملکرد دانش‌آموزان را در مهارت‌های مختلف مدنظر قرار دهیم، مثلاً در بحث خواندن و درک مطلب، در بحث شنیدن و درک مطلب یا سخن گفتن و نوشتن، اول باید ببینیم تظاهرات عملکردی این فعالیت‌های زبانی یا مهارت‌های زبانی کدام‌اند و سپس براساس آن‌ها بررسی کنیم که آن فرد توانایی انجام آن فعالیت‌ها را واقعاً به‌دست آورده است یا نه!

● **محمدرضا عنانی سراب:** اگر به بحث اول برگردیم و به این سؤال بپردازیم که اگر قرار است آزمون در خدمت یادگیری قرار گیرد ما چه تغییراتی باید ایجاد کنیم و یا چه تمهیداتی را برای سنجش و ارزشیابی باید اتخاذ کنیم تا تغییر در جهت‌گیری ایجاد شود. اجازه بدهید موضوع را کمی باز کنیم. اگر امتحان هدف باشد در حقیقت ما باید تدریس خود را

در برنامه درسی جدید زبان انگلیسی که به‌عنوان English For Schools در دوره متوسطه اول با نام Prospect و در دوره دوم با نام Vision در دسترس دانش‌آموزان قرار خواهد گرفت، سنجش و ارزشیابی نیز متفاوت از گذشته شده است. به این ترتیب که در برنامه جدید آزمون در خدمت آموزش است و نه آموزش در خدمت آزمون. در این برنامه، دیگر در طول سال تحصیلی، که حدوداً ۸ تا ۹ ماه است، ما آموزش نمی‌دهیم که فقط یک آزمون پایانی از دانش‌آموزان بگیریم و وضعیت وی را در یک درس تعیین کنیم، بلکه آنچه مورد نظر است این است که در طی فرایند آموزش وضعیت دانش‌آموز را رصد کنیم و هم سیر «یادگیری» او را مورد بررسی قرار دهیم و هم «یاددهی» خود را، به‌عنوان معلم، مورد سنجش قرار دهیم. در این فرایند یاددهی-یادگیری، در مرحله اول، ارزشیابی و سنجش مبتنی بر فعالیت‌های دانش‌آموز و در مرحله بعدی مبتنی بر فعالیت‌های آموزش‌دهنده یعنی معلم است. این موضوع یکی از اصولی است که در برنامه جدید، مدنظر است و باید بدان توجه کافی داشته باشیم.

● **محمدرضا عنانی سراب:** به‌نظر می‌رسد تفاوت بارز دو برنامه جدید و قدیم در آن است که در برنامه جدید، سنجش و ارزشیابی در خدمت یادگیری قرار دارد. هدف آن هم همان‌گونه که در صحبت‌های آقای دکتر علوی مقدم اشاره شد، کمک به روند یادگیری-یاددهی است تا بتوانیم از نتایج آن برای رصد کردن فرایند یادگیری و به‌طور کلی فرایند آموزش استفاده کنیم. بنابراین، با توجه به این نکته که در برنامه قدیم، آموزش بیشتر در خدمت امتحانات بود می‌توان گفت رویکرد جدید، نگاهش به بحث سنجش و ارزشیابی با گذشته تفاوت دارد. حال سؤالی که مطرح می‌شود این است که چگونه می‌توانیم این تغییر در رویکرد به سنجش و ارزشیابی را عملیاتی کنیم؟ ضمن اینکه سنجش و ارزشیابی علاوه بر کارکردی که مطرح شد، کارکرد دیگری هم نیز دارد و آن سنجیدن پیشرفت تحصیلی یا چگونگی دستیابی به استانداردهای آموزشی است که اهداف برنامه درسی را تشکیل می‌دهد. برای ادامه بحث شاید بهتر باشد که روی این دو نکته متمرکز شویم.

● **رضا خیرآبادی:** همان‌طور که دیگر دوستان هم اشاره کردند، ارزشیابی برای همه کسانی که در این حوزه کار کرده‌اند موضوع با اهمیتی است و با توجه به وضعیتی که آموزش زبان انگلیسی در کشور ما دارد، این اهمیت به دلایلی مضاعف می‌شود. یک دلیل این است که ما-یعنی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف- با رقبای بیرونی زیادی مواجه هستیم که در دروس دیگر با این شدت وجود ندارد. ما با پدیده تأثیر فرایند امتحانات، یعنی روش امتحانات، که بر آموزش تأثیر می‌گذارد روبه‌رو

● **علوی مقدم:** آنچه در کتاب‌های تازه تألیف، به‌خصوص در کتاب‌های کار و کتاب دانش‌آموز، مدنظر ما قرار گرفته، این است که دانش‌آموز را در وضعیتی قرار دهیم که بتواند به حل مسئله بپردازد. تمرین‌های کتاب کار ما موقعیت‌هایی را ایجاد می‌کنند که دانش‌آموز می‌تواند خودش را در درون آن‌ها قرار دهد و بتواند به سؤال‌هایی که در آن موقعیت‌ها مطرح می‌شوند پاسخ دهد. این موقعیت‌ها ممکن است در زندگی واقعی برای این شخص پیش بیاید؛ در نتیجه دانش‌آموز با خواندن این کتاب‌ها این مهارت‌ها را پیدا می‌کند که اگر با چنین شرایطی روبه‌رو شد، چگونه با آن برخورد کند.

انتظار می‌رود آزمون‌هایی که در طول سال تحصیلی و در پایان سال برگزار می‌شود، در این جهت باشد و حتی کتاب‌های کمک آموزشی هم که دیگران تهیه و تدوین می‌کنند، حتماً در این جهت قرار بگیرد، یعنی کاملاً در موقعیت‌های واقعی زندگی. هدف از این کتاب‌ها این است که نه فقط دانش‌آموز یا معلومات او را بسنجیم بلکه به دنبال این نیز هستیم که توانایی دانش‌آموز را در انجام فعالیت‌های زبانی تقویت کنیم. همان‌گونه که آقای دکتر عنانی مطرح کردند، می‌خواهیم Can Do Statements را به ما نشان دهند.

ما در کتاب‌هایمان موقعیت‌ها را طراحی کرده‌ایم و در کتاب راهنمای معلم هم چگونگی مواجهه با آن‌ها را مطرح کرده‌ایم. مهم این است که معلم ما تا چه حد این موقعیت‌ها را اجرایی می‌کند و می‌تواند به اهدافی که مدنظر مؤلفان کتاب‌های درسی بوده دست یابد.

● **عنانی سراب:** به‌نظر من آن بخش عملکردی خیلی مهم است، لذا آزمون‌های ما در برنامه جدید قاعدتاً باید عملکردی باشند. به عبارتی باید ما عملکرد دانش‌آموزان را در مهارت‌های مختلف مدنظر قرار دهیم، مثلاً در بحث خواندن و درک مطلب، در بحث شنیدن و درک مطلب یا سخن گفتن و نوشتن، اول باید ببینیم تظاهرات عملکردی این فعالیت‌های زبانی یا مهارت‌های زبانی کدام‌اند و سپس براساس آن‌ها بررسی کنیم که آن فرد توانایی انجام آن فعالیت‌ها را واقعاً به‌دست آورده است یا نه!

این موضوع در سطح پایین آموزش زبان شاید خیلی ساده به‌نظر برسد، زیرا درس در حد کلمه یا جمله است ولی در سطوح بالاتر که فعالیت‌های پیچیده زبانی از دانش‌آموزان انتظار می‌رود کار مشکل می‌شود. به همین دلیل باید به این سمت برویم که آن شرایط یا معیارهای عملکردی را تعریف کنیم، زیرا بدون داشتن معیارهای عملکردی

براساس اهداف آن، یعنی امتحان، طراحی کنیم، ولی اگر قرار باشد فرایند آموزش را مدنظر قرار دهیم باید نکات دیگری مورد توجه قرار گیرد. اگر این اتفاق بیفتد طبیعی است که در آموزش باید به کارهایی که باید قبل از تدریس انجام شود، توجه کنیم. یعنی آمادگی برای تدریس و کارهایی که در حین تدریس و یا در حین تعامل با دانش‌آموز باید انجام دهیم هم مورد توجه خواهد بود.

در طول همین فرایند، معلم چه به‌صورت آشکار و چه به‌صورت ضمنی، باید در عین حالی که به آموزش می‌پردازد، بازخورد و تأثیر کارش را بر روی دانش‌آموزان هم در نظر داشته باشد. در برنامه جدید، واحدهای محتوایی به گونه‌ای متفاوت از برنامه قدیم تعریف شده‌اند. در حقیقت واحدهای محتوایی در شکل Can Do Statements مطرح شده‌اند. به عبارت دیگر کارهایی که زبان‌آموز می‌تواند با استفاده از زبان انجام دهد، لیست شده‌اند و بنابراین - در برنامه جدید که فرایند آموزش خیلی عمده می‌شود - معلم امور آموزشی را در طول فرایند آموزش مدنظر قرار می‌دهد و سعی می‌کند مراحل مختلف رسیدن به آن توانش‌ها را دنبال کند. نکته مهم این است که ما چگونه می‌توانیم توجه به فرایند آموزشی و هدایت آن را برای رسیدن به امور توانشی تقویت کنیم.



نیت دست‌اندرکاران برنامه درسی مطلع باشیم؟ واقعیت‌هایی که در کلاس درس می‌گذرد چیز دیگری است. شب گذشته یکی از دبیران با من تماس گرفت و سؤال کرد که ارزشیابی فلان بخش کتاب چگونه است؟ روش تدریس آن چیست؟ یعنی بعد از دو سال هنوز دبیران ما برنامه درسی را نمی‌دانند. من نمی‌دانم در این ۹ یا ۱۱ عنصری که در برنامه درسی مطرح است اصلاً چه چرخشی اتفاق افتاده است! اگر قرار است معلم، نقش خودش را به‌عنوان تسهیل‌کننده یادگیری انجام دهد آیا لازم نیست از این مسائل اطلاع داشته باشد؟ آیا برداشت ما در مورد تسهیل‌کننده یادگیری با برنامه‌ریزان درسی یکی است؟

تلاش آقای دکتر علوی مقدم این است که زمینه‌ای ایجاد شود تا معلمان در ارزشیابی مهارت پیدا کنند تا شاید بازاری که در گذشته ایجاد شده است و شاید هنوز هم وجود دارد، کم‌رنگ شود. چرا؟ برای اینکه مؤلفان می‌گویند سعی کنید «ارزشیابی در بافت» انجام گیرد. سعی کنید دانش‌آموزان به ارزشیابی به «دید مهارتی» نگاه کنند. البته این موضوع خیلی با ارزش است، ولی آیا معلم می‌داند چگونه باید این کار را انجام دهد؟ واقعاً نمی‌دانیم، می‌رویم و کتاب‌های موجود در بازار را می‌گیریم و می‌خوانیم و کپی‌برداری می‌کنیم، در نتیجه به‌نظر می‌رسد که دبیر ما از برنامه درسی فاصله گرفته است. گاهی اوقات در طرح‌هایمان «مقدمات» را به خوبی می‌بینیم ولی به «مؤخرات» توجهی نداریم و به حواشی کار توجه نمی‌کنیم؛ و به همین دلیل هم بین تصمیم تا اجرا فاصله‌هایی به وجود می‌آید که مشکل‌آفرین است.

گاهی اوقات از پدر و مادرها شکایت‌هایی دریافت می‌کنیم که، مثلاً در پایه هفتم، دبیر اصلاً از بچه‌ها امتحان نمی‌گیرد. می‌دانید چرا؟ زیرا دبیر اصلاً نمی‌داند که برنامه درسی تغییر کرده و او در برنامه درسی جدید قرار نیست از بچه‌ها نمره‌ای داشته باشد. یعنی حتی نتوانسته‌ایم در اطلاع‌رسانی درست عمل کنیم. حتی مدیران مدارس هم از دبیران می‌خواهند نمره بدهند و هنوز نمی‌دانند که درس زبان در حال حاضر و در سال‌های اول کمی بافت توصیفی دارد! به گمان من در این قسمت عملکرد خوبی نداشته‌ایم و مهارت لازم را ایجاد نکرده‌ایم. البته جلسه گذاشته می‌شود و رویکرد کتاب هم توضیح داده می‌شود ولی آیا مطمئن هستیم که انتظارات ما هم برآورده می‌شود.

شما به ما می‌گویید: «از شما معلمان انتظار می‌رود این‌گونه سؤال طرح کنید و این‌گونه هم ارزشیابی کنید»، اما آیا در عمل هم کسی وارد بحث ارزشیابی آن‌گونه که مورد نظران است می‌شود؟ خلاصه اینکه به نظر من، باید همه اجزای برنامه درسی از

قضاوت در مورد اینکه دانش‌آموز چه کاری را و در چه سطحی می‌تواند یا نمی‌تواند انجام دهد، مشکل خواهد بود. این کار نیاز به دقت و توجه بیشتری دارد و من فکر می‌کنم که در آینده، علاوه بر اینکه ما Syllabus را برای کتاب‌های آموزشی خودمان و فعالیت‌هایی را که باید در کلاس صورت بگیرد داریم، باید مشخص کنیم در سنجش و ارزشیابی هم Syllabus مان چیست؟ در حقیقت چه فعالیت‌هایی را باید طراحی کنیم و در هر کدام از فعالیت‌ها چه معیارهای عملکردی باید مورد توجه قرار گیرد. در واقع در سنجش کلاسی بسیار مهم است که همکاران به این نکته توجه داشته باشند و در حین تدریس هم عملکرد دانش‌آموزان مورد سنجش قرار گیرد و لذا باید به معیارهای سنجش توجه شود. در برنامه گذشته، Syllabus و یا بارم‌بندی فاقد چنین معیارهایی بود، بنابراین یکی از کارهایی که می‌تواند در تغییر جهت مفید باشد، مشخص کردن معیارها در Syllabus سنجش و ارزشیابی است.

● خانم حسینی‌خواه: شک نیست افرادی که متولی طراحی راهنمای برنامه درسی بوده‌اند تلاش کرده‌اند که این برنامه به‌خوبی نوشته شود. مؤلفان هم سعی خودشان را کرده‌اند تا کتاب خوبی بنویسند. اما آیا من «معلم» که در خط مقدم آموزش و پرورش قرار دارم نباید اصل باشم و آیا اساساً نباید از



حسینی‌خواه

تألیف تا کلاس درس تعریف شود و همه ما به ادبیات مشترکی دست پیدا کنیم که زمینه مهارت‌آموزی در بچه‌ها فراهم شود.

● **عنانی سراب:** به نظر بنده هم خیلی مهم است که همیشه چشم‌انداز پیش روی ما روشن باشد تا بدانیم از کجا می‌خواهیم شروع کنیم و به کجا برسیم و در طی مسیر هم چه چیزهایی را باید مورد توجه قرار دهیم. یکی از مشکلات درس زبان این است که برنامه درسی سال به سال تولید می‌شود، بنابراین ما نمی‌دانیم که نهایتاً و در حقیقت خروجی یا Outcome این برنامه چه خواهد بود تا بتوانیم براساس آن، تدریس و سنجش و ارزشیابی خودمان را تنظیم کنیم.

● **حسینی خواه:** نکته این است که در حال حاضر هر کس برداشت خودش را از این برنامه دارد و تعاریف متنوعی وجود دارد که شاید تعداد آن به اندازه افرادی باشد که درباره آن صحبت می‌کنند. می‌دانید که تعاریف متنوع از یک موضوع می‌تواند گمراه‌کننده باشد و افراد در آن به هدف مشترکی نخواهند رسید. من شنیده‌ام که قبلاً اعتقاد بر این بود که ابتدا تغییر باید در «دانش» ایجاد شود و بعد اثر آن در «رفتار» دیده شود، اما حالا این باور ایجاد شده است که، برعکس، اول باید «نگرش» ایجاد شود و سپس در «دانش» و «رفتار» بروز کند. بر این اساس هنوز تغییر نگرش در معلمان ما ایجاد نشده تا انتظار تغییر در دانش و رفتار هم داشته باشیم، بله، اگر این موضوع اتفاق بیفتد، معلم ما هم به دنبال دانش خواهد رفت و تغییر هم در رفتار او ایجاد خواهد شد، لذا به نظر می‌رسد این گام‌ها به صورت متحد و واحد برداشته نمی‌شود تا این وحدت رویه ایجاد شود.

● **عنانی سراب:** اگر قرار باشد این تغییر نگرش‌ها ایجاد شود لوازم آن چیست؟ یعنی چه کارهایی باید انجام شود که این تغییر نگرش اتفاق بیفتد؟ یک بخش قطعاً همانی است که شما می‌گویید، یعنی مطالبی لازم است به موقع در اختیار معلم قرار گیرد و پشتیبانی لازم هم از وی انجام شود. این موضوع به این قضیه بر می‌گردد که دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی یا آموزش و پرورش باید کارهایی را انجام دهد و مثلاً برنامه درسی را برای دبیران توجیه کند. از طرفی این موضوع به خود معلمان و همکاران هم بر می‌گردد، یعنی باید علاقه داشته باشند و وقت لازم را بگذارند تا این تغییر ایجاد شود، چون هر تغییری نیازمند تلاش است. من فکر نمی‌کنم تغییر برنامه باری را از دوش معلم برداشته باشد.

● **حسینی خواه:** به نظر من اگر وحدت رویه به وجود بیاید و کتاب معلم، راهنمای برنامه درسی بشود، آن اتفاقات و مسائلی که گفتیم و انتظار داریم عملیاتی شود، اتفاق خواهد افتاد. در

حال حاضر معلم ما با همان ریتم و نقش سابق، کتاب‌های جدید را تدریس می‌کند و نتیجه همین می‌شود که دو سال بعد باز هم می‌گوییم، مؤلفان کتاب‌های درسی، کتاب‌های خوبی تألیف نکرده‌اند و تا زمانی هم که این مقدماتی که دوستان گفتند و بنده هم اشاره کردم فراهم نشود، این انتقادات غیر کارشناسانه و غیرمنصفانه پابرجا خواهد بود. به هر حال، لازم است کمی به عقب برگردیم و مجدداً بعضی از مسیرها را بازبینی و اصلاح کنیم و الگوهای واحدی را تعیین و مشخص کنیم.

● **علوی مقدم:** در اینجا لازم می‌دانم به نکته‌ای اشاره کنم. راهنمای برنامه درسی معمولاً باید در اختیار مؤلفان قرار گیرد و قسمت‌هایی از آنکه مرتبط با معلم است، چه به صورت شفاهی و چه به صورت کتبی در کلاس‌های ضمن خدمت و در راهنمای معلم بیاید. اما مواردی که مربوط به مؤلف است لزومی ندارد در اختیار معلم هم قرار گیرد؛ چون این راهنماها تعدادی واژگان تخصصی دارد که به کار معلم نمی‌آید و ممکن است معلم در انتقال آن دچار مشکل شود. مؤلفان و کتب درسی و اعضای شوراهای برنامه‌ریزی درسی در همه گروه‌های درسی، تا جایی که ممکن بوده است، در راهنمای معلم، در وبلاگ گروه، در کلاس‌های ضمن خدمت و در کارگاه‌های آموزشی که به صورت گسترده در استان‌ها و مناطق مختلف آموزش و پرورش برگزار شده، به مسئله روش تدریس و ارزشیابی پرداخته‌اند. بنابراین نمی‌شود دفتر تألیف و مؤلف یا مؤلفان را تنها عامل اشاعه برنامه دانست. اگر قرار باشد تنها مؤلفان و اعضای شورای برنامه‌ریزی درسی را مسئول اشاعه برنامه بدانیم، عملاً حلقه مفقوده‌ای به وجود خواهد آمد، مؤلفان به عنوان افرادی که کتاب و راهنمای معلم را نوشته‌اند، در مرحله اول مواردی را در اختیار معلمان قرار می‌دهند، اما ممکن است کاستی‌هایی وجود داشته باشد که در این بین باید گروه‌های آموزشی و معلمان هم به کمک دفتر تألیف و مؤلفان بیایند و آنان را در اشاعه برنامه درسی یاری دهند. یکی از موضوعات در اشاعه برنامه درسی هم همین موضوع ارزشیابی است. در این میان «پایگاه کشوری زبان» در حال حاضر در اطلاع رسانی اجزای مهم برنامه درسی به معلمان نقش مهمی دارد. اکنون بایستی آماده است و روی سایت قرار گرفته است، ولی واقعاً چند درصد از همکاران معلم ما به سایت مراجعه می‌کنند؟ متأسفانه گزارش‌های زیادی به دستمان می‌رسد که نشان می‌دهد بسیاری از معلمان هنوز راهنمای معلم ندارند. این در حالی است که حتی اگر متن کاغذی هم در اختیار معلم قرار نگرفته باشد، تقریباً از خردادماه سال گذشته راهنمای معلم پایه هشتم روی سایت و وبلاگ گروه قرار دارد و در دسترس است.

این صحبت آقای دکتر عنانی خیلی به جاست که اگر معلم خودش برای اطلاع از برنامه درسی و دستیابی به آن و آگاهی از اتفاقاتی که رخ داده است و برنامه‌های جدیدی که ارائه

شده تلاش نکنند، تلاش‌های ما در اینجا به هدف مطلوب خود نمی‌رسد و عملاً آب در هاون کوفتن خواهد بود. بنا بر این به نظر می‌رسد که برای به نتیجه رسیدن این کار باید ارتباط لازم بین همه حلقه‌های واسط این کار برقرار شود و همه عوامل سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرایی دست به دست هم دهند تا کار به هدف مطلوب خود برسد.

● **حسینی‌خواه:** ما و شما نباید چنین فکر کنیم که داریم در دو جبهه متفاوت کار می‌کنیم و مثلاً ما انتظار داشته باشیم که همه کارها را دفتر تألیف انجام دهد. در این جلسه همکاران ما از دفتر سنجش و ارزشیابی وزارتخانه و تربیت معلم هم حضور دارند، تقاضای من این است که با هم بررسی کنیم که واقعاً ریشه مشکلات کجاست. شما که کتاب را تألیف کرده‌اید و معلمین و گروه‌های آموزشی که باید در اجرایی شدن این فرایند تلاش کنند تا چه حد نقش خودشان را درست انجام داده‌اند؟ اساساً هدف ما هم از برگزاری این میزگرد این است که همفکری کنیم و ببینیم مشکل کجاست و چه کاری می‌توان برای رفع آن انجام داد.

● **عنانی‌سراب:** هدف ما نیز دقیقاً همین است که بتوانیم مشکلات برنامه جدید را در مقام عمل نمایان کنیم، چون ممکن است برخی نکات فقط خودش را در اجرا نشان دهد. در حوزه ارزشیابی هم چنین امری محتمل است به همین دلیل ما می‌خواهیم یک کار تشخیصی انجام دهیم و ببینیم مشکل کجاست. صحبت من این است که آزمون عملکردی یا سنجش عملکردی نیاز به آموزش دارد. ما نباید انتظار داشته باشیم همکاری که سال‌ها از دانش‌آموزان آزمون دانشی می‌گرفته حالا بتواند به یک‌باره رفتارشان را تغییر دهد و با ما هماهنگ شود. تصور من این است که دوستان ما هم در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف تلاش کرده‌اند و با زحمت آن اطلاعات نظری و تا حدی عملیاتی را فراهم آورده‌اند، ولی این به تنهایی کافی نیست و هر کدام از آن دستورالعمل‌هایی که در برنامه درسی آمده است نیاز به توجیه دارد. باید ارزیابی شود که همکار معلم ما در عمل چگونه سؤال طراحی می‌کند، یا در کلاس درس سنجش را چگونه انجام می‌دهد؟ در حقیقت باید تعاریف را مشخص کنیم و ببینیم آیا ذهنیت همکار ما در عمل، عملکردی هست یا نیست. اگر چنین نیست باید کاری انجام دهیم، چون اگر کار لازم را انجام ندهیم، اتفاق و تغییری را که انتظار داریم رخ نخواهد داد. این موضوع هم مسئله مهمی است چون سنجش عملکردی لوازمی دارد که اگر اسباب آن فراهم نشود، در عمل اجرا نخواهد شد.

● **بزرگی:** به نظر من، هم به عنوان یک معلم و هم طراح سؤال، هم از طریق بازخوردهایی که از همکاران معلم به دست آورده‌ام،

در عمل مشکلاتی وجود دارد که باعث می‌شود ما باز هم به همان روش‌های قدیم بازگردیم و در آزمون‌ها چنین سؤالاتی را طراحی کنیم. من ۲۲ سال سابقه کار دارم. اگر توجه کنیم در می‌یابیم که کتاب‌های قبلی هم از سؤال خالی نبود، یعنی تمام همکاران ما و از جمله خودم انواع و اقسام کتاب‌های کمک درسی را داشتیم و استفاده می‌کردیم و هیچ وقت سؤالی را از کتاب طرح نمی‌کردیم. حتی سؤالات سوم راهنمایی که از اداره کل امتحانات می‌آمد، سؤالی از کتاب در آن نیامده بود. البته شاید بخش واژگان و دستور در محدوده کتاب بود.

همه معلمان از کتاب‌های کمک درسی استفاده می‌کردند و در کلاس کار می‌کردند. در حال حاضر هم همین اتفاق می‌افتد. یک زمانی درس زبان ۴۰ نمره داشت و مثل علوم و ریاضی ابهت داشت و برای خودش حرف اول را می‌زد، اما حالا این میزان نمره به ۲۰ نمره تقلیل پیدا کرده، تازه ۱۰ تا ۱۲ نمره آن هم به بخش شنیداری اختصاص یافته است و حالا هم که بحث ارزشیابی عملکردی مطرح شده است. به همین دلایل است که معلمان احساس می‌کنند این روش جدید برای کار آنان و نقشی که باید داشته باشند کفایت نمی‌کند و لذا به روش‌های قدیم بازگشته‌اند.

● **پوریای‌ولی:** در ادامه باید این نکته را اضافه کنم مثلاً مکالمه‌ها را با جای خالی ارائه می‌کنند و یا جملات سؤالی می‌دهند و از دانش‌آموزان می‌خواهند به آن‌ها پاسخ دهند؛ هر چه هم می‌گوییم رویکرد کتاب تغییر کرده است و باید ارزشیابی عملکردی باشد، دوستان به این موضوع توجه نمی‌کنند. البته توقعات و خواسته‌های اولیای دانش‌آموزان و مدرسه هم در این میان نقش خودش را دارد، زیرا معلمان می‌گویند مدیران از ما توقع دارند که هر ماه نمره بدهیم و معلم از این جهت هم تحت فشار است. از طرف دیگر دست معلمان از نمونه سؤال خالی است. به همین دلیل معلمان به سوی کتاب‌های کمک درسی روی آورده‌اند. هرچه هم تذکر می‌دهیم، فایده‌ای ندارد و چون معلم یاد نگرفته و قادر به طرح سؤال نیست و دستش عملاً خالی است، این ماجرا همچنان ادامه دارد.

● **خیرآبادی:** من سال‌ها در مدارس و از جمله مدارس اسلامشهر و مناطق دیگر تهران تدریس کرده‌ام و نمی‌خواهم واقعیت‌های آموزشی را کتمان کنم، چون اگر غیر از این بود که ما این قدر کتاب آموزشی نداشتیم؛ ولی می‌خواهم به دو نکته اشاره و بر آن‌ها تأکید کنم. در مورد اینکه دوستان گفتند ابهت درس زبان کم شده است اصلاً این گونه نیست. اصولاً تغییر زمان می‌برد و مرحله به مرحله است. ما امکان دسترسی به همه مدیرانی که از معلم نمره می‌خواهند نداریم تا بتوانیم آن‌ها را توجیه کنیم. این موضوع فرایند زمان‌بری است که اقتضائات خودش را دارد.

حالا اگر از طرف دیگری به قضیه نگاه کنیم و طرف خوش را ببینیم، از نگاه من اتفاقاً ابهت درس زبان بیشتر شده است. ابهت زبان آن زمان شکسته می شد که در یک برنامه تلویزیونی و رسمی، در حالی که معاون وزیر هم نشسته بود، فردی که رشته اش زبان نبود، می گفت تمام آموزش رسمی ما - در آموزش زبان - در مدارس بی حاصل است. البته آن حرف دلایل خاص خودش را داشت و یکی از دلایل هم این بود که ما خوب از کار خودمان دفاع نمی کردیم. به گمانم در حال حاضر دارد ابهت درس زبان بیشتر می شود، چون خانواده ها احساس می کنند که فرزندانشان چیزی را به عنوان زبان یاد می گیرند که به عنوان یک مهارت می تواند در زندگی روزمره آنان نقش داشته باشد. نکته بعدی هم استفاده از کتاب های آموزشی است که دارد بیشتر می شود و این فقط بحث کم بودن سؤالات امتحانی نیست.

ما به برنامه به صورت اجرایی ترین شکل آن نگاه کرده ایم. مثلاً وقتی معلم به جای اینکه سی دی یا لوح فشرده را بین دانش آموزان پخش کند، خودش متن را می خواند، این موضوع نشان می دهد که ما سعی می کنیم که شرایط واقعی را در نظر بگیریم، شاید قبلاً این طور نبوده که همکار ما آزمون شنیداری هم بگیرد. شاید دبیری ۲۰ یا ۲۵ سال تدریس کرده باشد و با چنین برنامه ها و چالش هایی رو به رو نشده باشد. به همین دلیل همکاران ما باید در این زمینه بیش از پیش مورد حمایت قرار گیرند

من به عنوان عضوی از دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی و بلکه به عنوان یک معلم می خواهم بگویم که انتظار نمی رود بعد از حدود دو سال از گذشت این برنامه ما فرضاً ۵۰۰ نمونه سؤال طراحی کرده باشیم. البته به آن اندازه که معلمان بتوانند در امتحان میان دوره و پایان ترم سؤال طرح کنند، نمونه سؤالاتی را روی سایت گذاشته ایم و سایت هایی هم که برخی از همکاران دارند واقعاً نمونه سؤالات خوبی در آن طرح شده است. پس رفتن به سوی کتاب های کمک آموزشی لزوماً به علت کمبود سؤال نیست و می تواند دلایل دیگری هم داشته باشد. ضمناً لازم نیست هر همکار ما

که سؤالاتی طراحی می کند، به همان قوت و میزانی استاندارد باشد که متخصصین این امر انجام می دهند، بلکه هدف رعایت معیارها و استانداردهایی است که باید رعایت شود. تصور من این است که آن اندازه که لازم باشد آزمون آبرومندانه ای برگزار شود، محتوا و نمونه در اختیار معلمان ما هست. اما وقتی که معلمان ما قبل از آنکه کتاب درسی از چاپ خارج شود، کتاب کمک آموزشی تهیه می کنند این دیگر دلایل خاص خودش را دارد که در جای خودش نیاز به بررسی دارد.

ما در شیوه ارزشیابی فعلی به هر چهار مهارت لازم در این زمینه توجه داریم و در کتاب هم به این چهار مهارت توجه شده است، چیزی که پیش از آن نبود. همکاران ما شاید هیچ تصویری از اینکه چگونه باید برای مطالب گفتاری و شنیداری ارزشیابی مناسبی انجام دهند نداشته باشند. ما قبلاً فقط یک بار آزمون ۹۰ دقیقه ای یا ۷۰ دقیقه ای کتبی برگزار می کردیم، ولی امروز باید از مطالب شنیداری و گفتاری هم آزمون بگیریم و حتی معلم به کمک همکارش برود و او را در برگزاری آزمون کمک کند.

ما به برنامه به صورت اجرایی ترین شکل آن نگاه کرده ایم. مثلاً وقتی معلم به جای اینکه سی دی یا لوح فشرده را بین دانش آموزان پخش کند، خودش متن را می خواند، این موضوع نشان می دهد که ما سعی می کنیم که شرایط واقعی را در نظر بگیریم، شاید قبلاً این طور نبوده که همکار ما آزمون شنیداری هم بگیرد. شاید دبیری ۲۰ یا ۲۵ سال تدریس کرده باشد و با چنین برنامه ها و چالش هایی رو به رو نشده باشد. به همین



دلیل همکاران ما باید در این زمینه بیش از پیش مورد حمایت قرار گیرند. به هر حال این برنامه به صورت نسبی شروع موفقیت آمیزی داشته و اینکه به سمت بهتر یا بدتر شدن پیش برود در گرو عملکرد همه است و هم برنامه ریزان و هم معلمان و مدیران باید نقش خودشان را در آن به خوبی ایفا کنند. در این میان مجله رشد آموزش زبان هم می تواند در مجله و یا سایت خودش نمونه سؤالاتی را مطرح و معرفی کند.

● **عنانی سراب:** به گمان من آن تلاش هایی که صورت گرفته قابل تقدیر است، منتهی یک نکته ای که آقای دکتر خیرآبادی اشاره کردند ناظر بر این قضیه است که به هر حال ما در برنامه موجود یک معیار مشخصی داشتیم، مثلاً می گفتیم ملاک نمره ما ۲۰ است و هر کس نمره ۱۰ گرفت، نمره قبولی گرفته است و حال این چه معنایی دارد، اصلاً برای ما اهمیتی نداشت و چون به صورت دانشی امتحان می گرفتیم و می توانستیم میزان چالش امتحان را بالا ببریم و به همین دلیل هم اهرمی در اختیار داشتیم که به امتحانات ما بار ارزشی می داد. ولی حالا که حرکت به سمت آزمون عملکردی آغاز شده اهرم چالش آزمون عملکردی در معیارهای عملکردی نهفته است. به عبارت دیگر اهرم گذشته باید جای خود را به اهرم جدید یعنی معیارهای عملکردی بدهد، در غیر این صورت آزمون جایگاه واقعی خود را پیدا نخواهد کرد.

به نظر می رسد باید حرکت به سوی تولید «مقیاس سنجش

پلکانی» آغاز شود تا همکاران معیارهای لازم را در سنجش عملکردی اعمال کنند تا همه متوجه ارزش چنین کاری بشوند. تا زمانی که این اتفاق نیفتد مسلم است که همکاران ما به ارزشیابی با همان دید قدیم نگاه می کنند، بنا بر این دوباره به سوی دانشی کردن سؤالات خواهند رفت. دعوت از کارشناسان محترم بخش سنجش، از جمله آقای نقیان هم در این میزگرد، به همین خاطر بود که نظر ایشان را راجع به ارزشیابی درس زبان و امکان ایجاد تغییراتی که جنبه مهارتی بودن آن هم حفظ شود جویا شویم. سؤال ما هم از ایشان این است که: با توجه به ماهیت زبان آموزی و برنامه جدید آیا واقعاً می توانیم در سنجش و ارزشیابی در مورد درس زبان به صورت ویژه عمل کنیم؟ و اگر مهارت محوری و سنجش عملکردی مرکز ثقل برنامه باشد آیا می شود کاری انجام داد؟

● **نقیان:** ما تلاش می کنیم مسائلی که در ارتباط با سنجش پیشرفت تحصیلی مطرح شد، بر اساس اهداف باشد و اینکه میزان دستیابی به اهداف را با ارزشیابی مستمر پیگیری کنیم و به ارزشیابی پایانی به عنوان عنصری که طی فرایند یاددهی - یادگیری مطرح است، بپردازیم. منتها آموزش معلمان برای ارتقادران سطح مهارتی آن ها، می طلبد که ما بیشتر در این قسمت کار کنیم و در کتاب ها نیز باید اهداف لحاظ شود. کتاب هایی داریم که چون اهدافی برای آن تعریف نشده است نمی توانیم از دبیر بخواهیم بر اساس این اهداف سؤال طرح کند تا ببینیم آیا دانش آموزان به این اهداف رسیده اند یا نرسیده اند. یکی دیگر از مواردی که مطرح می شود، به روز بودن مطالب درسی است. به عنوان مثال در کتاب های گذشته مطالبی وجود دارد که به روز نیست و اطلاعاتی که از دبیران گرفته می شود، حاکی از این است که در بخش «خواندن» متن هایی که معرفی می شود، بسیار قدیمی است. حال که قرار است روی کتاب های جدید تمرکز کنیم لازم است اهداف مورد توجه قرار گیرد و ارتباط طولی پایه ها هم رعایت شود.

آقای دکتر اشاره کردند که ما کاری را انجام می دهیم اما نمی دانیم که یک یا دو سال بعدش چه اتفاقی می افتد! معلوم است که این مشکل بزرگی است. برنامه ریزی زمانی مؤثر خواهد بود که بدانیم طی این سه سال کجا هستیم و قرار است به کجا برسیم. نکته دیگری که می خواهم خدمت دوستان بگویم این است که این جلسه، جلسه خوبی است و ما هم تصمیم گرفته ایم در تجزیه و تحلیلی که در بخش امتحان داشتیم، به ویژه در سوم متوسطه که امتحانات نهایی است، از دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی دعوت کنیم تا آن بازخوردهایی را که گرفته ایم مورد بررسی قرار دهیم. اینجا لازم است بگویم



لازم است سیلابس آزمون برای هر سه سال اول متوسطه تهیه شود و سطوح زبان آموزی مشخص شود. این کار می تواند توسط دفتر انجام گیرد و مرکز سنجش آن را اعتباربخشی کند تا اجرا شود.

● **حسینی خواه:** من معتقدم همکاران باید مهارت تهیه سؤال را یاد بگیرند اما باید اول چارچوب این کار را بدانند. معلمان ما در سال های اول همه اش نگران اند که چگونه سؤالات را تهیه و یا چگونه تدریس کنند که مؤثر باشد. پس بهتر است سال های اول سؤالات را در اختیار معلم قرار دهیم.

نکته دیگری که اشاره شد، بانک سؤالات است. ما در گروه های آموزشی به دبیران خیلی نزدیک هستیم. گاهی اوقات برگزاری برنامه هایی که همه در آن دخیل باشیم و هر کسی سهم خودش را داشته باشد خیلی مؤثر خواهد بود. به عنوان مثال ما می توانیم به برگزاری فراخوان ها، مسابقات و جشنواره هایی که دبیرها را وادار به فعالیت بیشتر کند اقدام کنیم. مثلاً دفتر تألیف، مطالب آموزشی را در ارتباط با شیوه ارزشیابی تهیه کند و می تواند گروه آموزشی برگزار کننده جشنواره ها باشد و سؤالات در اختیار مرکز سنجش قرار گیرد تا در خصوص استاندارد بودن آن اظهار نظر شود. چنین فعالیتی در نهایت منجر به ایجاد یک بانک سؤالات استاندارد خواهد شد و به معلم ما کمک خواهد کرد. ما آمادگی انجام چنین فعالیت مشترکی را داریم.

● **نقیان:** همان طور که گفتم با هماهنگی هایی که با دکتر عمادی رئیس مرکز سنجش داشتیم، قرار شد جلساتی را در ارتباط با امتحانات داشته باشیم، به خصوص که در این زمینه و جلساتی که با هم داریم شما می توانید با دبیران برگزیده که از طریق گروه های آموزشی معرفی می شوند برای این کار ارتباط بگیرید. برای دروس هماهنگ و پایه های اول و دوم متوسطه ما طبق آیین نامه ملزم هستیم و اختیار داریم که آن را به صورت هماهنگ برگزار کنیم. شاید هم بهتر باشد در پایان سال هشتم یک آزمون سراسری یا یک آزمون خوب برگزار شود که همه آن را به عنوان الگوی خودشان قرار دهند و این هم می تواند در این زمینه راهگشا باشد.

● **حسینی فرد:** در مورد بحث ارزشیابی چند نکته را آماده کردم تا بگویم. ما در دانشگاه فرهنگیان به خاطر ارتباطی که با معلمان داریم، نکاتی را که خانم حسینی خواه گفتند به خوبی لمس می کنیم، مخصوصاً در خصوص معلمانی که از سطح کاردانی می آیند تا در سطح کارشناسی در این دانشگاه ادامه تحصیل دهند این موضوع ملموس است. با اینکه این معلمان قبلاً در دوره کاردانی، درس آزمون را گذرانده اند و در دوره کارشناسی هم درس آزمون (Testing) را در دو ترم متوالی می گذرانند، اما واقعیت این است که تنها با اصول کار آشنا

که در مرکز سنجش ما دو برنامه داریم که یک برنامه مربوط به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است و دیگری مربوط به ارزیابی از خود برنامه هاست. برای مثال در مورد تناسب حجم و ساعتی که به آن اختصاص داده می شود که همکاران از زمان اختصاص یافته به درس زبان و محتوای پیش بینی شده گله مند بودند. امیدوارم بتوانیم در این جلسات این روند بررسی و همفکری را بیشتر ادامه دهیم و به نتایج خوب و مؤثری برسیم.

● **عنانی سراب:** این خبر بسیار خوبی است که دفتر سنجش و ارزشیابی روی این برنامه کار می کند، بنابراین امیدواریم که لوازم برنامه طوری طراحی شود که این اتفاق بیفتد. به نظر می آید ما نیاز به آزمون های استاندارد داریم که براساس آن بتوانیم سنجش کلاسی و سنجش پایانی که توسط معلمان انجام می شود را در جهت دستیابی به استانداردهای آموزشی هدایت کنیم. این حرکت می تواند به آموزش زبان جهت بهتر و مؤثرتری بدهد و باعث شود استانداردسازی در آموزش زبان شکل بگیرد. با شکل گیری این میزان استاندارد، معلمان خواهند توانست هم آموزش و هم ارزشیابی را با آن هماهنگ کنند. فقدان معیار استاندارد باعث می شود یکسان سازی که لازمه پیشرفت تحصیلی است در آموزش ایجاد نشود. شاید لازم باشد در این مورد امکان سنجی شود و با فراهم شدن امکانات و همکاری های لازم می توان برای پایان دوره اول متوسطه یک آزمون استاندارد تهیه کرد. طبیعی است چنین اقدامی برای آموزش بسیار مثبت و سازنده خواهد بود.

گاهی اوقات از پدر و مادرها شکایت هایی دریافت می کنیم که، مثلاً در پایه هفتم، دبیر اصلاً از بچه ها امتحان نمی گیرد. می دانید چرا؟ زیرا دبیر اصلاً نمی داند که برنامه درسی تغییر کرده و او در برنامه درسی جدید قرار نیست از بچه ها نمره ای داشته باشد. یعنی حتی نتوانسته ایم در اطلاع رسانی درست عمل کنیم. حتی مدیران مدارس هم از دبیران می خواهند نمره بدهند و هنوز نمی دانند که درس زبان در حال حاضر و در سال های اول کمی بافت توصیفی دارد

● **نقیان:** تهیه بانک سؤال هم می تواند برای آموزش همکاران مفید باشد و هم برای ارتقای سطح همکاران؛ برای نشان دادن سمت و سوی برنامه هم مفید خواهد بود.

● **عنانی سراب:** برای عملیاتی کردن این فکر در مرحله اول

می‌شوند. تازه این‌ها دانشجویان فعال هستند و گر نه دانشجویان ضعیف که با اصول هم آشنا نمی‌شوند. ضمناً هر چه سن معلمان پایین‌تر باشد تطبیق آن‌ها با الگوهای جدید راحت‌تر است. برای مثال، وقتی به معلمان می‌گوییم در مورد مهارت‌های زبانی در کدام موضوع می‌خواهید تست بزنید، معلمان با سابقه‌تر «تست‌های دستوری» و معلمان جدید «تست‌های شنیداری و گفتاری» را می‌خواهند. البته این نویدی است که نسل بعدی معلمان ما که بعضی از آن‌ها در مؤسسات آموزش زبان هم تدریس می‌کنند، با الگوهای جدید تدریس زبان بیشتر آشنا هستند و می‌توانیم به این تحول در آموزش زبان در آینده بیشتر امیدوار باشیم.

مدتی قبل جست‌وجویی در خصوص عملکرد دیگر کشورها در این زمینه انجام می‌دادم که بینم در کشورهای دیگر در ارزشیابی درس زبان چه اتفاقی می‌افتد، به موردی برخوردیم که در سال ۱۳۹۲ آقای مهرمحمدی (سرپرست فعلی دانشگاه فرهنگیان) با همکاری آقای دکتر حسینی خواه و آقای دکتر رامین اکبری مقاله‌ای با عنوان «مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش زبان در ایران و سوئد» نوشته‌اند. در بخش ارزشیابی این مقاله نکات جالبی وجود داشت. مثلاً در مورد کشور سوئد - کشوری که آموزش زبان در آن به شدت موفق است و می‌تواند نمونه خوبی برای ما باشد - اشاره شده بود که آن‌ها در مقاطع مختلف آزمون‌های ملی زبان انگلیسی برگزار می‌کنند. آن‌ها در هر چهار مهارت لازم برای زبان‌آموزی هم تمهیداتی اندیشیده‌اند که موفق بوده است. من در اینجا فقط به دو مهارت Speaking و Listening و آن دو مهارتی که بیشتر برای زبان‌آموزی مورد نیاز است می‌پردازم و یک مقایسه‌ای انجام می‌دهم تا مشخص شود که در این زمینه چه اتفاقی می‌افتد. در اینجا لازم است در پرانتز دو نکته را هم عرض کنم. یکی از دوستان که به ژاپن رفته بود تعریف می‌کرد که وقتی با یک مدیر مدرسه صحبت می‌کردم، می‌گفت ما به ارتقای کیفیت خیلی اهمیت می‌دهیم و شعارمان هم این است که ارتقای کیفیت محصول توجه به جزئیات است. همین است که اگر در محصولات ژاپن دقت کنیم، خواهیم دید که آن‌ها در طراحی و ساخت محصولات به جزیی‌ترین نکات هم به خوبی دقت کرده‌اند و کیفیت محصول را بالا برده‌اند. آن‌ها این نگاه را در مسائل آموزشی هم دارند.

موضوع دیگر هم اینکه چون در دانشگاه شاغل هستیم، باید در پایان هر ترم به دانشجویانم نمره بدهم. باز یکی از بستگان که در انگلستان در دانشگاه تدریس می‌کند می‌گفت: اگر در پایان ترم، موقع تصحیح اوراق، قرار باشد به پاسخ دانشجو نمره بدهم باید زیر هر پاراگراف پاسخ خط بکشم و مثلاً نیم یا بیست و پنج صدم یا یک نمره به آن بدهم و مجموع این نمرات، نمره نهایی همان یک سؤال را مشخص می‌کند. در چنین حالتی، هم سیستم آموزشی می‌تواند نمره دادن مرا ارزیابی کند و هم اگر دانشجو مراجعه کرد می‌تواند ریز امتیازات و نمرات خود را ببیند.

من وقتی این موضوع را با سیستم دانشگاهی خودمان مقایسه کردم دیدم ما در زمینه ارزشیابی هیچ شباهتی به آن‌ها نداریم. البته من سختی کار همکارانمان در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی را هم درک می‌کنم، چون خودم زمانی آنجا کار کرده‌ام و می‌دانم که آن‌ها با چه چالش‌های بزرگی روبه‌رو هستند؛ باید راهنمای برنامه درسی را بنویسند، کتاب تدوین کنند، تربیت‌معلم را راهبری کنند و ارزشیابی را هم راهبری کنند. البته که این کار سختی است و به همکاری همه عوامل این حوزه نیاز دارد، اما چیزی که می‌خواهم عرض کنم این است که نظام ارزشیابی ما نقش مهمی در سمت‌وسو دادن به آموزش دارد که باید به آن توجه لازم را داشته باشیم.

نباید از این تأثیرات غافل باشیم، کما اینکه غفلت و نظام غلط ارزشیابی در گذشته تأثیرات نامطلوبی در این زمینه از خود به جا گذاشته است و متقابلاً نظام جدید و درست هم می‌تواند تأثیرات مناسبی در این خصوص داشته باشد.

سخن را کوتاه کنم و فقط به روشی که در سوئد در آزمون مهارت‌های گوش کردن و سخن گفتن به کار می‌رود اشاره کنم. گوش کردن به یک فایل صوتی بلند که ۱۳ مصاحبه کوتاه در آن گنجانده شده است، ۱۳ امتیاز دارد. یک گفت‌وگوی دو نفره هم هست، که به چهار قسمت تقسیم شده و به صورت مجزا بخش می‌شود و بعد از پایان آن، دانش‌آموز باید به آن پاسخ دهد و پاسخ کوتاه را هم بنویسد. این فقط بخش گوش دادن است که در سطح متوسطه در نظر گرفته می‌شود. در بخش Speaking، که بسیار جالب است، دو نوع سؤال طراحی شده است. در بخش نخست کارتهایی به زبان آموز داده می‌شود و باید به سؤالاتی که در پشت کارت درج شده است و به طور مثال به سؤالی در مورد معرفی خود به دیگران به طور شفاهی پاسخ دهد. نکته دیگر این است که چند تم یا موضوع به زبان آموز داده می‌شود و او باید به صورت دونفره درباره آن بحث و گفت‌وگو کند و نکته جالب و آموزنده این است که گفت‌وگوها ضبط می‌شود و بعد از بازشنوی به آن‌ها نمره داده می‌شود.

این توجه به جزئیات خیلی مهم است و همین توجه به جزئیات باعث ارتقای کیفیت آموزشی در آن کشور شده است. در اینجا معلمان ما، آن‌هایی که مدرک کارشناسی زبان دارند، صرفاً اصول کلی آزمون‌سازی را یاد گرفته‌اند، بنابراین نباید انتظار داشته باشیم درباره پایه‌های هفتم و هشتم بتوانند تست بسازند و در عمل هم می‌بینیم که نمی‌توانند تست خوب بسازند و مجبورند از امکانات دیگر برای این کار استفاده کنند.

اگر دوره‌های خیلی هدفمند و کوتاه‌مدت طراحی کنیم، شاید این مشکلات حل شوند. برای ما از لحاظ نظری واقعاً مشکلات زیادی وجود ندارد. دانشجویان ما اصول آزمون‌سازی را می‌دانند، پس اگر به صورت عملیاتی دوره‌هایی طراحی شود، گمان من این است که نتایج خوبی خواهیم گرفت. من سؤالی هم دارم که مایلم آقای دکتر خیرآبادی بدان پاسخ دهند. آیا در

راهنمای برنامه درسی سطوحی براساس CEFR برای اهداف این دوره پیش‌بینی شده است؟

● **خیرآبادی:** اجازه بدهید قبل از پاسخ به این سؤال دو نکته را بیان کنم. یک نکته موضوع رسیدن به یک آزمون استاندارد ملی است. به نظر من دیر یا زود آموزش و پرورش ناگزیر است به این سمت‌وسو برود و شاید در میان مدت این اتفاق صورت گیرد. یکی از دلایلش هم احتمال حذف کنکور و افزایش وزن نمرات در مدارس و کارنامه تحصیلی دانش‌آموزان است و معلم هم وقتی می‌خواهد به دانش‌آموزش مثلاً نمره ۱۷ بدهد باید یک متر و معیاری داشته باشد.

سال گذشته والدین زیادی تماس می‌گرفتند و مثلاً به ۰/۲۵ نمرهٔ فرزندانشان اعتراض داشتند و وقتی علت این همه پیگیری را پرسیدیم، گفتند ممکن است همین ۰/۲۵ در سرنوشت فرزندشان تأثیر زیادی داشته باشد. مسلماً اگر چنین اعتراضاتی گسترش یابد ناگزیر خواهیم بود آزمونی را تعریف کنیم - همان کاری که وزارت علوم انجام داد و الان آزمون دکتری به‌صورت نیمه متمرکز انجام می‌شود - تا این موضوعات قابل دفاع‌تر باشد و به‌نظر می‌رسد وزارت آموزش و پرورش هم باید بدین‌سو حرکت کند. به‌خصوص در بعضی بخش‌ها مثل Listening ماهیت به‌گونه‌ای است که می‌شود قضاوت‌پذیر باشد و هرکس نمره را با ملاک و معیار خود بدهد و توجیه هم داشته باشد. تأثیر اینکه مدیر یا نهادهای دیگر ممکن است درصد قبولی‌ها را بالا ببرند، نهایتاً ما را به این سمت‌وسو خواهد برد که به فکر طراحی آزمون استاندارد ملی باشیم. طراحی چنین آزمونی هم کار دشواری نیست و به‌خصوص که سازمان سنجش هم تجاربی در این زمینه دارد و تجاربی که دوستان دارند و می‌توان این کار را در صورت نهایی شدن انجام داد و به‌نظر من این راهی است که ما دیر یا زود باید آن را برویم.

در مورد آنچه هم که آقای حسینی فرد مطرح کردند تا جایی که من اطلاع دارم سطح B2 می‌باشد که در خوش‌بینانه‌ترین مرحله‌اش به مرحله B1 است که فکر می‌کنم نخواهیم رسید، چون زمانی که این سطح را در نظر گرفتیم، زمان اختصاص یافته به زبان، تا سه ساعت و حتی بیشتر را داشتیم و ما با دو ساعت به سطح B1 نخواهیم رسید. (البته این‌ها هیچ‌کدام در شورای عالی آموزش و پرورش تصویب نشده است).

● **حسینی فرد:** ما برای این سطوح که قرار است مدنظر باشد، در سطح بین‌المللی آزمون‌هایی داریم و باید ببینیم که این آزمون‌ها چقدر موفق بوده است چون زبان درسی است که می‌توان آن را در سطوح بین‌المللی هم مقایسه کرد و این کار عملی است.

● **خیرآبادی:** این کار لازمه‌اش این است که تعریف ملی از

قضیه داشته باشیم، مثلاً شهر تهران خودش نمی‌تواند و یا یکی از استان‌ها نمی‌توانند خودشان متولی این موضوع باشند. البته با برداشتی هم که من از وظایف دفتر تألیف دارم، فکر نمی‌کنم تدوین آزمون ملی و مقایسه آن با آزمون‌های بین‌المللی جزء وظایف این دفتر باشد، اما حتماً دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی از چنین کاری استقبال خواهد کرد، منوط به اینکه این موضوع تداخلی در حوزه مرکز سنجش و ارزشیابی نداشته باشد.

● **حسینی فرد:** من این موضوع را از این جهت در حوزه دفتر تألیف دیدم که به نوعی ارزیابی از برنامه درسی هم تلقی می‌شود.

● **خیرآبادی:** بله! ما در همه امور نیاز به مقایسه و مطالعات تطبیقی و توجه به استانداردهای بین‌المللی داریم. مثلاً در برنامه تیمز هم که با آن هزینه‌های سنگین انجام شد، هدف این بود که ببینیم در برخی امور در کجای جهان ایستاده‌ایم و این قضیه در مورد زبان هم خیلی ملموس‌تر می‌شود، چون این دانش‌آموزان در آینده دانشجویان ما خواهند شد و بعداً باید در آزمون‌هایی بین‌المللی مانند تافل و آیلتس هم شرکت کنند. این خیلی خوب است که بدانیم دانش‌آموز ما مثلاً با نمره C چه نمره‌ای در آزمون‌های بین‌المللی خواهد داشت.

● **عنانی سراب:** گمان من این است که

این موضوع به‌خاطر فقدان آن

معیارهای عملکردی

است که این

امکان را



دهد، به همان روال سابق باز خواهد گشت و این‌ها جنبه‌های نه‌چندان پنهان موضوع است که می‌تواند بسیاری از برنامه‌ها را در عمل با مشکل و حتی شکست روبه‌رو کند.

● **بزرگی:** اینکه شما بیان کردید بخشی از موضوع است. بخش بزرگی از ارزشیابی در کلاس درس مربوط به Listening است که نیاز به ابزار سمعی و بصری دارد که در بسیاری از مدارس موجود نیست. من در موبایل فیلمی را مشاهده کردم که همکارم سر بطری نوشابه را بریده است و از آن به جای Speaker استفاده کرده است تا صدا به همه دانش‌آموزان یک کلاس ۴۰ نفره برسد. کتاب ما واقعاً خوب است، اما برای عملیاتی شدن آن نیاز به تجهیزات و امکانات و شرایطی است که اگر نباشد، این کارها خوب اجرا نخواهد شد.

● **عنانی سراب:** صحبت‌های خوبی مطرح شد و می‌توان گفت به برخی محدودیت‌هایی که در زمینه سنجش عملکردی وجود دارد اشاره شد که رسیدگی و توجه به آن خیلی مؤثر خواهد بود. بدیهی است که کاری با این وسعت کار یک دفتر و سازمان نیست و همت جمعی آموزش و پرورش و مشارکت معلمان را می‌طلبد که امیدواریم این کار مهم به سرانجام برسد. با تشکر از حضور همه عزیزان در این میزگرد، امیدوارم بحث درخصوص موضوع مهم سنجش و ارزشیابی را در شماره‌های آینده مجله پیگیری کنیم.

فراهم می‌کند که بارم سؤالات شکسته شود و در نتیجه نمرات واقعی‌تر شوند. این نمرات فعلی تورمی است و تورمی بودن نمرات یکی از آفت‌هایی است که به برنامه درسی ضربه می‌زند. همان‌طوری که آقای حسینی فرد اشاره کردند در دانشگاه‌های ما و از جمله دانشگاه فرهنگیان روی جنبه‌های نظری خیلی کار می‌شود و جنبه‌های عملی و مهارتی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. به همین دلیل شاید لازم باشد که آموزش‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی در زمینه سنجش و ارزشیابی برگزار شود تا معلمان عملاً با سنجش مهارت‌های چهارگانه به تدریج آشنایی عملی پیدا کنند.

● **حسینی فرد:** من نکته‌ای را اضافه کنم و آن این است که همکارانی که در سطح مقدماتی اجرا هستند، خیلی بهتر می‌دانند که در مناطق محروم شهر تهران که بیشتر خانواده‌ها بچه‌هایشان را به مدارس دولتی می‌فرستند، مدارس با جمعیت دانش‌آموزی زیادی در فضاهای کوچک آموزشی روبه‌رو هستند. یعنی معلمانی که از میانه تهران به سمت پایین تدریس می‌کنند، اظهار می‌کنند که تا میز جلو کلاس و به‌صورت فشرده کلاس درس مملو از شاگردان است و اگر دانش‌آموز بخواند برای اجرای برنامه‌ای مختصر جلو کلاس بیاید همه کلاس به هم می‌ریزد.

این توجه به جزئیات خیلی مهم است و همین توجه به جزئیات باعث ارتقای کیفیت آموزشی در آن کشور شده است. در اینجا معلمان ما، آن‌هایی که مدرک کارشناسی زبان دارند، صرفاً اصول کلی آزمون‌سازی را یاد گرفته‌اند، بنابراین نباید انتظار داشته باشیم درباره پایه‌های هفتم و هشتم بتوانند تست بسازند و در عمل هم می‌بینیم که نمی‌توانند تست خوب بسازند و مجبورند از امکانات دیگر برای این کار استفاده کنند

لذا چنین محدودیت‌هایی تأثیر جدی بر همه امور دارد که ارزشیابی هم از آن تأثیر می‌گیرد و فعالیت‌های ارتباطی را که می‌تواند منجر به ارزشیابی عملکردی شود تحت تأثیر قرار می‌دهد. در چنین شرایطی اگر معلم نتواند ارزشیابی عملکردی انجام

حسینی فرد





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 خوانموز 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 جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی ♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

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

♦ رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی
♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت بدنی
♦ رشد آموزش علوم اجتماعی ♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا
♦ رشد آموزش زبان‌های خارجی ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک
♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد مدیریت
♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار ♦ رشد آموزش پیش دبستانی

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

■ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

■ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

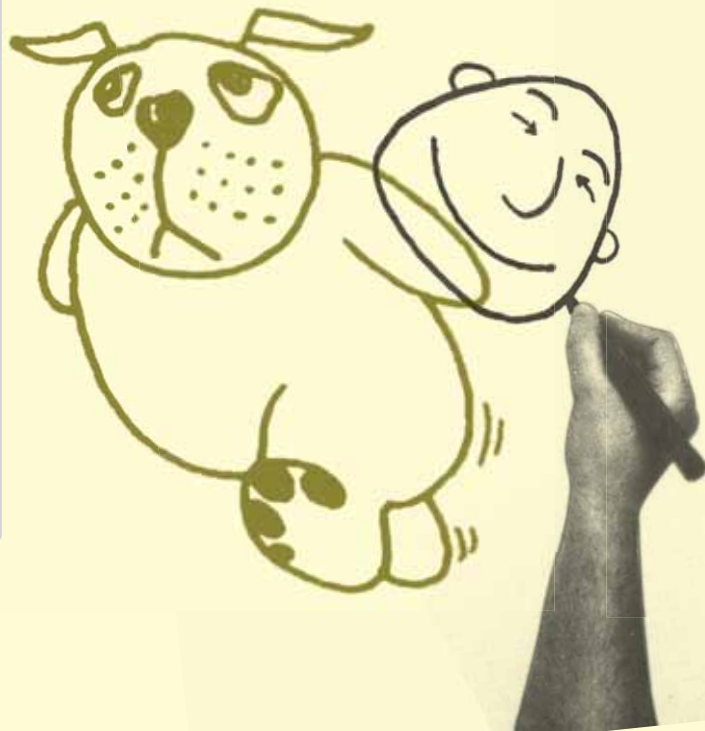
■ وبگاه: www.rosdhdmag.ir

the language world even better and to thoroughly live up to the reviews of the first edition.

Many teachers recognise the usefulness of simple drawings in their teaching. For such teachers (and indeed for speech therapists, sociologists and anyone else whose work advantages: they are quick to do; their content can be determined exactly by you; they are easy to reproduce. But many teachers think they cannot draw! Or if they can draw they feel they do not have enough time. For these people, **1000+ Pictures for Teachers to Copy** is a unique and invaluable resource.

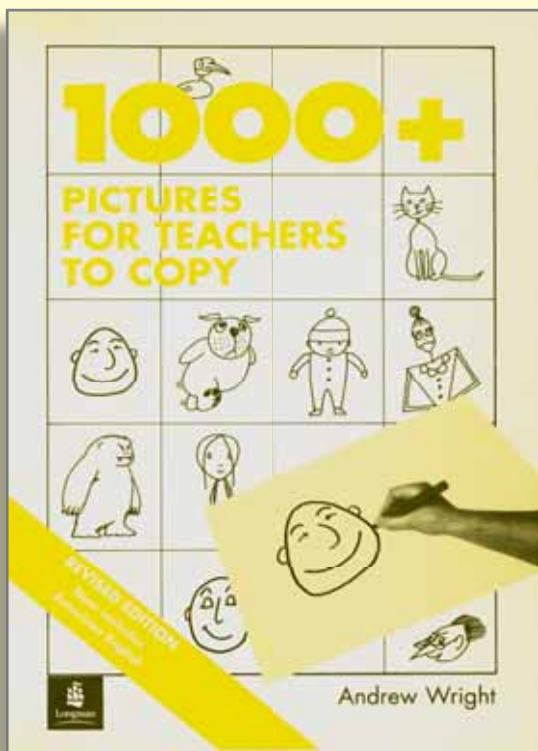
A clear introductory section on the basic techniques, such as stick figures and box drawings, is followed by over 1000 pictures which can be copied on to the blackboard, the overhead projector or worksheets.

The numerous themes and subjects covered by the illustrations include people, animals, everyday settings, common lexical sets, grammatical points and sequential narrative. A final, expanded section suggests ways in which teachers can use drawing in their teaching. A comprehensive index, which now includes American English, completes the book.



1000+ Pictures for Teachers to Copy

Shahla Zarei Neyestanak



'An unrivalled classic' - British Book News

'A perfect resource'- Language Teacher

1000+ Pictures for teachers to Copy has become one of the best know and best loved books in the language teaching world... and beyond! Now, in its revised and enlarged form, it promises to serve



دولت و ملت، همدلی و هم‌زبانی

منشکے برای ارشد

نحوۂ اشتراک:

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

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.

۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۷۷۳۳۳۱۹۲. لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

■ عنوان مجلات درخواستی:

■ نام و نام خانوادگی: ...

■ تاریخ تولد: ■ میزان تحصیلات:

■ تلفن: ..

■ نشانی کامل یستی:

استان: شهرستان: خیابان:

پلاک: شماره یستی:

شماره فیشر:

..... مبلغ یر داختم:

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

امضا:

●نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین:

16595/111

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

• ۲۱-۷۷۳۳۶

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

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

is ceaseless. I have experienced it in the writings of James Joyce, Virginia Woolf, and others. A text does not simply 'reads', it raises questions and incites answers. Often it is the user/reader that makes it talk. We agree or disagree with the text. We wander away from it. We underline, highlight, add footnotes, or write at its margins. Often what is jotted down on them is more interesting than the text itself. These texts encourage interactions.

How does a periodical help?

The question may be complemented in two ways: First, do language teaching periodicals help teachers and teacher-trainers do their task more effectively and with better understanding? Second, do they help them in their professional development and further learning? There seems to be a common consensus that they potentially do both. We follow that consensus and tend not to question it. We explain a few points and in the light of them make the assertion that periodicals more than any other resources have the potentials to help them achieve both.

When a teacher's education or training is formally over; the certificates issued, diplomas and degrees sealed and signed, a teacher is left with the following resources for further support: *His/her own practice, learned and experienced colleagues, professional associations, published research, periodicals, and a few more.*

Periodicals share a few features. We refer to them in passing. Obviously, they are periodically published publications, thus they are open for change and development. They address a certain readership in a field of interest and enquiry. They have a board of directors and editors, they also get changed and reshuffled as

time goes on and as thinking and practice in the field evolve and develop.

Three items are pivotal in shaping their fame and fate: Their Board of Editors, Content Page, Contributors. Three items are in the forefront: titles of articles, its editorials, and the articles themselves.

The 'Table of Contents' Page

A periodical is very much like an anthology, unlike a novel, nobody start reading it from the first to the last page. The first page most readers check first is the table of contents page. After the periodical's title, this page puts the readers in touch of its content. Many users of a periodical when they pick up one, they go to the Content Page. They have a certain topic or less often a certain author in their mind. They mentally tick the page number and if they have the time, they locate it and go straight to 'read' it. We should not overlook the importance of titles.

The *Editorial* plays a crucial pivotal role in any periodical. The *Editorial* in any periodical not only could introduce the topic of each article it can, in a helpful manner, prepare and encourage readers to read each critically. It may attach a few questions to make its full reading possible and fruitful.

Some periodicals commission articles for publication. This, if it does not fall victim to certain theologies or beliefs, can be a useful practice. They can publish articles relevant to their readership needs. True advantage of periodicals over other resources available to teachers and teacher-trainers could be the fact that they are not based on the private experience of individuals, certain theologies of professional associations; they are not published once and for all; they are companions that constantly evolve and develop.

satirical remark about ignorance. Its parody here could be: 'I do not approve of anything that tampers with natural education. Natural education is like a delicate exotic fruit; touch it and the bloom is gone.'

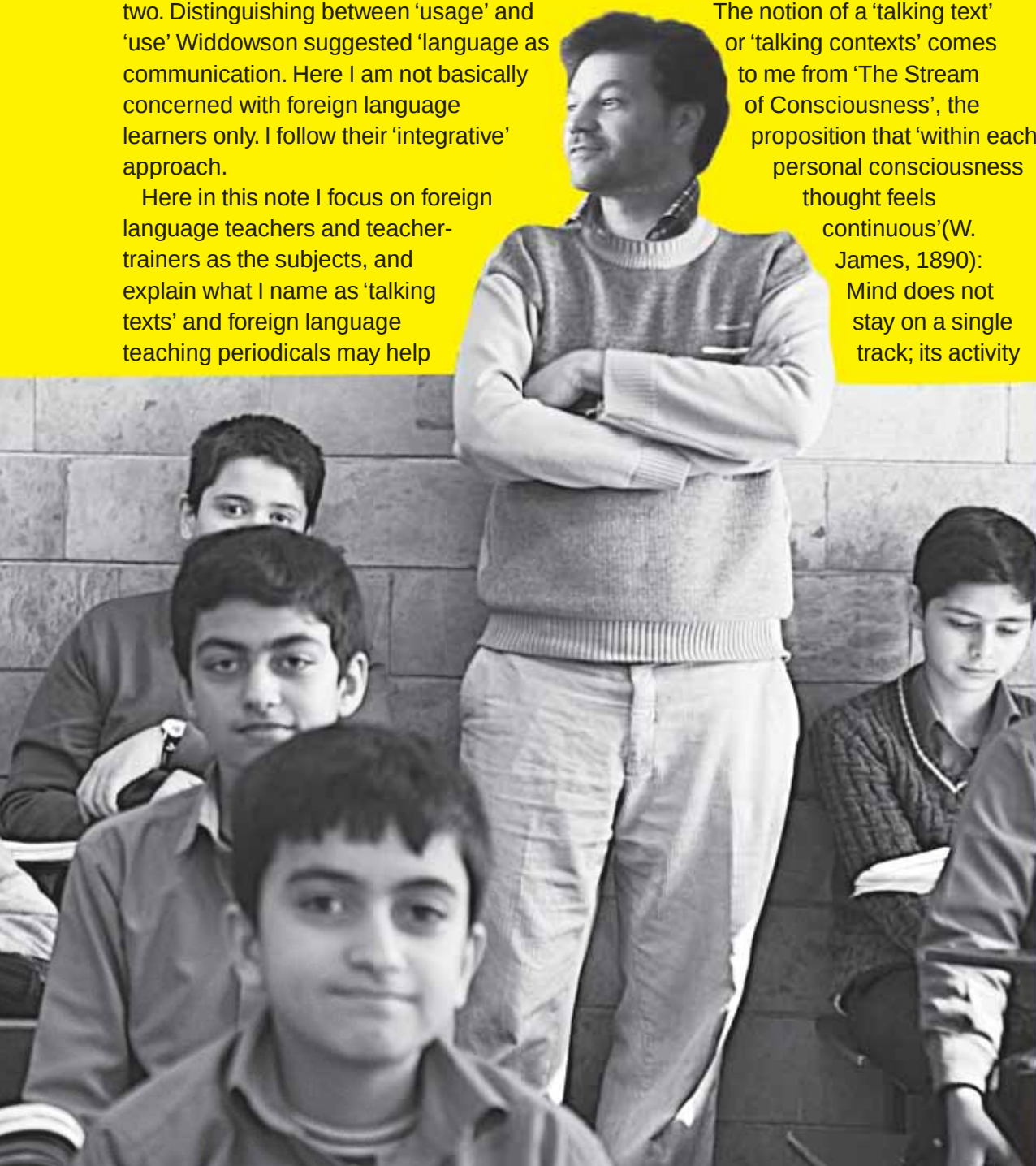
Michael West and Henry Widdowson have introduced fresh ideas into foreign language study and pedagogy. M. West (1955, 1961) distinguished between 'factual languages' and 'language as behavior'; he suggested a 'realistic method', based on a combination of the two. Distinguishing between 'usage' and 'use' Widdowson suggested 'language as communication. Here I am not basically concerned with foreign language learners only. I follow their 'integrative' approach.

Here in this note I focus on foreign language teachers and teacher-trainers as the subjects, and explain what I name as 'talking texts' and foreign language teaching periodicals may help

them peel off foreignness of a foreign language: something they need doing in order to learn to use the foreign language for further learning and professional development. The practical suggestions made here are based on the convergence of theory of knowledge and integrative, and interactive approach to language pedagogy.

What is a talking text and talking contexts?

The notion of a 'talking text' or 'talking contexts' comes to me from 'The Stream of Consciousness', the proposition that 'within each personal consciousness thought feels continuous'(W. James, 1890): Mind does not stay on a single track; its activity



to listen carefully to what is happening. The words you hear are no longer poorly pronounced 'words'. Their foreignness has gone. They are no longer terms, codes, but picturesque, functioning, meaningful 'things'.

Example 2

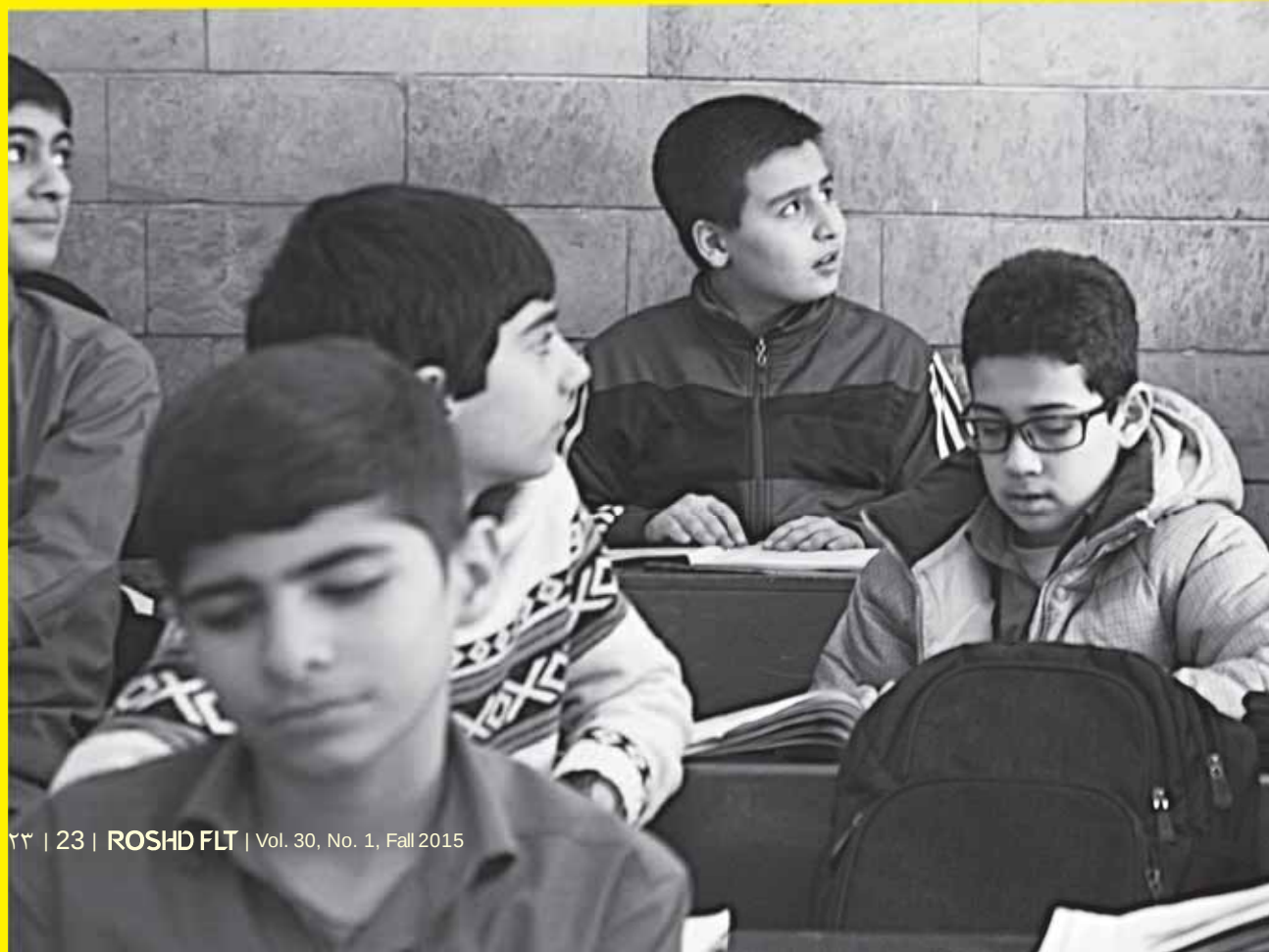
You are similar to the person described in example 1. You have been exposed to the foreign language at school as a school subject, like history, geography, biology, chemistry, etc. You have a modest storage of the vocabulary of the language; you know its word-formation and sentence construction rules. These have been assessed in many school examinations. One day, on the sidewalk of a street, a worried strange-looking foreigner approaches you, and asks you for something. You understand him, give him a few directions. The man is happy. He thanks you and disappears in the crowd. You feel your heart beats. It is a remarkable

experience and much more different and deeper from the entire classroom dialogue recitations. Language comes alive in you.

Example 3

You are in the foreign land. You are staying in a student-hostel for graduate students. You are doing your higher-education there. One day while under the shower you sing loud saying: "As mad as a hatter!" A native speaker passes by opens the door and seeing you there, slams the door apologizing: "Oh, I thought it was my brother Billy!" You are not disturbed. On the contrary, you are happy. A sign of recognition!

These examples are not to prove anything. One thing, however, may come out of them. They show in a proper context, under certain circumstances the foreign language can come closer to a real language. I do not approve spoon feeding. Oscar Wilde in his masterpiece, *'The Importance of Being Earnest'* has a



Later in our secondary school education, a foreign language, English in our case, is inserted into school curriculum. We are exposed to it through our language teachers and school textbooks. We, generally speaking, have a very different experience of a natural, though foreign, language. We take it, treat it, and assess it as one of our school-subjects.

Language is behavior and needs to be acquired. Acquiring language is an experience. Experience is knowledge or skill you gain because you have been doing it for a long time, in an appropriate context.

Foreign language needs to be known and learned. Knowing and learning of a foreign language is an experiment. It can be tested and evaluated.

I am not sure how clear the above 'bold' assertions are to you. I am comparing and contrasting 'learning' and 'knowing', learning through 'experiencing' and knowing through 'experimentation'. A foreign language and your mother tongue both are 'languages'. They must be used as language is used. A car is a car and must be used as a car. But your car is different from mine. I have to get used to driving it. I need to experience driving it for quite some time. Then I might learn to handle it as my own. Do not run away with it. This is only an analogy. Analogies have their own tricks. They belittle the differences and highlight one or two minor similarities.

Teachers of English as a foreign language and teacher trainers, more specifically non-natives, throughout their long years of studies, language pedagogy studies, have **experimented** on English as a foreign language and **know** what it is like as a foreign language. Have they **experienced** it as a real language? Do they need to? As teachers of English as a foreign language and teacher-trainers

how can they **learn from experiencing** the language? I focus on these questions in the remaining part of this writing. I leave you here with another 'bold' assertion. I intend to hang my argument on its peg.

Science unravels its mystery when it is proved through experimentation and realized through experience.

Here we come close to the question of this writing:

How do we peel off the foreignness of a foreign language?

Before we come with a well-worded answer to the question, let me cite a number of examples, personal experiences, and later I brief you with thinking of two pioneers in the field. I close this writing with references I make to my own thinking and ideas on the subject.

Example 1

You are living in a country where English is a foreign language. You are a non-native teacher of English and have the habit of listening to the news in English very often from international broadcasting news networks. It is news time. You turn on your shortwave transistor radio to listen to the news: there are all sorts of news from every corner of the world. You feel you are not much keen listening to them. The moment you decide to turn off the radio and go back to your work you notice a pause and a sudden change of news announcer. There is a newsbreak. A reporter reports directly from an airplane-crash site. The crash site is a residential area close to the airport. The names sound familiar, though poorly pronounced. It is your hometown. The airport is that small old airport for home flights just a short distance away from your house. As a saying goes: 'you have two ears and now you borrow another one'

How to Peel off the Foreignness of a Foreign Language

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

Foreword

English as a foreign language learned at school as a school-subject stays 'foreign': fails to shape and share experience. The language of journal articles, academic papers, and conference proceedings in English is equally prosaic and unreal. Non-native teachers of English as a foreign language in using this language and the resources for further learning and professional development experience serious problems. A periodical meant to interest these teachers and teacher-trainers; an author who takes an 'interactive' approach to research; and a learner who focuses on 'learning' rather than on 'knowing', each has the potential to play a crucial role in understanding and amelioration of these problems.

In search of my notes on the topic, I came across the following sharp observation. I did not find any reference to any author. I expect it must be my own. No matter who, the author is, the note is interesting and revealing. It reads:

"Have you ever borrowed a friend's car for an out of city trip? What you experience on the road would be very

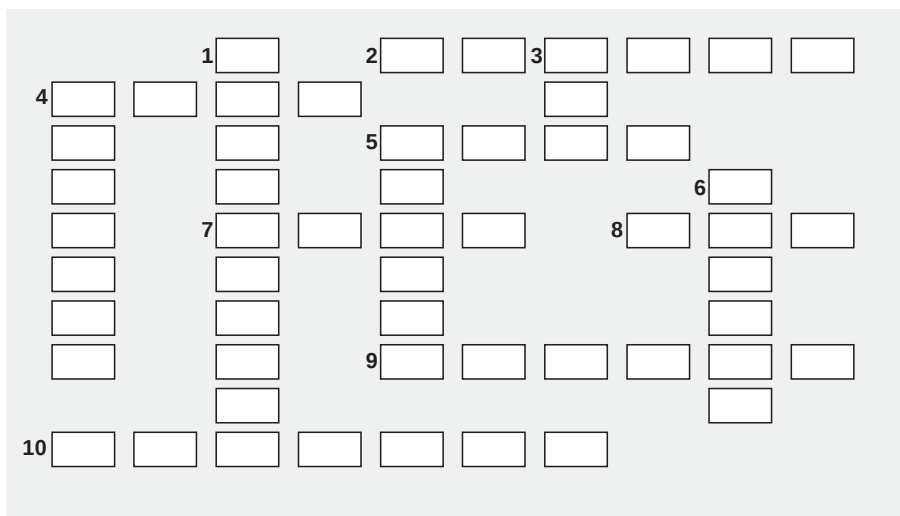
similar to using another person's language."

Is it not interesting? I like analogies. They teach lots in a nutshell. The car might be a new and a more expensive one, but nothing seems to be in the right place and functioning exactly like yours. Do not forget the analogy, but let's deal with some hard facts.

We grow into our language, we learn it, but do not remember how. We become conscious of it when we are sent to school for schooling and literacy. In school we become conscious of our language and the fact that there is another aspect to it: writing. It takes a long time, for some a number of years, to learn to sound the letters of the alphabet, read what we and others write and put on the paper what we want others to read. Since we learn to use this newly learned skill for our schooling, that is, learning school-subjects, taking school examinations, reading and writing messages, signs, letters, etc. we learn to use the skill unconsciously, very much like the spoken aspect of our language. With some, this does not take place easily or completely.

CROOSWORDS: AMERICAN VS. BRITISH!

What are American English equivalents for these British English words?



Across

2. tube
4. banknote
5. maize
7. bonnet
8. tin
9. rubber
10. porridge

Down

1. torch
3. pub
4. accumulator
5. biscuit
6. barrister

Answers to the Vocabulary Games:

1. For instance!
2. I understand!
3. Fall asleep!
4. Balanced diet!

Answers to the Funny Riddles:

1. A piano!
2. Nothing!
3. Mississippi!
4. A palm!
5. Add the letter G and it's "GONE"!
6. Y!

References:

Jokes: <http://academictips.org/sblogs/jokes/> & <http://www.manythings.org/jokes/9979.html>
 Quotable quotes: <http://www.goodreads.com/quotes/tag/teachers> & http://www.brainyquote.com/quotes/topics/topic_education.html
 Riddles: <http://www.manythings.org/jokes/9966.html> & <http://www.funology.com/riddles/> & http://www.rd.com/jokes/funny/riddles/which-is-the-most/#c_tag=riddles
 Proverbs: <http://www.google.com/imgres?imgurl=http://www.woodwardenglish.com/>
 Games: <http://whatsthesaying-answers.com/level-141/>

English
Idioms

To put your foot in your mouth

Woodward
ENGLISH

MEANING:

To say or do something that offends, upsets or embarrasses someone else. To say something inappropriate.

EXAMPLE:

(Seeing Mary is larger than normal)

John: So, when is the baby due?

Mary: I'm not pregnant!

(John just put his foot in his mouth)



English
Idioms

To have your head in the clouds

Woodward
ENGLISH

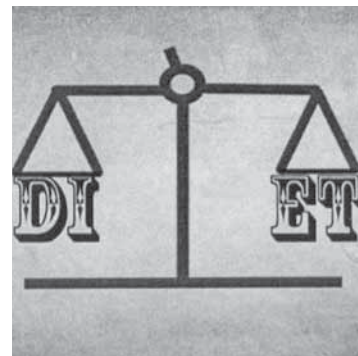
MEANING:

1. To be daydreaming and not paying attention to what is happening or being said.
2. To be out of touch with the everyday world and to be unrealistic because of it.
3. To have impractical ideas or dreams.



VOCABULARY GAMES

What phrases do the following pictures remind you of? It's interesting both to play and to make students play these games!



(Check below for the answers.)

Junior: "No, but the kid who sits next to me was."!!!

4. A guy says to his friend, "Guess how many coins I have in my pocket."
The friend says, "If I guess right, will you give me one of them?"
The first guy says, "If you guess right, I'll give you both of them."!!!

5. A: "I was born in California."

B: "Which part?"

A: "All of me."!!!

FUNNY RIDDLES

1. What has many keys but can't open any doors?
2. Poor people have it. Rich people need it. If you eat it you die. What is it?
3. What has four eyes but can't see?
4. What kind of tree can you carry in your hand?
5. How do you make the number one disappear?
6. Which is the most curious letter?

(Check below for the answers.)

PROVERBS

To burn the candle at both ends

English Idioms

Wood ward
ENGLISH

MEANING:

To work from early in the morning until late at night with very little rest. To work more than you need to or should. To overwork.



EXAMPLE:

A: You look terrible! You should get some sleep.
B: I know. I've been burning the candle at both ends trying to get my presentation ready.

English Idioms

Cat got your tongue?

Wood ward
ENGLISH

This is a shortened form of: **Has the cat got your tongue?**

This idiom is used to compel someone to speak, say something or give a response when they are (unusually) quiet.

It is similar to saying: **Have you nothing to say?**



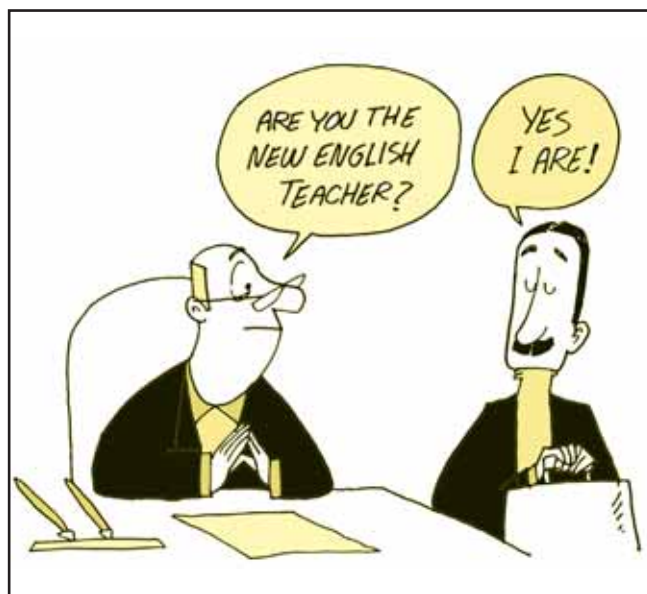
teachers became.”
- Ally Carter

“An investment in knowledge pays the
best interest.”

-Benjamin Franklin

“The whole purpose of education is to
turn mirrors into windows.”
-Sydney J. Harris

NO COMMENT!



JOKES

1. Physics Teacher: "Isaac Newton was sitting under a tree when an apple fell on his head and he discovered gravity. Isn't that wonderful?"

Student: "Yes sir, if he had been sitting in class looking at books like us, he wouldn't have discovered anything."!!!

2. Teacher: "Here is a math problem. If your dad earned 300 dollars a week and he gave your mother half, what should he have?"

Student: "A heart attack."

3. Mother: "Why did you get such a low mark on that test?"

Junior: "Because of absence."

Mother: "You mean you were absent on the day of the test?"



Games for Word Learning

Hadi Azimi

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

Email: azimi.hz@gmail.com

Zahra Kobadi Kerman

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

Email: zahra.kobadi@yahoo.com

PREFACE

It's Fall again! What a wonderful season: colorful trees and cheerful classes! I've always wondered about this perfect coincidence of nature and humanity. We start teaching and learning right in the season where nature teaches us many lessons: to thank God for whatever He has bestowed us and to try to return the favor in a way. We all remember the days we learned reading and writing from our teachers. Now, it's our turn to return the favor and teach. Happy Fall, Happy New Academic year, and Happy Life! ☺

Take photos of you and your students in the very first session of the class and email us. Our weblog is long waiting for your pictures, letters, and more! (azimi.hz@gmail.com)

QUOTABLE QUOTES

"Books are the quietest and most constant of friends; they are the most accessible and wisest of counselors, and the most patient of teachers."

- Charles William Eliot

"Those who educate children well are more to be honored than they who produce them; for these only gave them life, those the art of living well."

-Aristotle

"When you study great teachers... you will learn much more from their caring and hard work than from their style."

- William Glasser

"The older I got, the smarter my

According to Decarrico (2001), implicit or “incidental vocabulary learning is learning that occurs when the mind is focused elsewhere, such as on understanding a text or using language for communicative purposes” (p. 289)

Conclusion

In sum, learning vocabulary occurs both implicitly and explicitly. In implicit learning the mind is not focused on vocabulary, but elsewhere. Whereas in explicit learning learners' attention is drawn towards vocabulary as a language item. The conditions of noticing, retrieval and elaboration pave the ground for explicit learning to occur. To enhance vocabulary learning, learners can be taught to research corpora through the use of concordancing programs. This inductive approach to learning is called Data Driven Learning (DDL). It helps learners internalize vocabulary.

REFERENCES

- Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. New York: Longman.
- Carter, R. (2001). Vocabulary. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp.42-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Education.
- Decarrico, J. (2001). Vocabulary learning and teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 285-299). Boston: Heinle & Heinle.
- Fox, G. (1998). Using corpus data in the classroom. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (25-42). Cambridge: CUP.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching* (2nd ed.). Oxford: OUP.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Malden, USA: Blackwell Publishing.
- Hunt, A., & Beglar, D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp.258-266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes*. New York: Rutledge.
- Jiezhi, Y., & Jianhua, L. (2013). Introducing online corpora into ELT classroom. Retrieved may 11, 2013, from <http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/yanjiezhizhi.pdf>
- Kennedy, G. (1998). *An introduction to corpus linguistics*. New York: Longman.
- Lamy, M., & Mortensen, H. J. (2012). Using concordance programs in the modern foreign language classroom. Retrieved may 11, 2012, from http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-4.htm
- McDonough, J., & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT* (2nd ed.). Malden: Blackwell Publishing.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, P. (2003). Materials for teaching vocabulary. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (394-405). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2005). Teaching vocabulary [Electronic version]. *Asian EFL Journal*, 7 (3)
- O'Keeffe, A., McCarty, M., Carter, R. (2007). From corpus to classroom: language use and language teaching. Cambridge: CUP.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2). 129-158.
- Schmidt, R. W. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1998). Concordances in the classroom without a computer: Assembling and exploiting concordances of common words. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (44-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, C. B. (1997). Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference?: An empirical study. *TESOL Quarterly*, 31, 121-140.

Activities which are based on concordance lines can be used as consciousness-raising tasks to provide learners with opportunities to discover language vocabularies before expecting them to produce them (Fox, 1998 & Willis, 1998)

In the same line, Lamy and Mortensen (2012) recommend teachers to encourage their students to be more active in their vocabulary learning: depending on their

level, they can be invited to discover new meanings, to observe habitual collocations, to relate words to syntax, or to be critical of dictionary entries.

Activities which are based on concordance lines can be used as consciousness-raising tasks to provide learners with opportunities to discover language vocabularies before expecting them to produce them (Fox, 1998 & Willis, 1998). Furthermore, they help learners to note the gap between their use of a word and the way(s) native speakers use it. Figure 2 shows an analysis activity of this type.

amazed the number of people who'll stop for a pat
 # BRITAIN'S bosses can give themselves a pat
 [Burma]. The Thai government deserved a pat
 Times] that 'no single legislative initiative offers a pat
 his most favourite aunt gave him a tight hug, a pat
 carbon club members the EC and nine others] a pat
 than steam them lightly and rub them with a pat
 When you've finished with them, give yourself a pat
 It was like someone just, you know, gave me a pat
 minutes to draw out bitter juices, then rinse and pat
 Drain and plunge into cold water, then drain and pat
 <COO> stage may parrot stock phrases, borrow pat
 times fifty-five the answer would come pat
 across as one of Job's comforters, dispensing pat
 it stick, and she replied: 'I have my story down pat
 You only need to shampoo once, then gently pat
 at him. I believed him, but it seemed a little pat
 sat up, smiled at me and gave my face a little pat
 Come on, Miss Pinero.' She had the name of pat
 manager. Take a cab and have all the points off pat
 the acid. We soon had the ingredients litany off pat
 turned it down.' I gave her hand a reassuring pat
 of 'em had er they used to make it in a round pat
 it stick and she replied that she had her story pat
 was completely bogus. I was bored with the pat
 House to play in the pool, or to the stables to pat
 laugh. He couldn't seem to resist the urge to pat
 Adelaide, he even insulted a koala, declining to pat
 he finds a job in an abattoir, it is almost too pat
 development of the artistic personality it is too pat
 You get on really well in this town if you pat
 you keep coming in.' She gave Lily's shoulder a pat
 about: \$748 million # The package is a kind of pat
 hoe to form a ridge, just like hoeing up potatoes, pat
 what was coming all night, but even then had to pat
 and a chat about Fido. Try kicking off a new pat
 on the back this morning. Most of us think they pat
 on the back, too. It ignored a complaint by pat
 solution to the complex problem of criminal pat
 and a kiss on the cheek. Jasper and Daisy sat pat
 on the back for setting targets. The quid pro pat
 of savoury butter or drizzle them with warmed pat
 on the back, or better yet a massage. But don't pat
 on the back and said, 'Everything's OK # Your pat
 dry on kitchen paper. Meanwhile, wash rice and pat
 dry, as before. When completely cold, quarter pat
 ideas, and seem on the way to becoming less, pat
 [pause] mentally. So and then we <ZF1> h+ pat
 answers that don't fit another persons' pat
 and I have friends who will back me up in this, pat
 pat your baby's hair dry with a warm towel. When pat
 that a professional accountant would play pat
 pat. A-ba-ba-ba-ba,' he said sweetly. A pair of pat
 a quick study, obviously. 'I'll show you where pat
 before you get to the hotel, there's a good pat
 pat: a glass of olive oil, a glass of white wine pat
 before lifting my glass for a soothing draught, pat
 and they had a stamp and they just could just pat
 and there were friends who would back her up, pat
 socio-economic account of Liverpool music so I pat
 the horses. Autumn admitted that she would pat
 Ella on the rear every time she came within easy pat
 it in case it gave him some ghastly disease.<> pat
 a metaphor for the way his deranged mind is pat
 In what possible direction can these young pat
 people on the back a lot and tell them how pat
 pat. 'But thanks.' She moved away, half pat
 on the back for Romania which has fallen into pat
 down the top and sow my seed sparingly, pat
 her heart to indicate the fluttering pulse

Concordance lines for 'pat'

Separate the word 'pat' into noun, verb, adjective, and phrase.
 Are any of the senses semantically linked – if so which?
 Which parts of the body are likely to be patted?
 What other things or people do you pat?
 With 'pat' meaning 'touch gently', which is the most common
 adjective or adverb?
 What situations is the verb used in?
 When do people get 'a pat on the back'?
 Which nouns is the adjective 'pat' used with?
 How many senses do there seem to be?
 Taking just the cookery context, what other verbs are used?

Figure 2. Concordance lines for pat with some exercises for analyzing the word (Fox, 1998, p. 38)

Learners can be trained on how to use concordancers. By doing so, learners become their own researchers finding examples and developing their own rules for language learning. This approach is called Data Driven Learning (DDL) by Tim John.

Data Driven Learning (DDL) is an inductive approach to learning in which learners acquire an understanding of language patterns and rules by becoming more involved

researching corpora, usually through the use of a computer-based concordancing program. Instead of studying patterns and rules, learners naturally internalize them. This approach can stimulate learners' interest in language and give them a sense of empowerment and responsibility for their own language education. (Beatty, 2003, p. 61)

O'Keeffe, McCarty, and Carter (2007) add that this approach leads to forming generalizations. They cite Johns (2002) who saw DDL "as a process which 'confront(s) the learner as directly as possible with the data', 'to make the learner a linguistic researcher' where 'every student is Sherlock Holmes'" (p. 24)

One of the programs which can help us to identify the most typical meanings and patterns for each word is concordancer. Concordancer is an important tool (software) in corpus linguistics which can find every occurrence of a particular word or phrase

As far as teaching and learning vocabulary is concerned, Jiezhi and Jianhua (2013) state that in a classroom, a corpus and a concordancer can be used to discover and determine meanings of words and phrases; to identify useful phrases and unfamiliar collocations; to discriminate words with similar meanings.

be feasible.

Kennedy (1998) states that corpus-based studies have repeatedly shown that the normal use of language includes “considerable use of recurrent prefabricated constructions” (p. 270). Due to these studies, the boundary between lexis and grammar has become much less clear. As a result, the focus of language teaching has shifted away from principled ways of learning vocabulary and grammar to learning how to do things with words. This has led to a “pedagogical emphasis on messages and the messengers rather than the linguistic system which carries them” (p. 281). Furthermore, the central role of the language teacher has shifted from being a source of knowledge to an organizer of tasks.

Howatt and Widdowson (2004) add that corpus findings have found their ways to teaching materials shifting the focus of pedagogical attention from grammatical to lexical features. They maintain that the findings of corpus analysis demonstrated the “primacy of lexis as a determining factor in the patterning of usage” (p. 359) and that grammatical regularities are dependent on the lexis they are associated with. They conclude that these findings, which suggest “grammar is subservient to lexis” (p. 359) have brought new insights into the nature of language in use.

To analyze a corpus, researchers have developed systems and software for the automatic analysis of texts in terms of grammar and meaning. The most basic format used in displaying information about the linguistic elements in a corpus is listing and counting. The lists produced by software are of different kinds ranging from simple word lists, to more sophisticated analysis (Kennedy, 1998).

One of the programs which can help us to identify the most typical meanings and patterns for each word is concordancer. Concordancer is an important tool (software) in corpus linguistics which can find every occurrence of a particular word or phrase. This idea is not new and many researchers over the years have manually concordanced the Christian Bible, for example, finding and recording every example of certain words. With a computer, we can now search millions of words in seconds. The search word or phrase is often referred to as the key word or node and concordance lines are usually presented with the key word/phrase in the centre of the line with seven or eight words presented at either side. These are known as Key-Word-In-Context displays (or KWIC concordances) (O’Keeffe, McCarty, and Carter, 2007). Concordance lines are usually scanned vertically (see Figure 1).

ether in northern Ireland is no different in a **way** then em what they were desperately you see it? Some of you anyhow? Now in a **way** ‘What Dreams may come’ it’s not subject to study in college in fact it’s a **way** of life and you find this right and how could he present things in such a **way** that he would persuade people ul and the purpose of life is to live in such a **way** that when you die your soul is t he was obviously he obviously lived a certain **way** of live and they wanted to know lem that they had to deal with in a different **way** they couldn’t deal with it by asically in football stadium that’s the easiest **way** to describe it. There is a large skin for you ok I find this the most effective **way**. Ok now today em you have as well speculative because there is no evidence either **way**. You can’t have evidence about e theologian starts from the top and works his **way** down. The theologian will have rts from the ground so it speaks and works its **way** up. The theologian starts from

Figure 1. Concordance lines for way (O’Keeffe, McCarty, and Carter, 2007, p. 9)

Nation (2003) adds that meaning focused use of language encourages retrieval. Nation (2005) recommends the following ways to help learners remember and retrieve previously met words.

1. Spend time on a word by dealing with two or three aspects of the word, such as its spelling, its pronunciation, its parts, related derived forms, its meaning, its collocations, its grammar, or restrictions on its use.
2. Get learners to do graded reading and listening to stories at the appropriate level.
3. Get learners to do speaking and writing activities based on written input that contains the words.
4. Get learners to do prepared activities that involve testing and teaching vocabulary, such as *Same or different?*, *Find the difference*, *Word and picture matching*.
5. Set aside a time each week for word by word revision of the vocabulary that occurred previously. List the words on the board and do the following activities.
 - a) Go round the class getting each learner to say one of the words.
 - b) Break the words into parts and label the meanings of the parts.
 - c) Suggest collocations for the words.
 - d) Recall the sentence where the word occurred and suggest another context.
 - e) Look at derived forms of the words.

Explicit vocabulary learning occurs through instruction by which learners' attention is focused on vocabulary

Elaborating is the third condition which

strengthens the memory for an item.

Receptive generative use and productive generative use lead to elaborating and enriching the memory. An example of the former is meeting a known word in listening or reading and an example of the latter is using a known word in contexts that the learners have not used it before.

Data Driven Vocabulary Learning

Willis (1998) asserts that "the study of language is often corpus based" (p. 44) and that corpora provide a picture of language helping us describe the grammar and lexis of the language.

"Corpus is a body of written text or transcribed speech which can serve as a basis for linguistic analysis and description" (Kennedy, 1998, p. 1). Hyland (2006) defines a corpus as "a collection of naturally occurring texts used for linguistic study" (p. 58). He adds that corpus does not present new theories about language, but it can provide fresh insights on features of language use. He asserts that corpus is a "more reliable guide to what language is like than human intuition" (p. 58). Corpus actually provides an evidence-based approach to language teaching and learning.

From the 1920s, there was a tradition of word counting in texts to discover the most frequent and the most pedagogically useful words and grammatical structures for language teaching purposes (Kennedy, 1998). According to Hyland (2006), frequency is central to corpus studies describing "the commonest use of the commonest words" (p. 59). The assumption is that if something happens often enough in the past, it is likely to occur in the future too. Therefore, predicting and categorizing the domain under study will

(keyword) based on similarity (phonologic or orthographic) with the L2 target word. Then a strong association must be constructed between the target word and the keyword. Finally, a visual image is constructed to strengthen the relationship between the keyword and the target word; a more bizarre image is more preferable because it helps the word to become more memorable (Decarrico, 2001).

Explicit Vocabulary Learning

Explicit vocabulary learning occurs through instruction by which learners' attention is focused on vocabulary. This kind of learning also significantly contributes to vocabulary development (Hunt & Beglar, 2002; Zimmerman, 1997). To give a general picture of explicit instruction for vocabulary learning Hunt and Beglar state, "Explicit instruction involves diagnosing the words learners need to know, presenting words for the first time, elaborating word knowledge, and developing fluency with known words" (p. 258). They add that this kind of instruction is necessary for beginners whose lack of vocabulary limits their reading ability.

According to Nation (2003), being familiar with the high frequency words is the "essential basis of all language use and deserves a great deal of attention in language teaching materials" (p. 395). Table one provides information about frequency words.

Nation believes that to enhance vocabulary learning three conditions need to be satisfied: noticing, retrieving and elaborating. Noticing plays an important role in the process of explicit learning (Schmidt, 1990, 2001). In vocabulary learning, it involves paying attention to a word as a language element. It can be achieved through the following techniques:

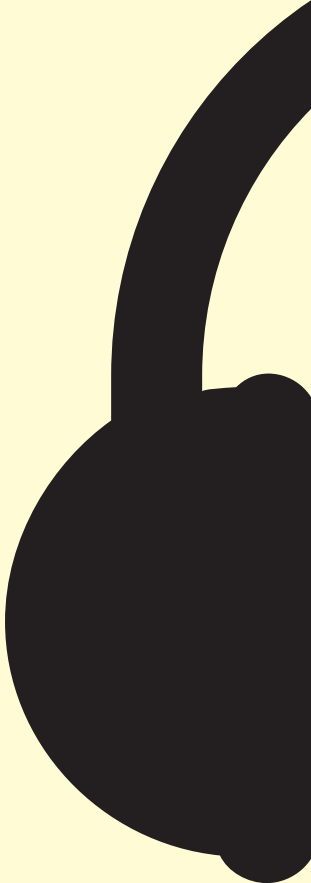
- Using typographical features such as putting the word in italics or bold type
- Defining the word orally, or in the text, or in a glossary
- Noting the word on the board or in a list at the beginning of the text
- Pre-teaching
- Getting the learners to note it down
- Getting the learners to look it up in a dictionary

The second condition is retrieval. It is a way of strengthening and establishing the learning. It can be receptive or productive. Nation (2003) elaborates on these two types of retrieval as

[Retrieval] involves recalling the meaning or part of the meaning of a form when the spoken or written form is met (receptive retrieval), or recalling the spoken or written form in order to express a meaning (productive retrieval). (p. 396)

Table 1: Vocabulary levels and text coverage (Nation, 2003, p. 395)

Vocabulary level	Number of word families	Percentage(% coverage of text)	Sources
High frequency words	2000	80	West (1953)
Academic vocabulary	570	10	Coxhead (2000)
Low frequency words	11,000	5	
Proper nouns	-	4.5	



Beyond a certain point or proficiency in learning a foreign or second language the acquiring of any new vocabulary is probably going to be implicit than explicit. Many practitioners believe that vocabulary development is essentially what is known as an explicit—implicit continuum, where learners benefit from explicit or implicit learning depending on the stage of their language learning career. (p. 112)

According to Nation (2003), being familiar with the high frequency words is the “essential basis of all language use and deserves a great deal of attention in language teaching materials” (p. 395)

Hunt and Beglar (2002) state extensive reading and listening encourage implicit learning. Research has confirmed that implicit vocabulary learning through reading occurs (Zimmerman, 1997). This kind of learning “can benefit language curricula and learners at all levels” (Hunt and Beglar, 2002, p. 259). Low proficiency learners and beginners can benefit from graded readers because they will repeatedly be exposed to high frequency vocabulary. Nation (2003) recommends “reading at least one graded reader every week and at least five books at a level before moving to the next level” (p. 398).

Decarrico (2001) states that implicit learning will be greatly facilitated if

learners use vocabulary learning strategies. Cunningsworth (1995) adds that coursebooks can teach learners strategies to cope with the unfamiliar words they encounter. Guessing from context is a case in point. Hunt and Beglar (2002) believe that learners need to know about 19 out of 20 words in order to guess successfully from context. Kelly (1990) asserts that since guessing from context fails to direct attention to word form and meaning, relatively little learning occurs. However, Hunt and Beglar add, “Although this strategy often may not result in gaining a full understanding of word meaning and form, guessing from context may still contribute to vocabulary learning” (p. 262). Furthermore, more proficient learners use this strategy more effectively than low proficiency ones. Hunt and Beglar mentions Nation and Coady’s (1988) five step procedures for guessing as follows:

1. Determine the part of speech of the unknown word.
2. Look at the immediate context and simplify it if necessary.
3. Look at the wider context. This entails examining the clause with the unknown word and its relationship to the surrounding clauses and sentences.
4. Guess the meaning of the unknown word.
5. Check that the guess is correct. (p. 262-263)

Mastering this strategy, “learners can begin to skip some of the steps and the other steps become more automatic” (Decarrico, 2001, p. 201).

Mnemonic devices or keyword method is another vocabulary learning strategy which helps “to link a word form and its meaning and to consolidate this linkage in memory” (Decarrico, 2001, p. 291). In this method first the learner chooses a word



Introduction

Vocabulary is central to language acquisition. In the past, vocabulary learning often received only implicit attention in many textbooks and language programs. However, the status of vocabulary is changing and now more emphasis is given to it. In what follows three approaches to teaching and learning vocabulary are presented along with some practical examples.

Implicit Vocabulary Learning

Implicit learning mainly occurs in the area of vocabulary than other areas of language (Hulstijn, 2003). According to Decarrico (2001), implicit or “incidental vocabulary learning is learning that occurs when the

mind is focused elsewhere, such as on understanding a text or using language for communicative purposes” (p. 289). Various researchers have asserted that learners should receive explicit instruction and practice for the first two to three thousand high-frequency words and beyond this

threshold level, most low-frequency words will be learned implicitly while reading or listening. The

reason is that it is very difficult to guess the meaning of new words, unless many words on a page are known (Decarrico, 2001). To explain this process, McDonough and Shaw (2003) refer to an explicit-implicit continuum:

Teaching and Learning Vocabulary: Some Practical Suggestions

Mahshad Tasnimi

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

Email: mtasnimi@yahoo.com

چکیده

روش‌های مختلفی برای تدریس و فراگیری واژگان وجود دارد. هدف این مقاله توضیح سه روش مختلف فراگیری واژگان است: روش غیرصریح، روش صریح، و روش داده محور واژگان. فراگیری غیرصریح عموماً زمانی اتفاق می‌افتد که ذهن روی مطلب دیگری به جز یادگیری واژگان متمرکز است؛ مثلاً روی درک مطلب تمرکز دارد. در مقابل، در روش صریح که از طریق آموزش اتفاق می‌افتد، توجه یادگیرنده بر روی واژگان به عنوان بخشی از زبان متمرکز است. به جز روش غیرصریح و صریح، در این مقاله به روش فراگیری داده محور واژگان نیز اشاره شده است. فراگیری داده محور نوعی یادگیری استقرانی است که در آن یادگیرنده، به مثابه یک محقق، به دنبال مثال می‌گردد و خودش قواعد یادگیری زبان را کشف می‌کند. در این مقاله همچنین، پیشنهادهایی کاربردی برای فراگیری واژگان در هر یک از این سه روش داده شده است.

کلیدواژه‌ها: فراگیری غیرصریح، فراگیری صریح، فراگیری داده محور، آگاهی‌انگیزی

Abstract

Vocabulary can be taught and learned in a variety of ways. The purpose of this paper is elaborating on three different approaches to teaching and learning vocabulary: implicit learning, explicit learning and Data Driven Learning. Implicit learning mainly happens when the mind is not focused on learning vocabulary, but somewhere else, such as understanding a text. In contrast, explicit learning occurs through instruction by which learners' attention is focused on vocabulary as a language item. Apart from explicit and implicit approaches to teaching and learning vocabulary, learning vocabulary through Data Driven Learning (DDL) is discussed in this paper. DDL is a kind of inductive learning approach through which learners become their own researchers finding examples and developing their own rules for language learning. Included in this paper are some practical suggestions for enhancing vocabulary learning through each of these three approaches.

Key Words : implicit learning, explicit learning, data driven learning, concordancer, consciousness-raising

flooding. It will also enhance their involvement and engagement with the learning process. It is also Interesting or fun for the students to know about what their friends and classmates 'can do' or 'can't do'.

References

- Farhadi, Hossein, Saber, Delshad. (2006). *An Introduction to Methodology for TEFL/ETESL*. Tehran: Samt Publication.
- Scrivener, Jim. (2012). *Learning Teaching The Essential Guide to English Language Teaching Third Edition*. Macmillan Publishing.
- ضیاء حسینی، محمد. (۱۳۸۵) روش تدریس زبان خارجی / دوم. تهران، انتشارات رهنما.

Appendix

Name:

1. play football ☐
2. ride a horse ☐
3. make a cake ☐
4. speaking French ☐

Name:

1. play football
2. ride a horse

Name:

1. play football
2. ride a horse

Name:

1. play football
2. ride a horse



for the students to use while doing the pair work. The students have to use question forms in practice 1 ,2 and give short yes-no answers. In this activity they can talk to and about each other.

This activity can be done even in schools with lack or shortage of technical teaching aids like computers and so on.

Procedure

Step 1: To prepare your students for doing the activity, it's better to first demonstrate the activity and practice the key words referring to abilities using the cards you have already prepared. If you have not prepared cards in advance you can first write four abilities on the board (e.g.: play football/make tea/...). Draw a small circle in front of each ability to put a check mark (√) or an X. This is a sample of cards which the students should make in the classroom.

Step 2: Demonstrate the activity with a student. Ask one of the students to come and stand beside you. Ask four questions about his/her abilities using the abilities you have listed on the board. For example ask the following questions:

Can you play football? or Are you good at playing football?

According to his/her answers, put a check mark (√) for positive and an X for negative answers in front of each ability listed on the board

Then to the class, talk about his/her abilities according to the information you have elicited through previous questions using the following sentences:

She/ He can but she/he can't

She/ He is good at /She/ He isn't good at

Step 3: Arrange for pair work: student A and student B (Let them walk in the classroom and choose their partner freely). Ask your students to take a piece of paper and make a card like what you've shown on the board. Explain that they shouldn't show their cards to each other. If they face a problem in writing, they can consult you or their books.

Step 4: Then ask student A (in all pairs) to ask questions about student B's abilities using

Can you?/Are you good at? and put (√) for positive answers , (X) for negative ones in their cards. You should go around to monitor while students are doing the activity. Then they should change their roles and now it is students B's turn to ask questions about student A's abilities.

Step 5: When they finish asking questions, student A come to the board or stand up in his/her place and talk about his/her partner (student B) using sentences like: She/ He canandbut she /he can't or She/ He is good at

Conclusion

This activity is one way through which a teacher can help students talk about their abilities. It is a multiple skills and systems activity through which learners can practice speaking, listening, reading and writing in order to complete the task. To do the activity the students will have to make efforts to pronounce the words correctly and write them with correct spelling. They would also have to read when they asking questions using the ability cards. While doing the activity, they also hear the sentences about abilities several times. This would lead to input

Talking about One's Abilities

Mahnaz Saeedi, Teacher, Dezful

Email: mahnaz_aseman@yahoo.com

اشاره

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

Quick guide

Key Words: pair work, ability, input, integrated skills, input flooding (Key words are supposed to be the ones used in the lesson and are considered important for task completion: in this lesson the key words seems to be: play football, make tea, etc. All the abilities introduced in the book can be listed here. The purpose is to remind teachers that these are the key words that the students are supposed to work with.)

Proficiency level: Beginners

Preparation time: 10 minutes

Activity time: 30 minutes, depending on class size

Materials: Blackboard, chalk, marker, paper, cards

Introduction

The major focus of this activity is on speaking but it also provides opportunities for practicing listening, reading and writing. As the activity is supposed to be done co-operatively, it is challenging without being threatening and gives learners a chance to use language and learn from each other. It is intended to be used in teaching lesson 2 in grade 8. Each student should name four (or more, depending on your time and class size) abilities on a piece of paper and ask his/her partner about his/her abilities. The alternative is that teacher can prepare some cards with pictures on one side and the ability related to that picture on the other side to demonstrate the range of abilities and to provide models



Co-ordinator: Jafar Dorri
Email: Jafar_dorri@yahoo.com

Guidelines for Publishing in My Contribution

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

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

used (Armstrong, 2000). They should also know how to cater for the learners with different intelligence profiles and how to create a learning environment in which learning is enhanced. Knowing the multiple intelligences profile can also help students because they can identify the kinds of learning activities which can help them to learn well. Teachers, when trying to relate multiple intelligence theory to their practice in the classroom, should take into account this important fact that all students have various degrees of intelligence strengths. Therefore, they should create opportunities for all the students to utilize their different intelligence strengths to acquire knowledge more effectively.

Besides, MI theory provides its greatest contribution

+

creative



+

Logical/
Mathematical

mind

+

to assessment in suggesting multiple ways to evaluate students. The students can show the competence in a specific skill or domain in various ways and any instructional objective can be taught in at least eight different ways and they can also be assessed in at least eight different ways.

I know I will keep trying new ways of implementing MI in my classes, since teachers are always in search of something better to offer their students. I hope that other English teachers will want to face the challenge. It's absolutely worth the effort.

References

- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom* (2nd Ed.). Alington, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Chapman, C. (1993). *If the shoe fits...How to develop multiple intelligences in the classroom*. Arlington Heights, IL: IRI/SkyLight Training and Publishing Inc. p. ix.
- Christison, M. A. (1998). Applying Multiple Intelligences Theory in Preservice and Inservice TEFL Education Programs. *English Teaching Forum*, 36 (2), 2-13.
- Currie, K. L. (2003). Multiple intelligences theory and the ESL classroom: preliminary considerations. *The Internet TESL Journal*, 4 (4).
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: what all students should understand*. N. Y.: Simon and Schuster.
- Green, C. & Tanner, R. (2005). Multiple intelligences and online teacher education. *ELT Journal*, 59 (4).
- Gross-Davis, B. (1993). *Tools for teaching, motivating students*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Qian, D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52 (3), 513-536.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

presentation of materials. MI was used to make lessons more appealing to the students. Prior to implementation of multiple intelligence lessons, through teacher observation, I felt the need to make my class happier and more energetic. After incorporation of MI activities into my lessons, my students showed more excitement as they were presented to a variety of tasks. This exciting learning atmosphere could also lead to deeper understanding of the lesson being taught.

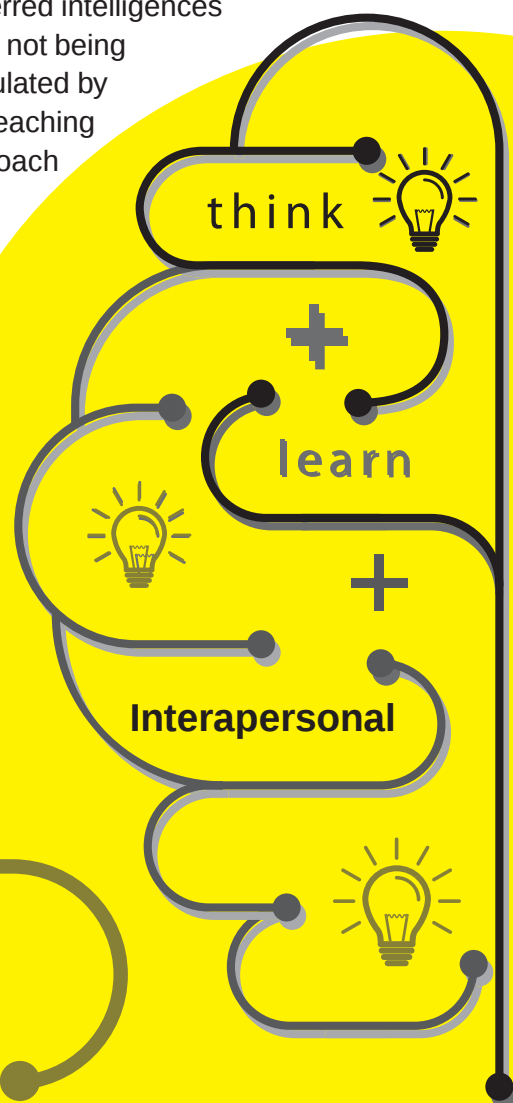
My experience using MI in my classes yielded successful results with my students. It is my opinion that MI-based vocabulary teaching practices is an invaluable tool to create a lively atmosphere in our classes and to improve engagement of the students

Conclusion and recommendations

My experience using MI in my classes yielded successful results with my students. It is my opinion that MI-based vocabulary teaching practices is an invaluable tool to create a lively atmosphere in our classes and to improve engagement of the students. MI- Based vocabulary teaching and learning takes into account designing various tasks

which appeal to several intelligences and incorporate as many intelligences as possible. Designing tasks around MI theory helps students to engage and learn better. This MI friendly environment can make learning more enjoyable, more personally relevant and more motivating (Green & Tanner, 2005).

MI theory can help teachers to expand their current teaching repertoires to include a broader range of techniques, materials and methods for reaching an ever wider and more various range of learners, since it may be that some students have not responded well in the past because their preferred intelligences were not being stimulated by the teaching approach



To document bodily-kinesthetic intelligence (هوش بدنی - حرکتی)	mime, cooperative games, communication with body language and hand signal, flashcards, drama, take a walk and read all the words you find or discuss the story
To document musical intelligence (هوش موسیقایی)	playing recorded music, rhythms, songs, creating rhythms to practice vocabulary or reading/ choral reading, read the story with great emotion
To document interpersonal intelligence (هوش ارتباط گروهی)	peer teaching, board games, letter writing/ pen pals, postcards, tape an interview with a significant mentor, surveys and polls, group writing projects, simulations, class newspapers, mailing list of yahoo groups, weblogs-wiki
To document intrapersonal intelligence (هوش درون فردی)	reflection periods, journal keeping, goal setting session, options for homework, developing a family history, learning logs, weblogs
To document naturalist intelligence (هوش طبیعت گرا)	background music, identifying and categorizing your surroundings or read articles about nature

Analysis of Results

As a result of performing tasks based on MI, aiming at creating an active class and addressing student's boredom and passivity, during two-term time, the first grade students from Farzanegan high school increased their degree of class participation, as measured by teacher observation. From my teaching

experience, I realized that the basic concepts of MI theory conformed with my students' needs and interests and could bring about a welcoming shift from an inactive learning environment to one rich with student interest and participation.

In order to improve student involvement in class activities, I used multiple intelligence lessons to vary the

Table 1: MI- Based Vocabulary Learning and Teaching Activities

To document linguistic intelligence (هوش بیانی - کلامی) Verbal/Linguistic Logical/Mathematical Visual/Spatial Intrapersonal Bodily/ Kinesthetic Interpersonal Naturalist Musical/Rhythmic	audiotapes of reading or storytelling, word puzzles, reading skills checklist, writing activities, storytelling/ reading to class, vocabulary log, vocabulary activities, summarizing in your own words, journal keeping, letters/ notes, learning logs, dictionary, cloze passage, tape recording your words ,class newspapers, weblogs, mailing list of yahoo groups
To document logical-mathematical intelligence (هوش منطقی - ریاضی)	word games on the board or smart board, classification and categorization of the words, word order activities/ scrambled sentences, word puzzles, describing charts and graphs, gap activities, Cloze passage, sequencing information/ outlining, explore the origins of words, "odd on out" game for words, write directions for a job, write headlines for a story, arrange pictures in a logical sequence
To document spatial intelligence (هوش فضایی - بصری)	imaginative storytelling, color cues, draw and paint, design a logo, visual presentations (video, slide photography), take a survey and put information in a chart, cut out words from a magazine and use them in a letter

find out more about students' strengths and weaknesses as related to the learning process" (p.2).

Action Plan

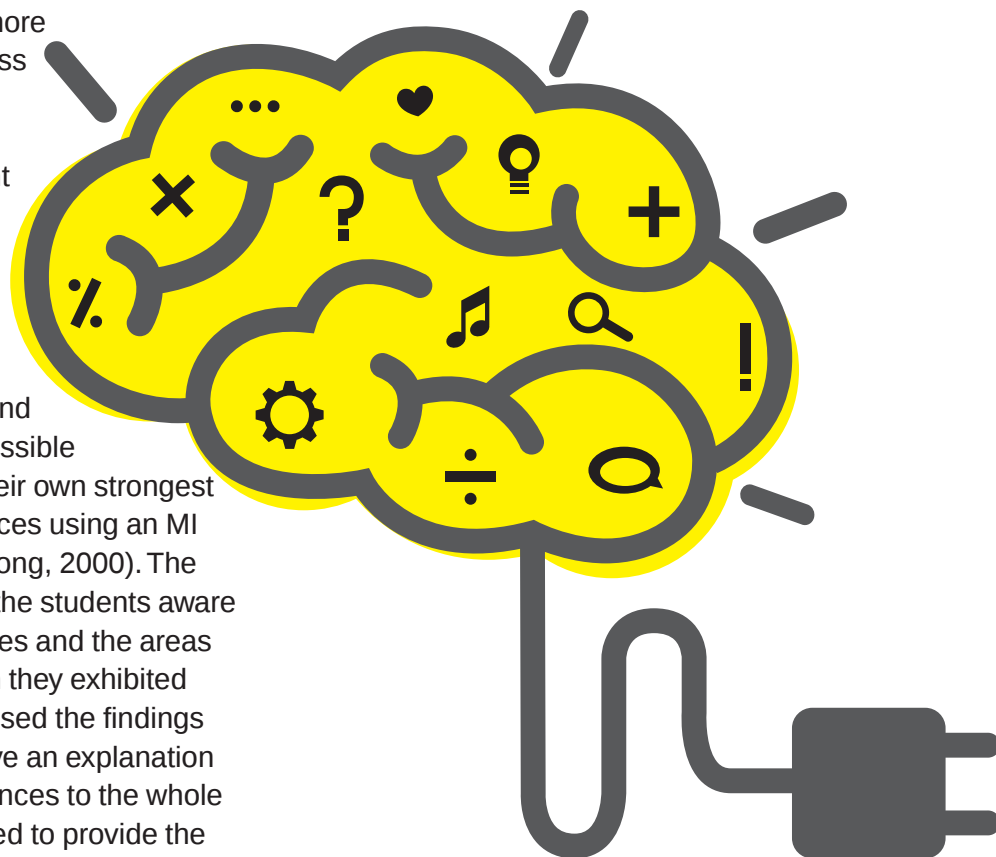
Applying MI to Teach and Learn Vocabulary

Vocabulary knowledge is critical to reading development (Qian, 2002); therefore, integration of an effective vocabulary instruction into the classroom is of paramount importance. Chapman (1993) states that students may capitalize on their strengths and improve on their weaknesses if teachers were aware of instructional strategies which give a greater variety of approaches using the same materials. MI Theory has the capacity to provide the students with a variety of vocabulary activities that stimulate different intelligences proposed by Gardner (1999) in order to make the learning process more accessible and the class environment livelier.

To improve classroom environment and participation, the following action plan was created. First, the students were introduced to the concept of MI theory and provided with the accessible ways of discovering their own strongest and weakest intelligences using an MI inventory (e.g., Armstrong, 2000). The purpose was to make the students aware of their own intelligences and the areas of intelligence in which they exhibited strength. Then I discussed the findings with the students. I gave an explanation of the multiple intelligences to the whole class. This was intended to provide the

students with the opportunity to identify the ways through which they could learn best.

Second, I presented to the students a list of vocabulary teaching and learning activities which were categorized according to the eight types of intelligence. I developed instructional activities using the multiple intelligences for each session so that the students were presented to various ways of practicing vocabulary. In order to maximize the use of the learners' multiple intelligences, I tried to provide my students with opportunities to work on various vocabulary tasks. Students could be exposed to all eight performance tasks in an attempt to discover the areas in which they were most successful. Table 1 depicts various kinds of MI- based vocabulary learning and teaching activities, many of which were incorporated into the class instruction and practiced during the sessions of the two consecutive terms.



effectively meeting the learning needs of their students. MI theory is “an increasingly popular approach to characterizing the ways in which learners are unique and to developing instruction to respond to this uniqueness” (Richards & Rodgers, 2001, p. 123). The MI theory which introduces eight kinds of intelligences claims that these intelligence differences challenge an educational system that assumes that everyone can learn the same materials in the same way and that a uniform, universal measure suffices to test student learning (Gardner, 1991). What follows are the distinct types of intelligence in Gardner’s Multiple Intelligences Theory.

Linguistic: This area has to do with words, spoken or written language, reading, writing, telling stories, and memorizing words along with dates.

Logical-mathematical: This area has to do with logic, abstractions, reasoning and numbers, critical thinking, and inductive and deductive learning.

Spatial: This area deals with spatial judgment and the ability to visualize with the mind's eye.

Bodily-kinesthetic: This area relates to the control of one's bodily motions and the capacity to handle objects skillfully, doing something physically and acting.

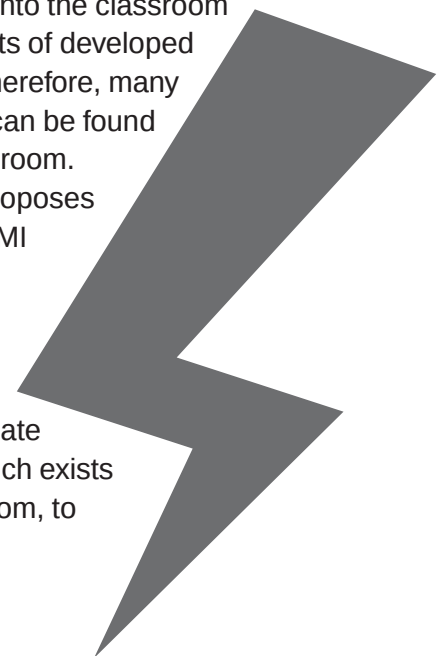
Musical: This area has to do with sensitivity to sounds, rhythms, and music and the ability to sing, play musical instruments, and compose music.

Interpersonal: This area has to do with interaction with others and the ability to understand others.

Intrapersonal: This area refers to having a deep understanding of the self and the areas of one’s strengths or weaknesses.

Naturalistic: This area has to do with nurturing and relating information to one’s natural surroundings.

Gardner’s Theory of Multiple Intelligences has several implications for teachers. Armstrong (2000) states that one of the most outstanding features of MI theory of multiple intelligences is how to provide eight different potential pathways to learning. He further argues that “MI theory facilitates effective learning if a teacher is having difficulty reaching a student in the more traditional linguistic or logical ways of instruction” (p. 1). Teachers should think of all intelligences as equally important and try to present and teach the material in a style which engages most or all of the intelligences. All teachers must be encouraged to expand their pedagogical repertoires in order to reach different students linguistically, culturally, and cognitively. This is in great contrast to traditional education systems in which emphasis was put on the use of verbal and mathematical intelligences and other students with different talents and skills were almost ignored. To many teachers, MI model has the capacity to provide a framework of addressing learners’ differences and to help teachers reach many more students by activating their multiple intelligences (e.g., Armstrong, 2000; Christison, 1998, Gardner, 1999). All students come into the classroom with different sets of developed intelligences. Therefore, many learning styles can be found within one classroom. Currie (2003) proposes that “Gardner’s MI Theory could be used as an initial step (for teachers) in order to investigate the diversity which exists in every classroom, to



and Student Engagement Intelligence-Based Teaching English Classes



Statement of the Problem

Looking around the room, talking with their classmates, or not following along with instruction indicated that my students got frustrated at class activities and lacked the focus needed during class time. Directions sometimes needed to be repeated and keeping some students on task was a continual struggle. Through teacher observation, I could sense the lack of a lively class atmosphere where my students didn't participate actively in class activities and were not engaged learners. They got bored easily and lost their concentration. These observations pointed out that the class environment required a change and the student involvement needed improvement.

After having read a number of books and articles about multiple intelligence (MI) theory, I was intrigued by the idea of implementing MI in my classes in the hope of creating a learning environment in which students find themselves motivated and engaged enough. I could see that some of my students had different talents

in various fields, such as storytelling, singing, roleplaying, or painting; therefore, to encourage them, I incorporated dozens of different methods into my teaching style. Gross-Davis (1993) states that classroom environment depends on teacher enthusiasm for the subject matter. Some students need the teachers to stimulate them. She also adds that "whatever level of motivation your students bring to the classroom will be transformed, for better or worse, by what happens in the classroom" (p. 1). Incorporating MI lessons into my class aimed at finding whether MI based teaching strategies can engage the students more in class activities as they are supposed to be introduced to many ways of knowing and doing.

The Solution Strategy Background to Using Multiple Intelligence-Based Teaching Strategies in the Classroom

Since Howard Gardner created the Multiple Intelligences (MI) Theory, it has been embraced by foreign language teachers as a tool for understanding and

Improving Class Environment through Multiple Strategies in High School

Fatemeh Nikui Nezhad, PhD Candidate, English Teacher, Kashan
Email: fnikui@yahoo.com

چکیده

روش‌های مرسوم یاددهی-یادگیری در تدریس زبان، دانش‌آموزان را کسل می‌کند و در آن‌ها انگیزه‌ای برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی ایجاد نمی‌کند. اقدام‌پژوهی حاضر به توصیف نقش مؤثر استفاده از هوش‌های چندگانه در ایجاد فضایی نشاط‌آور و فعال در کلاس زبان می‌پردازد. مقاله حاضر با بررسی مطالعاتی که محققان در مورد چگونگی استفاده از هوش چندگانه در کلاس درس زبان انجام داده‌اند، به بررسی کاربردهای هوش‌های چندگانه در تدریس و یادگیری لغات زبان انگلیسی می‌پردازد. بدین منظور، نخست دانش‌آموزان را با انواع فعالیت‌ها و تمرینات متنوعی که براساس هشت نوع هوش چندگانه آن‌هاست آشنا شدند. در نهایت، تدریس و یادگیری لغات براساس این تئوری منجر به فعالیت کلاسی بیشتر و ایجاد علاقه در بین دانش‌آموزان شد. از معلمان زبان انتظار می‌رود از طریق آشنا شدن با تفاوت‌های هوشی فردی دانش‌آموزان و در نتیجه معرفی مطالب درسی به روش‌های متنوع و متناسب با هوش‌های چندگانه فضایی شادتر و فعال‌تر در کلاس ایجاد کنند.

کلیدواژه‌ها: هوش چندگانه، یادگیری لغت از طریق هوش چندگانه، نظریه

Abstract

The present paper describes how the use of multiple intelligence based teaching strategies creates a more lively class environment and increases students' involvement. My students, who were first graders in Farzanegan High school, usually felt bored in their English class especially vocabulary lessons because the traditional teaching-learning habits such as trying to learn by heart or learning passively through the teacher's explanations were in use. Reviewing research conducted on Multiple Intelligences (MI) implementation in English classes, I began action research which included applying MI-based vocabulary teaching-learning techniques and observing my class so as to elicit my students' positive response through their engagement with class activities. My action research aimed at finding the answer to the question: "Does integrating MI into my English classes create a more lively atmosphere in class, and if so, how?" Integrating multiple intelligences to my teaching and exposing the students to different kinds of vocabulary teaching activities resulted in a fresher environment where students were more active and enthusiastic about participating in class activities. In this study, I suggest that teachers should be able to use Multiple Intelligences based teaching strategies as an alternative to traditional teaching strategies in motivating students and creating enjoyable learning environments.

Key Words: multiple intelligence, MI vocabulary learning, theory

Depuis l'histoire, les femmes étaient obligées d'accepter cette pensée et maintenant c'est une norme sociale.

Saideh: par exemple, pour moi, j'aime étudier, faire le ménage, avoir les enfants, et je sais que le mariage me donne plus de responsabilité que mon mari.

Solmaz: mais ton mari doit t'aider.

Fourough: ce n'est pas une règle fixe, parce qu'il y a beaucoup de femmes qui n'aiment pas travailler, elles aiment être libre.

Solmaz: non... non...

Roxana: non... pourquoi les hommes n'aiment pas travailler dans la maison ? Parce qu'ils ...

Solmaz: parce qu'ils ne pensent pas qu'il faut travailler...

Fourough: mais aujourd'hui, beaucoup de jeunes hommes font le ménage.

Roxana: et parce que les femmes pensent qu'elle doit être une mère...

Solmaz: les hommes ne sont pas plus intelligents que les femmes...

Mansoorreh: ils sont égaux... mais les femmes pensent qu'elles doivent se sacrifier...

Saideh: je pense que la nature des hommes et des femmes est différente. La nature de femme a un sentiment de s'occuper, de penser aux enfants et faire, et faire ...

Fourough: chauffer

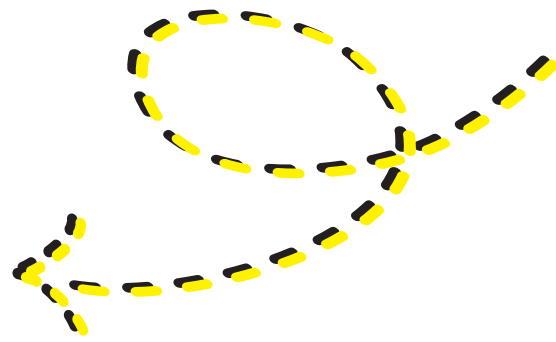
Saideh: oui, faire chauffer l'ambiance de la maison, mais les hommes pensent qu'ils doivent travailler et gagner d'argent.

Solmaz: oui, je suis d'accord que les hommes garantissent la protection financière et les femmes garantissent la protection affective mais...

Mansoorreh: mais les hommes doivent aider leurs femmes à progresser...

Annexe 2: les bandeaux publicitaires





indirectement. Aussi, nous avons constaté que leurs identités culturelles se manifestent dans les échanges. Ce qui nous met en présence d'une classe animée avec les apprenantes motivées, compétentes et performantes. La négociation ouvre donc une voie vers le plaisir de s'exprimer pour convaincre l'autre ou pour se laisser persuader. Avec la négociation, la productivité des élèves augmentent étant donné qu'ils cherchent à raisonner et à se justifier par divers moyens. C'est ce que nous avons pu observer au cours de l'analyse de notre corpus.

Bibliographie

- Barthomeuf J., (1991), "Asymétrie et apprentissage dans les activités de groupe en classe".
In Russier C., Stoffel H. & Véronique D. (dir.)
Interactions en langue étrangère. Aix-en- Provence:
Publications de l'université de Provence, pp. 249-258.
- Bigot V., (1996), "Converser en classe de langue: mythe ou réalité ?". In Cicurel F. & Blondel E., (dir.) La construction interactive des discours de la classe de langue – *Les Carnets du CEDISCO 4*, Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle, pp. 33- 46.
- Conord S., (2007), "Usages et fonctions de la photographie", *Ethnologie française: Arrêt sur images Photographie et anthropologie n° XXXVII*, 1, Janvier-Mars, pp. 11-22.
- Kerbrat-Orecchioni C., (2005), *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Dictionnaire le petit Robert, (2009), version électronique.
- Roulet E., (1985), «De la conversation comme négociation », *Le Français Aujourd'hui*, 71, p. 6-13.
- Traverso V., (1999), *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan université.
- Traverso V., (2004), "Grille d'analyse des discours interactifs oraux". In Beacco, J.-C., Bouquet S. & Porquier R. (dir.), (2004), Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant). *Textes et références*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, Paris: Didier, pp. 119-148.
- Trogon A., (1993), "La négociation du sens dans l'interaction". In Halté, J.-F. (dir.) Interactions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques. Metz: Collection Didactique des textes. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, pp. 91- 120.

Annexes

Annexe 1: la transcription

Solmaz: les hommes n'aiment pas que

les femmes progressent.

Mansoorah: ils pensent à leurs progrès...

Saïdeh: plus que les femmes.

Solmaz: ils n'ont pas la responsabilité de faire le ménage...

Fourough: ou garder les enfants.

Roxana: dans notre culture, si un homme dit que je ne peux pas rester à la maison pour garder les enfants et faire le ménage, c'est normal... mais si une femme dit le même, on lui reproche que ton travail est plus important que ton enfant ou ton mari ?

Saïdeh: mais il faut pas oublier que les femmes aiment les enfants plus que les hommes.

Solmaz: dans la vie, il y a plus de responsabilités pour les femmes que les hommes. Mais pourquoi ?

Mansoorah: et ça empêche des femmes d'avoir autant de réussite que les hommes.

Solmaz: et les hommes peuvent se concentrer sur leurs buts.

Fourough: on doit accepter que les enfants ont besoin plus de leurs mères que leurs pères. Les mères sont plus influentes. Alors, les femmes doivent faire le sacrifice.

Solmaz: non, si les hommes font quelques travaux dans la maison, les femmes peuvent faire quelques choses qu'elles aiment mais les hommes n'aiment pas les aider.

Fourough: non, ça dépend. Je pense quand une femme accepte se marier et avoir des enfants, elle doit accepter ses responsabilités.

Mansoorah: non, je ne suis pas d'accord.

les plus variées et augmenter leur performance.

Pour entraîner une motivation plus forte de la part des élèves, on peut employer la négociation conversationnelle comme l'un des processus de l'apprentissage. L'enseignant doit orienter les apprenants vers un désaccord et même un débat.

Tout d'abord on constate l'absence de l'alternance des tours de parole, les changements successifs de thèmes traités et les interruptions. Cela nous montre la motivation des apprenantes pour participer à l'interaction.

Il est indéniable que la négociation présente des intérêts didactiques. Dans notre corpus analysé, les apprenantes interprètent les bandeaux publicitaires et donnent leurs idées de façon interactive. On peut utiliser ces bandeaux plutôt pour les situations de communication où le cours de l'échange est ouvert.

Effectivement, on observe que les apprenantes assistent à l'interaction sans qu'elles soient forcées. Elles se trouvent dans une négociation et cela les conduit vers une authenticité. Les motivations indiquées ici sont les motivations intrinsèques. Les apprenantes se plaisent à participer et elles trouvent cette interaction intéressante. Par conséquent, on peut parler de plaisir d'apprendre et

elles font des efforts pour améliorer leurs français dans l'espoir de pouvoir parler avec plus de confiance et d'aisance. Elles donnent des exemples d'elles-mêmes pour convaincre les autres et cela témoigne de leur authenticité. Elles agitent comme les apprenantes compétentes et performantes quand elles reformulent les énoncés des autres. Cette reformulation aide les apprenantes à mieux comprendre et à améliorer leur compétence langagière.

Conclusion

Il est indéniable que la négociation présente des intérêts didactiques. Dans notre corpus analysé, les apprenantes interprètent les bandeaux publicitaires et donnent leurs idées de façon interactive. On peut utiliser ces bandeaux plutôt pour les situations de communication où le cours de l'échange est ouvert.

Comme nous constatons, cette situation de négociation favorise la prise de parole entre les apprenantes. Ici, les bandeaux publicitaires fondent un échange de points de vue entre elles. L'interaction, à partir de ces bandeaux publicitaires, et le procédé de négociation conversationnelle animent le cours et encourage les apprenantes à s'exprimer





Salut!

explicitement l'intervention de la culture dans sa propre idée. Alors, l'interprétation de l'apprenante témoigne de son identité culturelle.

L'influence des éléments linguistiques

Nous avons déjà indiqué que le désaccord comme la source d'une négociation, peut être relatif aux niveaux différents de l'interaction: l'alternance des tours de paroles, l'adresse, les thèmes traités, les reformulations, les signes manipulés, etc. Dans notre corpus, nous observons la présence de ces éléments linguistique pendant l'interaction.

Juste au moment où les apprenantes ont lu les bandeaux, Solmaz et Mansooreh qui ont eu une idée négative des responsabilités des hommes, commencent l'interaction ensemble. La conversation progresse par l'intervention de Saideh, Fourough et Roxana. Mais l'alternance des tours de parole n'est plus prédictible. Il n'y pas une règle précise entre les participantes, et la durée de la parole de chacune est différente. Les

apprenantes maintiennent et gardent la parole selon leurs intérêts et leur persistance. Même, elles se coupent la parole. Et parfois elles parlent en même temps.

Par rapport au domaine linguistique, nous avons observé aussi la reformulation et la reprise de paroles entre les apprenantes afin de s'exprimer mieux. Et aussi, nous avons constaté que les apprenantes s'entraidaient pour se permettre de compléter la parole ou de trouver un mot quand il y a «panne lexicale» (1999:79). Dans l'extrait suivant, nous pouvons remarquer cela:

Saideh: je pense que la nature des hommes et des femmes est différents. La nature de femme a un sentiment de s'occuper, de penser aux enfants et faire, et faire ...

Fourough: chauffer

Saideh: faire chauffer, ok oui, faire chauffer l'ambiance de la maison, mais les hommes pensent qu'ils doivent travailler et gagner d'argent.

Barthomeuf croit que dans ce cas «l'un des interlocuteurs se met en position d'apprenant et l'autre assume le rôle de l'expert.» (1991: 253).

Une interaction motivée et authentique

Ce qui est important pour un enseignant d'une langue étrangère, c'est d'avoir une classe motivée pour obtenir un bon résultat et élever les capacités et les compétences des apprenantes. Afin d'avoir des apprenants compétents et performants, il faut les conduire vers une interaction authentique. Il faut motiver les apprenantes pour proposer les activités

interprétations d'un cliché révèle la diversité des points de vue produits par la variété des trajectoires sociales et personnelles relatives à chaque individu» (2007:19).

Les apprenantes construisent l'interprétation en mettant en relation le sujet avec leurs univers culturels de référence. Des traces d'une identité culturelle apparaissent dans les références des interlocutrices à des productions culturelles. Il s'agit d'un dispositif interprétatif renvoyant à un ensemble de connaissances qu'elles ont déjà eu, à leurs expériences et à leurs relations personnelles. On observe des manifestations de l'identité des apprenantes dans cet extrait:

Mansoorah: non, je ne suis pas d'accord. Depuis l'histoire, les femmes étaient obligées d'accepter cette pensée et

maintenant c'est une norme sociale.

Saideh: par exemple, pour moi, j'aime étudier, faire le ménage, avoir les enfants, et je sais que le mariage me donne plus de responsabilité que mon mari.

En premier lieu, par l'emploi de la proposition «Depuis l'histoire, les femmes» Mansoorah évoque une référence culturelle qui repose sur l'histoire de cette pensée. Elle met en relation le sujet avec ses connaissances. Et en deuxième lieu, Saideh négocie avec les autres pour donner l'exemple de sa propre idée, de sa propre vie. Elle manifeste des traces de son identité culturelles.

Dans un autre exemple, Roxana donne son interprétation en utilisant la proposition «dans notre culture». Elle met en évidence



Chacune garde son idée et accepte aussi l'idée de l'autre.

Dans ce support l'enseignante ne cherche pas à enseigner une signification ou une information selon les bandeaux publicitaires

Si on peut résoudre ce désaccord?

Pour résoudre le désaccord, on va s'orienter vers l'ajustement ou la négociation. L'ajustement peut être considéré comme une micro-négociation qui est très fréquent dans la conversation quotidienne. Et si la négociation aboutit, ceci montre que l'on a tenté de se mettre en accord avec les différents procédés.

Dans l'exemple précédent, nous remarquons l'énoncé de Solmaz «oui, je suis d'accord». Elle n'insiste plus sur sa position, mais seulement sur une partie de son idée parce qu'elle continue par le terme «mais...». Donc, dans le même exemple nous avons l'ajustement et aussi la négociation sur l'idée principale.

Dans notre corpus, la négociation se déroule presque tout au long de l'interaction. Et cela construit plutôt les macro-négociations.

Le désaccord se montre par l'emploi des termes comme «mais, non, je ne suis pas d'accord, ça dépend, par exemple pour moi, ...». Ainsi, les variations dans les opinions contribuent au débat entre les apprenantes. Ces dernières cherchent de se mettre en accord par les différents procédés. Elles tentent de convaincre les unes et les autres. Elles posent les questions comme «Dans la vie, il y a plus

de responsabilités pour les femmes que les hommes. Mais pourquoi ?». Elles insistent sur leurs idées et répètent la même idée par de différents énoncés comme «Mais il faut pas oublier que les femmes aiment les enfants plus que les hommes.», «On doit accepter que les enfants ont besoin plus de leurs mères que leurs pères. Les mères sont plus influentes. Alors, les femmes doivent faire le sacrifice». Et en fait, elles se trouvent en désaccord sur le contenu des idées: «dans la vie, il y a plus de responsabilités pour les femmes que les hommes.», «les hommes peuvent se concentrer sur leurs buts.».

Mais il semble qu'il n'y a aucune orientation vers un accord ou une solution à la conciliation. Personne ne rejoint la position de l'autre. Même parfois il y a des disputes entre les apprenantes selon le ton, les tours de paroles et les interruptions. A la fin de l'interaction Solmaz répond: «Oui, je suis d'accord que ... mais...». Ainsi, chacune garde sa position et les apprenantes terminent seulement par « une coexistence pacifique».

L'influence des éléments culturels

Comme nous savons l'analyse des interactions nécessite l'articulation de différents champs disciplinaires. L'un de ces champs disciplinaire est l'identité culturelle de chaque personnage. Généralement la discussion sur l'interprétation d'un sujet suscite des réactions culturelles.

En anthropologie, S. Conord souligne que:

«L'expression des différentes

femmes peuvent faire quelque chose qu'elles aiment mais les hommes n'aiment pas les aider.

Fourough: non, ça dépend. Je pense quand une femme accepte de se marier et d'avoir des enfants, elle doit accepter ses responsabilités.

Dans cet extrait, nous constatons la cristallisation de désaccord. Chaque participante maintient sa position. Fourough suggère son opinion. Elle confronte le désaccord de Solmaz. Mais cette idée est aussi contestée. Fourough insiste pour la deuxième fois avec une autre proposition sur son opinion. La confrontation des différents points de vue amène ainsi les apprenantes à justifier leurs opinions par des arguments.

Les désaccords implicites et explicites

Dans les exemples précédents nous avons remarqué les désaccords tout à fait explicites. Les participantes commencent à se communiquer par l'emploi du terme « non ». Par exemple dans l'exemple suivant:

Fourough: non, ça dépend. Je pense quand une femme accepte se marier et avoir des enfants, elle doit accepter ses responsabilités.

Et les macro-désaccords concernent plutôt les opinions et les rôles interactionnels. Il est à noter que la cristallisation de désaccord porte le plus souvent sur les macro-désaccords

Mansooreh: non, je ne suis pas d'accord. Depuis l'histoire, les femmes étaient obligées d'accepter cette pensée et maintenant c'est une norme sociale.

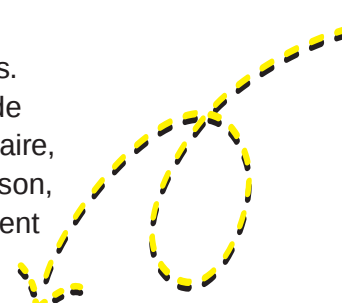
Comme nous voyons, Fourough révèle ses désaccords explicitement. Elle emploie le terme exact pour manifester ses oppositions par « non ». Dans la dernière proposition, Mansooreh montre son opposition plus forte que les autres. Alors, nous constatons que le désaccord est manifesté explicitement par chacune des participantes et en progressant sur l'interaction, on observe qu'il n'y a pas de signes d'orientation vers un accord. Au contraire, la négociation s'oriente plutôt vers un débat.

Saideh: je pense que la nature des hommes et des femmes est différents. La nature de femme a un sentiment de s'occuper, de penser aux enfants et faire, et faire chauffer l'ambiance de la maison, mais les hommes pensent qu'ils doivent travailler et gagner d'argent.

Solmaz: oui, je suis d'accord que les hommes garantissent la protection financière et les femmes garantissent la protection affective mais...

Mansooreh: mais les hommes doivent aider leurs femmes à progresser...

Il y a un désaccord implicite par la phrase «je pense que la nature des hommes et des femmes est différente...». Saideh n'est pas en accord avec Solmaz et Mansooreh qui croient que « les femmes pensent qu'elles doivent se sacrifier». Pourtant elle s'exprime de manière plutôt implicite, d'une manière un peu réservée. Enfin, les participantes ne sont pas idéalement en accord, mais elles arrivent à une coexistence pacifique.



à échanger leurs points de vue sur les 3 bandeaux. Etape par étape, les désaccords se manifestent. Cela conduit à la mise en place d'un débat qui commence par la proposition de Saideh «mais il faut pas oublier que les femmes aiment les enfants plus que les hommes.» et continue par des autres:

Fourough: on doit accepter que les enfants ont besoin plus de leurs mères que leurs pères. Les mères sont plus influentes. Alors, les femmes doivent faire le sacrifice.

Solmaz: non, si les hommes font quelques travaux dans la maison, les femmes peuvent faire quelques choses qu'elles aiment mais les hommes n'aiment pas les aider

....

Cet extrait met en évidence le désaccord entre les apprenantes. Chaque énoncé commence par l'emploi du terme «non». Chacune réfute l'autre et le désaccord se renforce tout au long de l'interaction.

On constate ainsi que l'interprétation de chaque apprenante concernant le sujet des bandeaux est différente. Ces désaccords donnent lieu à une négociation conversationnelle. Cette dernière cherche des processus qui visent à résoudre ce différend. Cette négociation peut mener à une solution négociée avec ajustements (Traverso, 2004: 146), ou bien un locuteur peut adhérer à la position d'un autre. Dans d'autres cas, les positions sont maintenues et la négociation n'aboutit pas.

Dans notre exemple, les désaccords sont de natures différentes. Nous les

analyserons sous les deux catégories: micro-désaccord et macro-désaccord, désaccords implicites et explicites.

Micro-désaccord et macro-désaccord

Des micro-désaccords portent plutôt sur les référents, les signifiants, le ton et les tours de parole. Cet exemple nous montre un micro-désaccord sur les tours de parole et les interruptions:

Fourough: ce n'est pas une règle fixe, parce qu'il y a beaucoup de femmes qui n'aiment pas travailler, elles aiment être libre.

Solmaz: non... non...

Roxana: non... pourquoi les hommes n'aiment pas travailler à la maison ? Parce qu'ils ...

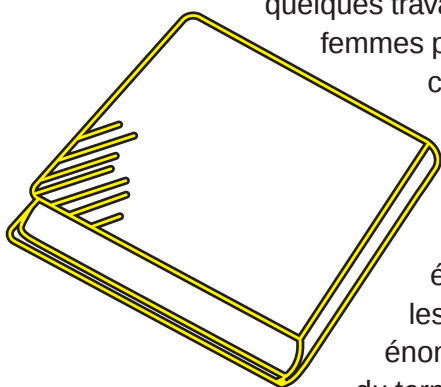
Solmaz: parce qu'ils ne pensent pas qu'il faut travailler...

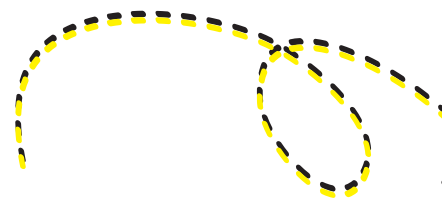
Nous observons les interruptions et les tours de paroles entre les apprenantes. Quand Roxana pose sa question, Solmaz l'interrompt par sa raison. Chacune veut défendre ses idées. Elles parlent simultanément et s'interrompent. Il n'y a pas une règle précise pour les tours de paroles.

Et les macro-désaccords concernent plutôt les opinions et les rôles interactionnels. Il est à noter que la cristallisation de désaccord porte le plus souvent sur les macro-désaccords.

Fourough: on doit accepter que les enfants ont besoin plus de leurs mères que leurs pères. Les mères sont plus influentes. Alors, les femmes doivent faire le sacrifice.

Solmaz: non, si les hommes font quelques travaux dans la maison, les





Contre-Prop, la négociation est en quelque sorte étouffée dans l'œuf: ainsi que l'on a parlé d'obtenir un simple ajustement. Si A rejette cette Contre-Prop et maintient sa proposition initiale, il y a « cristallisation du désaccord » selon Traverso (1999: 76) et c'est l'amorce d'une négociation.

Alors, «schématiquement, toute négociation a sa source dans un problème, qui donne lieu à une initiative d'un locuteur ; cette initiative appelle une réaction favorable de l'interlocuteur ; le locuteur peut alors clore la négociation en manifestant son accord...» (Roulet, 1985: 8). Donc, pour que l'on puisse parler de négociation, il faut l'existence d'un désaccord et la recherche d'un accord.

Ce désaccord, comme la source d'une négociation, peut être relatif aux différents niveaux de l'interaction: «les signes employés», «sa structuration locale (les tours de parole)», «sa structuration globale, particulièrement sa clôture», «ses thèmes», «les opinions avancées» par des discussions et des débats, «les rôles interactionnels» (Véronique Traverso, 1999:75). On peut les distinguer en diverses parties: le macro-désaccord et le micro-désaccord, le désaccord explicite ou implicite.

En effet, l'analyse de notre corpus sera caractérisée à l'aide des outils présentés. On s'appuiera également sur les analyses propres aux interactions en classe de langue.

Une activité semi-guidée

Dans ce support l'enseignante ne cherche pas à enseigner une signification ou une information selon les bandeaux publicitaires. L'interaction favorise la communication directe entre apprenantes qui ont des interventions initiatives.

L'analyse de la distribution de la parole met en évidence la présence de prises de parole auto-sélectionnées. L'exemple suivant témoigne d'une construction collective sans l'intervention de l'enseignante:

Solmaz: les hommes n'aiment pas que les femmes progressent.

Mansooreh: ils pensent à leurs progrès...

Saideh: plus que les femmes.

Ces échanges sont marqués par une communication entre apprenantes. On observe une progression dans l'échange. Ce scénario est construit par plusieurs apprenantes. Comme V. Bigot note, dans le corpus qu'elle analyse, la présence de longs passages sans l'intervention de l'enseignante:

«Les tours de parole sont auto-sélectionnés et non pas attribués par le professeur, comme c'est souvent le cas dans un cours de langue» (1996: 35).

Dans notre corpus, les interactions révèlent aussi une construction collective sur le contenu du sujet. Saideh et Fourough ont beaucoup de points communs. Nous avons Solmaz et Mansooreh qui sont contre Saideh et Fourough. Alors les unes complètent les énoncés des autres. Elles répètent aussi des termes et des idées employés par leurs pairs:

Solmaz: dans la vie, il y a plus de responsabilités pour les femmes que les hommes. Mais pourquoi?

Mansooreh: et ça empêche des femmes d'avoir autant de réussite que les hommes.

Solmaz: et les hommes peuvent se concentrer sur leurs buts.

La présence de désaccords et l'élaboration d'une négociation

En ce lieu, l'activité incite les apprenantes

On va avant tout caractériser les ingrédients de la négociation conversationnelle telle qu'ils sont définis par Kerbrat-Orecchioni: «1- Un groupe d'au moins deux négociateurs, 2- un objet à négocier, 3- un état initial, 4- la mise en œuvre de procédures pour tenter de résorber le désaccord, 5- un état final.

»(2005: 94-95)

Toute négociation se ramène à un schéma général. Nous présentons ici le schéma de négociation conversationnelle selon Kerbrat-Orecchioni (2005: 98):

- 1- A fait à B une proposition (Prop).
- 2- B conteste cette proposition (Contre-Prop)
- 3- Si A accepte immédiatement cette



pédagogique » (Trognon, 1993:118). Il est aussi à noter que pour rendre notre corpus vraisemblable, nous avons rapportés les propos des participantes sans correction.

La négociation conversationnelle et la démarche méthodologique pour analyser le corpus

« Série d'entretiens, d'échanges de vues, de démarches qu'on entreprend pour parvenir à un accord, pour conclure une affaire. » (Le Petit Robert, 1991)

Dans l'expression « négociation

conversationnelles », le terme de « négociation » prend un sens particulier. C'est une autre conception de la « négociation » dans la vie de tous les jours. En d'autre terme, on peut dire que quand il y a un désaccord dans la vie quotidienne, les procédés négociables pour parvenir aux accords nous donnent une négociation conversationnelle. Véronique Traverso, Kerbrat-Orecchioni sont des linguistes les plus importantes qui s'intéressent à la négociation conversationnelle.



Résumé

Le présent article propose une étude sur la négociation conversationnelle dans les classes de FLE. Ce qu'on entend de la négociation conversationnelle, c'est la présence de désaccord dans la vie quotidienne et les procédés négociables pour parvenir aux accords.

Dans cette recherche, le débat entre les apprenantes porte surtout sur leurs points de vue. D'abord des désaccords comme la source de négociation ont été étudiés. Ensuite les natures différentes de désaccords (micro-désaccord et macro-désaccord, désaccords implicites et explicites) et ses aspects diverses (des identités culturelles, des éléments linguistique) ont été analysés. Aussi les procédés négociables ont été vérifiés dans cet exemple.

Et enfin, l'article nous présente l'influence de ce procédé dans l'apprentissage des apprenantes. Comme on voit, cette situation favorise une interaction entre les apprenantes qui cherchent à défendre sur idées par une verbalisation. Ce qui trace une voie vers des compétences et des performances langagières.

Mots-clés: négociation conversationnelle, didactique du FLE, les apprenants compétents et performants, le débat, l'interaction

Introduction

Dans le cadre d'une observation participante, des publicités ont été utilisées comme support didactique afin de déclencher la parole en classe de français langue étrangère. En effet, des supports visuels sont utilisés en cours de langue pour activer la réception écrite et orale, ainsi que la production écrite et orale. Cet article porte sur l'utilisation des bandeaux publicitaires, un support visuel avec une écriture pour chacun des bandeaux, en classe de langue pour susciter la parole et l'interaction entre les apprenants par la négociation afin d'augmenter la motivation, l'authenticité, la compétence et la performance des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour cela, une observation participante a été menée dans des classes de français langue étrangère à Téhéran, afin de recueillir un corpus de séquences de classe dans lequel les apprenantes commentent des bandeaux publicitaires. Nous avons sélectionné 3 bandeaux

publicitaires au contenu informatif (le droit des femmes) conçu pour le lancement du site Terriennes. Elle a été élaborée en classe de français niveaux A2.

Ce qui est important dans cette recherche, c'est le traitement de l'interaction orale: est-ce qu'on peut faire parler les apprenants par les orienter vers la négociation ? Quelle sont les influences et les rôles de la négociation pour déclencher la parole et susciter les interactions en classe ? Ou si elle peut exciter la provocation des interactions ? Comment ?

Du point de vue de la démarche méthodologique, on exploite une activité semi-guidée. Ces activités sont construites de manière à orienter les apprenants vers la négociation pour évoquer la parole. Etape par étape, l'enseignant essaie de déclencher une verbalisation par les processus de négociation. Enfin, on peut dire que « Le processus de négociation des assertions constitue certainement une propriété importante de l'activité

La négociation conversationnelle et l'interaction dans le cours de FLE

Hamid Reza Shairi, Université Tarbiat Modares

Email: shairi@modares.ac.ir

Môhadessé Ghassémi, étudiante en master de français à l'Université Tarbiat Modares

Email: ghassemimohadesse@yahoo.com

چکیده

در پژوهش حاضر به بررسی نقش مذاکره - گفت‌وگو در کلاس‌های آموزش زبان پرداخته می‌شود. منظور از مذاکره - گفت‌وگو، مجموعه‌ای از بحث‌ها و اختلاف‌نظرهاست که در گفت‌وگوهای روزمره ایجاد می‌شوند و به‌طور معمول، مخاطبان از طرق مختلف سعی در حل آن‌ها دارند.

در این مثال، بحث میان زبان‌آموزان عمدتاً بر پایه دیدگاه‌های آن‌هاست. در این آنالیز، در ابتدا، اختلاف‌نظرها به‌عنوان منبع مذاکره تحلیل می‌شوند. پس از آن، انواع مختلف اختلاف‌نظرها (خرد و کلان، صریح و ضمنی)، از جنبه‌های متفاوت (شناخت فرهنگی زبان‌آموزان، زبان‌شناسی) بررسی می‌گردند. همچنین روش‌های حل این اختلاف‌نظرها نیز در این مقاله بررسی شده است.

نکته مهمی که باید به آن اشاره کرد تأثیر این فرایند بر یادگیری زبان‌آموزان است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، این فرایند سرعت یادگیری را بالا می‌برد، چرا که زبان‌آموزان را مجبور به صحبت کردن و دفاع از ایده‌های خود می‌کند و زبان‌آموزانی با توانایی و عملکرد بالا پرورش می‌دهد. بدین ترتیب و در نهایت، کلاسی پرتحرک و زبان‌آموزانی با انگیزه خواهیم داشت که از حضور خود در کلاس درس لذت می‌برند.

کلیدواژه‌ها: مذاکره، گفت‌وگو، آموزش زبان، زبان‌آموزان توانا و ماهر