



زبان‌های فاربی ۱۲۲

رشد آموزش

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان، مدرسان و دانشجویان
دوره سی و دوم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۶ | ۶۴ صفحه | ۱۴۵۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۱۴
w w w . r o s h d m a g . i r




Foreign Language Teaching Journal

Foreign Languages Open Doors
to New Horizons

Les langues étrangères vous ouvrent
de nouveaux horizons

Fremdsprachen öffnen das
Tor zu neuen Horizonten



Memrise:
Does It
Hold up as
a Language
Learning
Tool?

زبان‌های فاربی ۱۳۲

رشد آموزش

دوره سی و دوم، شماره ۱، پاییز ۱۳۹۶ / فصل‌نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی



یادداشت سردبیر / کنکور سراسری و برنامه جدید زبان انگلیسی / محمدرضا عنانی سراب / ۲
سه دغدغه اصلی معلم زبان: زبان، یادگیری و یاددهی / اکبر عبداللهی، آسیه خواجه‌علی / ۴
تربیت معلم فکور / محمدرضا عنانی سراب / ۸
معرفی کتاب / مژده قاسمی ترکان / ۱۴



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

مدیر مسئول:

محمد ناصری

سردبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب

مدیر داخلی: شهاب زارعی نیستانک

هیئت تحریریه:

پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه طباطبائی)،

پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)،

حسین وثوقی (استاد دانشگاه خوارزمی)، ژاله

کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)، حمیدرضا

شعیری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)، اکبر

عبداللهی (استادیار دانشگاه تهران)، نادر حقانی

(دانشیار دانشگاه تهران)، مژگان رشتچی (دانشیار

دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)، سیدبهنام

علوی مقدم (عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و

برنامه‌ریزی آموزشی)

مشاوران هیئت تحریریه: جعفر دری گفرانی (دبیر

زبان انگلیسی و مدرس آموزش ضمن خدمت دبیران)

ویراستار: جعفر ربانی

طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴، ۹-۱۱۶۱۱۶۱۱۸۸۳)

۰۲۱-۸۸۳۰۵۸۶۲ مستقیم

خط گویای نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

مدیر مسئول: ۱۰۲/دفتر مجله: ۱۱۳/

امور مشترکین: ۱۱۴

وبلاگ: <http://weblog.roshdmag.ir/>

ftljournal

ftlmagazine@roshdmag.ir

پیام‌نگار: ftlmagazine@roshdmag.ir

پیامک: ۳۰۰۰۸۹۵۱۴

roshdmag:

صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

شمارگان: ۴۵۰۰ نسخه

L'étude du niveau figuratif de la caricature et son rôle dans.../ Shairi, H.R. ; Yousefi, F./ 1
EFL Novice Teachers: Concerns and Challenges/ Rashidi, N. ; Mansourzadeh, N./ 12
Memrise: Does It Hold up as a Language Learning.../ Nushi, M. ; Eqbali, M. H./ 18
The Effect of Dialogue Journal Writing on.../ Maleki Jebelli, F ; Madani, M./ 23
English through Fun: Don't Sit - Back! .../ Azimi, H. ; Kobadi Kerman, Z./ 33
My Contribution: A Reading Strategy/ Dorri, J.; Hosseini Fard, M./ 38
An Action Research to Reach a Compromise.../ Mehrani, M. B; Khodi, A./ 41
A Memorable Experience IELTA 2017/ Damavandi Kamali, S./ 48

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 به کارگیری متغیر مستقل توضیحات کافی و دقیق داده شود. عنوان جدول به صورت 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 نشانی پست الکترونیکی نویسنده درج نمود.
- نویسندگان شاغل در وزارت آموزش و پرورش مشخصات سازمان آموزش و پرورش و منطقه محل کار خود را ذکر نمایند.
- مقاله همراه با چکیده فارسی و انگلیسی، هر یک در ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه، ارائه شود و حداقل سه کلیدواژه زیر چکیده اضافه شود.
- سعی شود منابع تحقیق تا حد ممکن به روز باشند و به ترتیب حروف الفبا و به شکل زیر ارائه شوند.

ضمناً مرجع ارجاع‌گذاری و تهیه کتاب‌نامه، روش APA است:

Abbeduto, L., & Short- Myerson, K. (2002). Linguistic influences on social interaction. In H. Goldstein, I. Kaczmarek, & K. English (Eds.) *Promoting social communication* (pp. 27-54). Baltimore: Paul H. Brookes.

Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225- 241.

Holmes, A. J. (2005). Weblogs in the post-secondary writing classroom: A study of purposes. Retrieved June 10, 2008, from <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-03222005-205901/unrestricted/etd.pdf>

کنکور سراسری و برنامه درسی جدید زبان انگلیسی

جدی‌تری
را متحمل خواهد
شد؛ چرا که اهداف
برنامه درسی گذشته تا حد
زیادی به آنچه در کنکور مورد ارزیابی
قرار می‌گرفت نزدیک بود. به عبارت دیگر
با تأکیدی که در برنامه بر مهارت خواندن و
مؤلفه‌های دستور و واژگان وجود داشت
حذف مهارت‌های شفاهی در کنکور
عملاً تأثیری جدی بر آموزش این مهارت‌ها
بر جای نمی‌گذاشت. در حالی که در برنامه جدید با
وضعیت کاملاً متفاوتی روبه‌رو هستیم. در رویکرد ارتباطی
برنامه درسی جدید یادگیری زبان تا حد زیادی به تعاملات
شفاهی وابسته است. حتی در رشد مهارت‌های کتبی نیز
تعاملات شفاهی نقش ابزاری ایفا می‌کنند. بنابراین، ادامه
حذف مهارت‌های شفاهی از محتوای زبان خارجی در کنکور
سراسری آسیبی جدی به آموزش این درس وارد خواهد کرد. با
نگاهی واقع‌بینانه به کنکور سراسری می‌توان به آسانی دریافت
که گنجاندن مهارت‌های شفاهی حتی در حد شنیدن و درک
مطلب نیز در این آزمون عملاً ممکن نیست. بنابراین باید از
هم‌اکنون بنا را بر این بگذاریم که در کنکور به روال گذشته
شاهد ارزیابی مهارت‌های کتبی و مؤلفه‌های زبانی همچون
دستور و واژگان خواهیم بود. با این پیش‌بینی براساس واقعیات
چگونه می‌توان از آسیب جدی کنکور بر آموزش زبان انگلیسی
جلوگیری کرد؟ تنها راه ممکن اصلاح آزمون شفاهی پایانی
در کلاس‌های دبیرستان است. هدف از اصلاح نیز واقعی
کردن نتایج آزمون شفاهی است تا به این وسیله از حذف یا
بی‌اهمیت شدن آن توسط کنکور سراسری جلوگیری شود. در
حال حاضر آزمون شفاهی توسط دبیران بدون دخالت عوامل
بیرونی برگزار می‌شود. از آنجا که آزمون شفاهی از دقت آزمون

آغاز سال
تحصیلی جدید و
بهار تعلیم و تربیت را به
معلمان پرتلاش تبریک و تهنیت
عرض نموده، آرزو می‌کنیم با گام‌های
استوار بتوانیم عرصه‌های جدیدی از موفقیت را
تجربه کنیم. با اجرای برنامه درسی جدید زبان انگلیسی
در سال یازدهم اجرای این برنامه به سال آخر دوره متوسطه
نزدیک می‌شود و لذا طرح این سؤال که شیوه سنجش و ارزشیابی
برنامه درسی جدید زبان انگلیسی در کنکور سراسری چگونه
خواهد بود ضروری به نظر می‌رسد. پدیده کنکور سراسری و
تأثیر آن بر آموزش دروس مختلف به ویژه درس زبان خارجی
همواره مورد بحث بوده و یکی از مهم‌ترین دلایل جدی گرفته
نشدن رشد مهارت‌های شفاهی در برنامه درسی گذشته به
کنکور سراسری نسبت داده شده است. با وجود این پیش‌زمینه،
این نگرانی وجود دارد که همین وضعیت در برنامه درسی جدید
نیز تکرار شود با این تفاوت که این بار آموزش زبان آسیب‌های

کتبی برخوردار نیست و عملکرد شفاهی دانش‌آموزان نیز پس از آزمون در دسترس نیست این امکان وجود دارد که نتایج آن به ویژه اگر با نتایج آزمون کتبی فرق داشته باشد، مورد مناقشه قرار گیرد. بدیهی است در شرایط فعلی که این آزمون به صورت غیررسمی و با مسئولیت مستقیم دبیران انجام می‌گیرد آسان‌ترین و کم‌هزینه‌ترین راه، ملاک قرار دادن نتایج آزمون کتبی در ارزیابی مهارت‌های شفاهی است که نتیجه‌اش کمرنگ شدن اهمیت آزمون شفاهی و جدی گرفته نشدن فعالیت‌های شفاهی در آموزش زبان انگلیسی در مدارس خواهد بود. راه حل این مشکل آن است که آزمون پایانی مهارت‌های شفاهی از حالت غیررسمی خارج شود و این امر وقتی میسر است که نظارت بیرونی به نوعی در فرآیند آزمون پیش‌بینی و روش آزمون نیز تا حدودی استاندارد شود. برای استانداردسازی روش‌های آزمون لازم است متناسب با سطح و اهداف آزمون روش‌هایی که قابلیت اجرایی بالایی داشته باشند مشخص و روش اجرای آن‌ها آموزش داده شود. به‌عنوان مثال در آزمون شفاهی پایانی دوره دبیرستان که براساس سطوح چارچوب زبانی اتحادیه اروپا در بعضی از کشورهای اروپایی برگزار می‌شود در سطح مبتدی آزمون شفاهی شامل مکالمه به مدت پنج تا هفت دقیقه در سطح پایه شامل گفت‌وگو و بحث در مورد موضوع مورد علاقه دانش‌آموز به مدت ده دقیقه و در سطح میانه شامل دو تکنیک سطوح قبل به علاوه یک فعالیت تعاملی به مدت پانزده دقیقه می‌باشد. نظارت بر اجرای آزمون نیز معمولاً به دو شکل اعمال می‌شود. در شکل اول تعداد مشخصی از دانش‌آموزان هر کلاس توسط دبیری غیر از دبیر مربوطه مورد آزمون قرار می‌گیرند و چنانچه مغایرت زیادی بین نتایج دبیر مربوطه با دبیر مدعو وجود داشته باشد مغایرت‌ها مورد بحث قرار می‌گیرند و براساس نتایج بحث تغییرات لازم در نتایج اعمال می‌شود. در شکل دوم در هر منطقه تعدادی از آموزشگاه‌ها به صورت تصادفی انتخاب شده و در آن‌ها آزمون شفاهی توسط گروه مربوطه برگزار می‌شود. همان‌گونه که قبلاً بیان شد هدف از اعمال نظارت واقعی شدن نمرات آزمون شفاهی است که از طریق رسمیت دادن به آزمون شفاهی حاصل می‌شود. با این تمهید به تدریج جدی بودن آزمون و اهمیت مهارت‌های شفاهی تثبیت می‌شود. هدف از بیان مثال فوق گرته‌برداری از روش‌های مورد استفاده در کشورهای دیگر نیست بلکه هدف آن است که نشان دهیم برای رفع مشکل ارایه راه‌حلی عملی و قابل قبول امکان‌پذیر است. البته باید توجه داشته باشیم که با انتخاب راه‌حل نمی‌توانیم انتظار داشته باشیم اجرای آن بلافاصله عملیاتی شود. برای عملیاتی کردن روش‌های انتخاب شده زمان زیادی لازم است. با توجه به این نکته که با برگزاری کنکور سراسری براساس برنامه درسی جدید دو سال تحصیلی زمان باقی مانده و دو سال زمان زیادی نیست بهتر است در این خصوص هر چه زودتر تمهیدات لازم اتخاذ شود.

سه دغدغه اصلی معلم زبان: زبان، یادگیری و یاددهی



اشاره

در این سلسله مقالات می‌کوشیم تا با بیان دستاوردهای محققان برجسته فرانسوی به تبیین نقش معلم در آموزش زبان، اهمیت تربیت معلم و روش‌های عملی تدریس بپردازیم. در ابتدا باید به این سؤال پاسخ دهیم که معلم زبان کیست؟ در پاسخ می‌توان گفت که معلم زبان فردی است که حداقل در دو زمینه تخصص دارد: تخصص در زبان خارجی و تخصص در آموزش آن.

شاید امروزه با وجود وسایل آموزشی و کمک آموزشی گوناگون مانند کتاب‌های زبان، کتاب‌های تمرین، ابزار کمک آموزشی چندرسانه‌ای و گسترش چشمگیر اینترنت، ایده تربیت معلم برای طراحی کلاس زبان کمی عجیب به نظر برسد. اما بدیهی است که علی‌رغم موارد مزبور هنوز جامعه به معلمانی متخصص در حوزه زبان‌آموزی نیاز دارد، و این معلمین همواره متقاضی دوره‌های تربیت معلمی هستند که شیوه‌های جدید تدریس و نحوه به‌کارگیری ابزار آموزشی و کمک آموزشی را به آن‌ها آموزش دهد.

براساس نظر دو اندیشمند بزرگ فرانسوی در حوزه آموزش زبان، گلیسون و پرن (۱۹۹۹: ۵)، روش تدریس هر معلم روشی شخصی و مختص به خود اوست و شکل‌گیری آن از زمانی است که شروع به تدریس می‌کند. او در تدریس عملی از خود سؤال‌هایی می‌کند و خود نیز به دنبال پاسخی برای این سؤالات می‌گردد. گاه خود ابداع‌کننده روش تدریس است بدون کمک گرفتن از دیگران و گاه ممکن است روشی را از دیگری برگزیند و تغییراتی در آن پدید آورد به نحوی که روشی مختص خود او گردد. در آموزش زبان شناختن سؤالاتی که معلم در جست‌وجوی یافتن پاسخ آن‌هاست بسیار مهم هستند. مهم‌ترین سؤالاتی که معلم زبان می‌کوشد به آن‌ها پاسخ دهد به این شرح است: پرسش اول: تعریف من از زبان چیست؟ پرسش دوم: برداشت من از یادگیری زبان چیست؟ پرسش سوم: برداشت من از یاددهی زبان چیست؟ در ادامه می‌کوشیم تا به هر یک از این پرسش‌ها پاسخ دهیم.

کلیدواژه‌ها: نقش معلم، تربیت معلم - روش‌های تدریس

اکبر عبداللہی (نویسنده مسئول)

استادیار آموزش زبان فرانسه دانشگاه تهران

Email: akbar.abdollahi@ut.ac.ir

آسیه خواجه علی

کارشناس ارشد آموزش زبان فرانسه دانشگاه تهران

Email: a.khajeali@ut.ac.ir

مجزا و خارج از محیط ارتباطی فراگرفته شوند، هر چند این ارتباط بسیار محدود باشد.

۲. برداشت من از یادگیری زبان چیست؟

همه معلم‌ها مفهومی کمابیش ضمنی از یادگیری در ذهن خود دارند. این تعریف مبتنی بر تجربه‌ها، آموزش‌ها، خواننده‌ها و چالش‌هایی است که ضمن آموزش و تدریس با آن مواجه بوده‌اند. امروزه می‌دانیم که یادگیری فعالیتی است که از طریق اهدافش تعریف می‌شود. در هنگام تدریس زبان، معلم باید این سؤالات را از خود بکند: اهداف فعالیت‌های یادگیری کدام‌اند؟ چه زمانی من می‌توانم بگویم که زبان‌آموز مطلب درسی را یاد گرفته است؟ وقتی زبان‌آموزان در حال یادگیری هستند من چه انتظاراتی از آن‌ها دارم؟ فعالیت‌های یادگیری چه فعالیت‌هایی هستند؟ چگونه می‌توانم از دستیابی به اهداف فعالیت‌های یادگیری مطمئن شوم؟ در پاسخ به پرسش‌های مطرح شده باید سه موضوع مهم را مدنظر قرار داد: انواع دانستن، سطوح متفاوت یادگیری و تسلط بر زبان و ابزار آموزش زبان.

۲.۱. انواع دانستن

بر اساس کتاب چارچوب مشترک اروپایی مرجع برای زبان‌ها^۱ انواع دانستن در چهار دسته قرار می‌گیرد: دانش^۲، دانش عملی^۳، دانش بینشی^۴ و دانش یادگیری^۵. در این پژوهش به توضیح سه مفهوم دانش، دانش عملی و دانش بینشی در مبحث آموزش زبان می‌پردازیم. در این تقسیم‌بندی منظور از دانش، هنگامی که بدون هیچ صفتی به کار می‌رود، همان به‌خاطر سپاری و یادآوری است. در این زمینه آنچه معلم از زبان‌آموزان انتظار دارد این است که آن‌ها آموزه‌هایی را یاد بگیرند و به اندازه کافی این آموزه‌ها را به‌خاطر بسپارند و قادر باشند که آن‌ها را به یادآورند، مانند ساختارهای دستوری زبان و برخی از لغات. اما در حوزه

۱. تعریف من از زبان چیست؟

مفهوم زبان در طول قرن بیستم تغییرات قابل توجهی یافته است. بنابر نظر کورتیون (۶: ۲۰۰۳)، محقق فرانسوی در آموزش زبان، در دهه پنجاه قرن بیستم، زبان به‌عنوان مجموعه‌ای از ساختارها تعریف می‌شد که می‌بایست قوانین ترکیب آن‌ها را آموخت تا بتوان آن‌ها را به کار گرفت. در این سال‌ها بیشتر قواعد دستوری و ساختار زبان تدریس می‌شد. از سال‌های ۱۹۷۰ تعریف زبان به سمت برقراری ارتباط متمایل شد. از این منظر زبان برای برقراری ارتباط و تبادل پیام‌ها به کار می‌رود. بنابراین انتخاب جملات، ساختارهای زبانی منطبق با موضوع پیام و انتقال درست آن بین مخاطبان از اهمیت بسیاری برخوردار است. اما می‌دانیم که استفاده درست از زبان تنها محدود به به‌کاربردن ساختارهای درست زبانی نیست، بلکه ساختارها و مفاهیم باید با موضوع و شرایط ارتباطی‌ای که شخص در آن قرار گرفته است منطبق باشد. بنابراین می‌توان گفت قرار گرفتن در شرایط ارتباطی و برقراری ارتباط اصلی‌ترین محرک یادگیری زبان است و در این وضعیت است که ساختارهای زبانی، به‌منظور برقراری ارتباط، فراگرفته می‌شوند. این‌گونه آموزش زبان مؤثرتر و انطباق‌پذیرتر با یادگیری زبان مادری توسط نوع بشر است. چرا که می‌دانیم انسان زبان مادری را از طریق برقراری ارتباط با دیگران می‌آموزد نه با خواندن کتاب‌های دستور و لغت. تغییر اساسی‌ای که رویکرد ارتباطی در یادگیری زبان ایجاد کرد این بود که باید ساختارهای زبانی را در حین برقراری ارتباط آموخت نه اینکه این ساختارها به‌طور

دانش عملی، آنچه معلم از زبان‌آموزان انتظار دارد تنها دانش نیست بلکه توانایی عملی (نه تنها توانایی بیان بلکه توانایی انجام) است. در این مورد زبان‌آموز باید توانایی تبیین، ایجاد و کنترل یک رشته از فعالیت‌های مشخص را به‌منظور دستیابی به نتایج موردنظر داشته باشد. به‌عنوان مثال استفاده از قاعده مشتق‌پذیری کلمات برای یافتن معنی کلمات ناآشنا، قواعد

نحوی برای ساختن جملات یا استفاده از دانش فرهنگی برای تفسیر عملکرد یا رفتار یکی از شخصیت‌های یک رمان. در حوزه دانش بینشی زبان‌آموز می‌آموزد که از ابزار استفاده کند. در نظریه‌های آموزش‌شکاو^۱ زبان‌های خارجی زبان‌آموزان نه تنها از طریق دانش و دانش عملی بلکه از طریق دانش بینشی به نگرشی کلی در مورد زبان دست پیدا می‌کنند. این نگرش کلی در زبان فرانسه اصطلاحاً اهداف تکوینی^۲ و آموزشی را شکل می‌دهد. به‌عنوان مثال می‌توان از استقبال از فرهنگ‌های متفاوت و درک اعتقادات گویشوران زبان مقصد در این زمینه نام برد.

در هنگام تدریس زبان، معلم باید این سؤالات را از خود بکند: اهداف فعالیت‌های یادگیری کدام‌اند؟ چه زمانی من می‌توانم بگویم که زبان‌آموز مطلب درسی را یاد گرفته است؟ وقتی زبان‌آموزان در حال یادگیری هستند من چه انتظاراتی از آن‌ها دارم؟ فعالیت‌های یادگیری چه فعالیت‌هایی هستند؟ چگونه می‌توانم از دستیابی به اهداف فعالیت‌های یادگیری مطمئن شوم؟ در پاسخ به پرسش‌های مطرح شده باید سه موضوع مهم را مدنظر قرار داد: انواع دانستن، سطوح متفاوت یادگیری و تسلط بر زبان و ابزار آموزش زبان

۲.۲. سطوح متفاوت یادگیری و تسلط بر زبان

آموزش زبان، یادگیری در سطوح مختلف زبانی تعریف و ارزیابی می‌شود. گلیسون و پرن (۱۹۹۹: ۱۰) سطوح مختلف زبانی را براساس انتظاراتی که معلم از زبان‌آموز در هر یک از این سطوح دارد معرفی می‌کنند، در ادامه به آن‌ها می‌پردازیم. ۱. در سطح یک، زبان‌آموز باید قادر باشد همه اشکال زبانی فراگرفته شده را به یاد آورد. به‌عنوان مثال، باید قادر باشد که یک متن را به زبان خود خلاصه و تعریف کند، یا اصطلاحات زبانی را به‌خاطر بسپارد. بنابراین اینجا صحبت از حفظ کردن و به‌خاطر سپردن به میان می‌آید. به عبارت دیگر زبان‌آموز بتواند آموخته‌های خود را در شرایط معنایی درست بازسازی^۳ کند این سطح در حوزه دانش بیانی قرار می‌گیرد.

۲. در سطح دو، زبان‌آموز باید بتواند به‌طور آگاهانه از آموخته‌های خود استفاده کند. این آموخته‌ها به او اجازه می‌دهد که زبان خارجی را تحت کنترل خود درآورد و اشتباهات خود را در به‌کارگیری آن‌ها اصلاح کند. به‌عنوان مثال: به‌کاربردن قواعد کلمات مشتق به‌طور منطقی، انتخاب کلمات، ساختارهای درست دستوری یا ساختارهای گفتمانی و استدلالی. بنابراین در اینجا ما از سطح درک مفهوم صحبت می‌کنیم که دربرگیرنده دانش عملی به‌صورت آگاهانه و متفکرانه است.

۳. در سطح سه، زبان‌آموز باید قادر باشد در برابر محرک‌های فعلی و موقعیتی مشخص بلافاصله عکس‌العمل نشان دهد و بتواند جواب‌های درست و ساختارهایی را که فراگرفته است به‌کار گیرد. این سطح از یادگیری استفاده خودکار^۴ نامیده می‌شود. این سطح نیز در حوزه دانش عملی قرار می‌گیرد اما در این سطح به‌کارگیری ساختارهای زبانی توسط زبان‌آموز به شکل ناخودآگاه و تا حدودی اتوماتیک است.

۴. در سطح چهار، زبان‌آموز باید بتواند به‌شیوه‌ای خودانگیخته^۵ ساختارهای زبانی فراگرفته شده را در موقعیت زبانی واقعی یا شبیه‌سازی شده تحقق بخشد. به‌عنوان مثال زمانی که زبان‌آموز ساختارهای زبانی را برای صحبت در مورد موضوعی جدید و از قبل تعیین نشده در کلاس استفاده می‌کند و یا به سؤالات معلم بدون آمادگی قبلی پاسخ می‌گوید. این سطح از یادگیری انتقال

بنابراین می‌بینیم که

سؤال: «چگونه برای یاد دادن تدریس کنیم؟» در حوزه‌ای قرار می‌گیرد که فرایند یادگیری و یاددهی کاملاً متمرکز بر یاددهی است که در آن معلم همهٔ نتایج فرایند یادگیری را در ارتباطی تنگاتنگ با روش تدریس خود در نظر می‌گیرد. این دیدگاه کاملاً قابل احترام است. بسیاری از زبان‌آموزان گاه به معلمی بسیار اقتدارگرا نیاز دارند. اما باید این نکته را در نظر داشت که فرایند یاددهی و یادگیری فرایندی گسترده است و به شرایط و عوامل متعددی از جمله شرایط محیطی، سن و نیازهای زبان‌آموزان بستگی دارد و برای انتخاب روش مناسب باید همهٔ جوانب و شرایط را مدنظر قرار داد. در نوشته‌های آینده می‌کوشیم تا الزامات عملی تدریس براساس این الگوها را مورد بررسی قرار دهیم.

پی‌نوشت‌ها

1. CECR: Cadre européen commun de référence pour les langues
2. Savoir
3. Savoir-faire
4. Savoir-être
5. Savoir apprendre
6. Didactique
7. Objectifs formatifs
8. Reconstruction
9. Automatisation
10. Spontané
11. Reproduction
12. Compréhension
13. Production convergente
14. Production divergente

Bibliographie

- Atienza, J. L. 1995. L'approche communicative: un appel à la résistance. ELA, Paris: Didier Erudition, volume 100.
- Beau D. 2008, *La boîte à outils du formateur*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Courtyllon. J. 2003. *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Galisson. R, Puren. C. 1999. *La formation en questions*. Paris: CLE international.
- Kramsch. C. 1948. *L'interaction et discours dans la classe de langue*. Collection LAL, Paris: Didier-Hatier.
- Lataste D. 2008, *Gérer les conflits dans vos formations*. Paris: Eyrolles.
- Orsenna. E. 2001. *La grammaire est une chanson douce*. Stock.
- Trocmé. H. 1987. *J'apprends, donc je suis*. Paris: Les éditions d'Organisation.

یادگیری

نامیده می‌شود و این زمانی است که زبان‌آموز بتواند ساختارهای جدیدی را بازتولید^{۱۱} نماید. این سطح تنها به‌طور تدریجی و با تمرین‌های اصولی و قاعده‌مند شکل می‌گیرد.

۲.۳. ابزار آموزش زبان

ابزارهای آموزشی که توسط معلم‌ها برای آموزش زبان استفاده می‌شوند متفاوت هستند، اما به‌طور حتم همهٔ آن‌ها فعالیت‌های ذهنی یادگیری را نزد زبان‌آموز هدف قرار می‌دهند. فعالیت‌های ذهنی یادگیری در پنج گروه طبقه‌بندی می‌شوند: ۱. بازتولید ۲. ادراک^{۱۲} ۳. به‌کارگیری اصول زبانی یا تولید همگرا^{۱۳} ۴. شرکت فعال زبان‌آموزان در کارهای گروهی یا تولید واگرا^{۱۴} ۵. حل کردن مشکلات جدید. بنابراین هنگامی که معلم تمرین و فعالیت‌های زبانی را در کلاس انجام می‌دهد باید به این موضوع فکر کند که هر تمرین و فعالیت در کدام یک از گروه‌های پنج‌گانه قرار می‌گیرد و هدف از انجام هر فعالیت و تمرین چیست.

۳. برداشت من از یاددهی زبان چیست؟

پاسخ دادن به این سؤال ارتباط تنگاتنگی با مفهوم فرایند یاددهی و یادگیری زبان دارد. شیوه‌های متفاوت درک رابطه بین فرایند یادگیری و یاددهی در جدول زیر مشخص شده است. در این رابطه باید به این موضوع توجه داشت که آیا فرایند یادگیری و یاددهی متمرکز بر معلم و آموزش است و یا متمرکز بر زبان‌آموز و روند و شیوه‌های یادگیری اوست. در این جدول شیوه‌های متفاوت تدریس از تمرکز بر یاددهی به سمت تمرکز بر یادگیری نشان داده شده است.

تمرکز بر یادگیری		تمرکز بر یاددهی	
یاددادن	درس دادن برای یاددادن	درس دادن برای یادگرفتن	رها کردن برای یادگیری
معلم همهٔ روش‌ها و شیوه‌های آموزشی را به‌کار می‌گیرد.	معلم روش‌های یاددهی و یادگیری را به همراه زبان‌آموزان مدیریت می‌کند.	معلم روش‌های یادگیری متفاوت را ارائه می‌دهد.	معلم اجازه می‌دهد تا زبان‌آموزان هر یک شیوه‌های یادگیری مخصوص به خود را برای یادگیری زبان اتخاذ کنند.

تربیت معلم فکور

برنامه‌های جدید رشته زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان از

زبان اعضای کمیته برنامه‌ریزی تربیت معلم (بخش اول) محمدرضا عنانی سراب



اشاره

مجله رشد آموزش زبان‌های خارجی در راستای رسالت اطلاع‌رسانی و ایجاد آگاهی از تحولات حوزه آموزش زبان، در روز پنجم بهمن‌ماه ۱۳۹۵ میزگردی را در دانشگاه فرهنگیان - بخش ستادی واقع در بلوار فرحزادی خیابان تربیت معلم - برگزار نمود. در این جلسه اعضای کمیته برنامه‌ریزی تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان، خانم مژگان سلیمانی، عضو کمیته بازنگری برنامه درسی رشته آموزش زبان انگلیسی، خانم فائزه قدوسی، دبیر اجرایی کمیته و آقایان دکتر فرهاد دردی‌نژاد، مسئول کمیته بازنگری برنامه و دکتر علیرضا کربلایی، عضو کمیته حضور داشتند. آنچه در زیر می‌خوانید بخش اول این گزارش است.

دوستان نیز به‌عنوان عضو فعالیت داشتند. اعضا عبارت بودند از دکتر نجاتی از دانشگاه شهید رجایی، دکتر کربلایی از دانشگاه فرهنگیان، خانم مژگان سلیمانی از دانشگاه فرهنگیان و دکتر سیدبهنام علوی مقدم عضو هیئت علمی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، در ضمن خانم قدوسی هم به‌عنوان هماهنگ‌کننده برنامه از طرف دانشگاه فرهنگیان هماهنگی جلسات و تنظیم صورت‌جلسات را به عهده داشت. به این صورت ما یک تابستان را به‌صورت فشرده برنامه‌ریزی و درس‌ها را بین اعضا تقسیم‌بندی کردیم. البته قبل از آن درباره شاخص‌ها مباحثی طولانی مطرح شده بود. بحث اصلی در جلسات مقدماتی تمایز بین دو مفهوم «دانستن» و «توانایی انجام دادن» بود. در برنامه درسی قبلی بیشتر تأکید بر این بود که معلم باید بداند، آشنا شود و یاد بگیرد در حالی که در برنامه درسی جدید که قرار است شایستگی‌محور باشد همان‌طور که از نامش پیداست باید بر رشد شایستگی‌ها و قابلیت‌هایی تأکید شود که یک معلم باید به آن‌ها مجهز شود. به‌علاوه توانایی‌ها باید به نوعی تعریف می‌شدند که قابل سنجش

محمدرضا عنانی سراب: اگر موافق باشید با این پرسش آغاز کنیم که: نیاز به تغییر در برنامه درسی تربیت معلم زبان انگلیسی کی و چگونه مورد توجه قرار گرفت و در حقیقت چه مقدماتی برای تغییر برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان در رشته زبان انگلیسی طی شد؟

فرهاد دردی‌نژاد: آنچه به‌عنوان مقدمه می‌توانم بگویم این است که دانشگاه فرهنگیان، به‌طور کلی و در همه رشته‌ها، رسالت خودش را «تربیت معلم فکور» می‌داند. وقتی بخواهیم چنین معلمی را تربیت کنیم گام اول این است که یک بازنگری در برنامه درسی اتفاق بیفتد تا بتوانیم این هدف را دنبال کنیم. دانشگاه فرهنگیان رویکرد شایستگی‌محور (Competency Based) را هدف خود قرار داد و متعاقب آن، کارگروه‌هایی برای رشته‌های مختلف از جمله آموزش زبان انگلیسی شکل گرفتند. در کارگروهی که برای تغییر بازنگری در برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی شکل گرفت، بنده به‌عنوان سرگروه و بقیه

و اندازه‌گیری باشند. در واقع ما در این برنامه درسی دو کار انجام دادیم. اول اینکه شاخص‌ها را تعیین کردیم. مثلاً اگر قرار است توانایی‌ای مانند «خلاقیت» رشد کند، گفتیم این خلاقیت چه شاخص‌هایی دارد که در بحث سنجش قابل اندازه‌گیری باشد. فعلاً من تا اینجا بر این مقدمه بسنده می‌کنم و ادامه بحث را به سایر دوستان واگذار می‌کنم.

سلیمانی: باید اذعان کنم که ما در طراحی برنامه درسی جدید تربیت معلم سردرگم بودیم. نمی‌دانستیم واقعا چه کاری از ما خواسته شده است. به عبارت دیگر نکات مبهم در «مأموریت ما کم نبود. به همین دلیل تصمیم گرفتیم آنچه را که در گذشته اتفاق افتاده مورد بررسی قرار دهیم. بنابراین یک بررسی در مورد تاریخچه رسمی تربیت معلم که سابقه‌ای صد ساله دارد انجام دادیم. از یک نظر، و قبل از آنکه دارالمعلمین در صد سال پیش تأسیس شود، پایه تربیت معلم در ایران با افتتاح دارالفنون گذاشته شد. در آن زمان نیاز داشتند معلمانی را تربیت کنند؛ به همین دلیل از بین دانش‌آموزان رتبه بالای دارالفنون افرادی را برای ادامه تحصیل به فرانسه اعزام کردند تا در رشته‌های خاصی تحصیل کنند و پس از فارغ‌التحصیلی به ایران مراجعت نمایند.

در فرانسه در آن زمان مدل تربیت معلم کارآموزی یا «معلم شاگردی» (Apprenticeship) بود. بدین معنی که فرد نزد معلمی با تجربه شاگردی می‌کرد و دستیار او می‌شد تا زمانی که خودش معلمی را یاد بگیرد. این ذهنیت در تربیت معلم تا قبل از انقلاب نیز وجود داشت.

بعد از انقلاب که دانشگاه‌ها و از جمله دانشگاه تربیت معلم بسته شد، در سال ۱۳۶۱، رئیس‌جمهور وقت مرحوم شهید رجایی تصریح کرد حتی اگر مراکز آموزش عالی تعطیل باشند مراکز تربیت معلم نباید غیرفعال باشند چون ما نیاز به معلم داریم. بعد از باز شدن مجدد مراکز تربیت معلم در زمان شهید رجایی لازم بود در مورد برنامه درسی فکری اساسی شود. در دو یا سه دهه پیش تفکر غالب مدل علمی در آموزش و تربیت معلم بود. به این معنی که معلم هر درس باید با حیطه محتوایی آن درس آشنا می‌شد تا بداند چگونه می‌تواند محتوا را به دانش‌آموزان منتقل کند.

زمانی که خود من کار را شروع کردم کار بدین گونه بود و با این ذهنیت آموزش می‌دادیم. به عنوان مثال به دانشجو - معلم آموزش می‌دادیم که برای تدریس کتاب درسی ابتدا کلمات جدید را آموزش دهد و برای این کار سعی می‌کردیم به دانشجو - معلمان مراحل این کار را آموزش دهیم.

خلاقیت معلم در این شیوه خیلی مورد توجه نبود. در راستای اهداف تربیت معلم در سال ۱۳۸۰ آموزش معلمان معادل‌سازی شد، به این معنی که مدارک کاردانی و کارشناسی معادل تعریف شد.

این مدارک را فقط خود آموزش و پرورش قبول داشت. البته

بعداً این امکان فراهم شد که معلمان نیز از طریق آموزش ضمن خدمت مدرک کارشناسی ناپیوسته دریافت کنند. مدارک این افراد مورد تأیید وزارت علوم نیز بود و آن‌ها می‌توانستند در کارشناسی ارشد ادامه تحصیل بدهند.

مدتی بعد در زمان وزارت آقای دکتر معین این مسئله مطرح شد که اصلاً چرا باید مدرک معادل وجود داشته باشد؟ ایشان معتقد بودند همه مدارک باید از طریق وزارت علوم داده شود. با طرح این مسئله باید همه مراکز تربیت معلم برچیده می‌شد براساس این طرز فکر به تدریج تعدادی از مراکز تربیت معلم یکی بعد از دیگری منحل شد.

در سال ۱۳۸۴ آقای مظفر وزیر وقت آموزش و پرورش طی دیداری که با مقام معظم رهبری داشتند این مسئله از سوی رهبری مطرح شد که تمام کشورهای پیشرفته دنیا مراکز تربیت معلم خیلی خوبی دارند و ما نیز نیاز داریم مراکز تربیت معلم قوی داشته باشیم.

بدین ترتیب مقرر شد مراکز تربیت معلم احیا شوند. تعداد مراکز تربیت معلم قبل از آن، فقط در تهران، ۱۵ یا ۱۶ مرکز بود که آن را به ۷ یا ۸ مرکز کاهش داده بودند. به هر حال، در سال ۱۳۸۸ تصمیم گرفته شد ورودی‌های مراکز تربیت معلم در دوره کارشناسی را علاوه بر دبیران، فارغ‌التحصیلان دوره کاردانی دانشگاهی و مراکز آموزش عالی نیز تشکیل دهند بدین ترتیب ما یکباره با دانشجویانی مواجه شدیم که آموزش و پرورش نبودند بلکه افرادی بودند که با مدرک کاردانی آمده بودند تا مدرک کارشناسی بگیرند و دبیر شوند. آموزش این افراد در رشته تربیت دبیر زبان انگلیسی در تهران در مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم (نامی که جایگزین مراکز تربیت معلم شده بود) متمرکز شد. یک دوره کوتاه به همین منوال طی شد تا اینکه اساسنامه تأسیس دانشگاه فرهنگیان آماده شد و پس از بحث‌های زیاد بالاخره به تصویب مجلس رسید و بدین ترتیب دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ تأسیس شد و اولین ورودی دانشجویان کارشناسی پیوسته از طریق آزمون سراسری و مصاحبه در سال ۱۳۹۱ انجام گرفت. در سال ۱۳۹۲ نیز آقای دکتر مهر محمدی به عنوان سرپرست این دانشگاه منصوب شدند.

در ابتدا دغدغه اصلی دانشگاه فرهنگیان برنامه درسی نبود و از همان برنامه‌ای که پیش از آن، در سال ۱۳۷۳ مصوب شده بود، استفاده می‌شد. برنامه ما کاردانی به کارشناسی ناپیوسته بود ولی برای اولین بار در سال ۱۳۹۱ کارشناسی پیوسته با همان برنامه‌های قدیم که مصوب وزارت علوم بود مطرح و اجرا شد.

با شکل‌گیری دانشگاه فرهنگیان و تثبیت آن فکر مسئله تغییر یا بازنگری برنامه درسی و به روز شدن آن مطرح شد. همان‌طور که همه اطلاع داریم در تربیت معلم مفهوم معلم فکور (Reflective Teacher) و جایگزینی آموزش یا بهتر بگوییم کارآموزی معلمان (Teacher Training) با تربیت



توانش‌های مربوط به حیطه‌های چهارگانه را استخراج کند؟

مژگان سلیمانی

دردی‌نژاد: این تقسیم‌بندی برای کلیه رشته‌ها از جمله آموزش زبان انگلیسی معتبر است. برای روشن شدن چگونگی رسیدن به توانش‌ها لازم است مثالی بزنم. ما در برنامه درسی قبلی، درس تاریخ و ادبیات انگلیسی داشتیم که تحت عنوان «تاریخ و ادبیات انگلیسی ۱ و ۲» و «درآمدی بر ادبیات ۱ و ۲» ارائه می‌شد.

ما در مردادماه ۱۳۹۵ در دانشگاه شهید رجایی جلساتی در این زمینه داشتیم و در این مورد بحث می‌کردیم که، به فرض، در این دو درس محتوا بیشتر تاریخ ادبیات است یعنی در آن به بررسی آثار مشاهیر پرداخته می‌شود و سؤالات امتحانی نیز بیشتر در حیطه دانش است. در واقع اگر این درس که به یک حیطه محتوایی رشته مربوط می‌شود قرار باشد در برنامه جدید مطرح شود باید به این فکر می‌کردیم که چگونه می‌توانیم محتوا را به گونه‌ای ارائه دهیم که توانشی باشد و معلم فکور بتواند در آموزش آن بر تفکر و خلاقیت خود در آموزش بیشتر تکیه کند. اولین تغییری که به نظرمان رسید تغییر عنوان درسی به «Creativity through Literature» بود. با این تغییر سعی کردیم جهت درسی را به سمت توانش تربیتی (Pedagogical Content Knowledge) سوق دهیم. سپس این سؤال مطرح شد که شاخص‌های این درس چه می‌تواند باشد؟ یکی از شاخص‌ها خلاقیت است لذا باید بینیم چگونه خواندن یک قطعه ادبی می‌تواند به ایجاد خلاقیت منجر شود. البته مشکلی که در حال حاضر وجود دارد این است که اگرچه شاخص‌ها در دروس مشخص شده‌اند ولی محتوایی که با شاخص محوری

در طرح کلان این‌گونه مطرح شده بود که آنچه برای تربیت معلمان در دنیا مطرح است و اجرا می‌شود در اینجا هم باید مورد توجه قرار گیرد. این تقسیم‌بندی که در خیلی از کشورها مورد استفاده است شامل، اول، دروس عمومی است که هدف از آن‌ها رشد دانش عمومی (General Knowledge) معلمان است. بعد دروس تربیتی (Pedagogical Knowledge) است

معلم (Education) رویکردی جدید و مورد بحث است و همین رویکرد در بازنگری برنامه درسی ما مورد توجه قرار گرفت. بر این اساس لازم بود تعدادی از واحدهای درسی تغییر کنند. قبلاً یک طرح کلانی را در دانشگاه ارائه داده بودند و کسانی در آن طرح حضور داشتند؛ از جمله آقایان دکتر مهر محمدی، دکتر موسی‌پور، دکتر ساکی، دکتر صادق‌زاده و خانم دکتر احمدی؛ که همه از متخصصین حوزه برنامه درسی می‌باشند. در طرح مذکور به چگونگی تقسیم‌بندی واحدها و تعداد واحدهای عمومی و تخصصی، پرداخته شده بود، و طرح با برنامه درسی قبلی که در دانشگاه‌های دولتی، دانشگاه آزاد و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی اجرا می‌شد تفاوت داشت. در برنامه قبلی درس‌ها سه دسته بودند: دروس عمومی، دروس تربیتی و دروس پایه و تخصصی.

در برنامه جدید درس‌ها به عمومی، تخصصی و پایه اصلی تربیتی اسلامی - علمی و تربیتی موضوعی تقسیم می‌شوند. در طرح کلان این‌گونه مطرح شده بود که آنچه برای تربیت معلمان در دنیا مطرح است و اجرا می‌شود در اینجا هم باید مورد توجه قرار گیرد. این تقسیم‌بندی که در خیلی از کشورها مورد استفاده است شامل، اول، دروس عمومی است که هدف از آن‌ها رشد دانش عمومی (General Knowledge) معلمان است. بعد دروس تربیتی (Pedagogical Knowledge) است. که هدف از آن چگونگی تدریس محتوای رشته است. سوم درس‌های تخصصی است که هدفشان رشد دانش محتوایی (Content Knowledge) در هر رشته تحصیلی می‌باشد و چهارم درس‌های تخصصی تربیتی (Pedagogical Content Knowledge) است که درواقع هدف آن پرورش شایستگی‌های معلمی کردن است.

عنانی سراب: این تقسیم‌بندی چهارگانه که شما به آن اشاره کردید گرچه از نظر شکل با تقسیم‌بندی دروس در برنامه قبلی مشابهت دارد ولی هدف و محتوای دروس هم تا حدودی تغییر کرده است. گروه شما چگونه توانست

تولید شده باشد وجود ندارد. به عبارت دیگر در برنامه جدید رشد توانش‌های چهارگانه معلم بیشتر در حیطه روشی تعریف شده و محتوای جدیدی برای آموزش آن تولید نشده است. در سایر دروس نیز وضع به همین منوال است. به عنوان مثال در درس دستور زبان در برنامه قبلی، تأکید بر دانش دستوری بود که بر آن اساس دانشجو - معلم با نکات دستوری آشنا می‌شدند و آن‌ها را در تمرینات کتاب به کار می‌بردند، اما در حال حاضر دستور زبان انگلیسی به دستور زبان کاربردی تبدیل شده است و عنوان درس هم «Grammar in Use / Applied Grammar» می‌باشد؛ یعنی در این درس آموزش دستور زبان در خدمت رشد مهارت نوشتن قرار دارد. بنابراین معلمان آینده با یادگیری دستور زبان انگلیسی باید بتوانند از دانش دستوری در «نوشتن، خواندن و صحبت کردن» استفاده کنند. در این صورت طبیعی است که به جای اینکه سؤال شود: شکل: صحیح فعل چیست؟ یا حروف مناسب را انتخاب کنید! از دانشجو - معلم خواسته می‌شود. متنی بنویسد که در آن فرضاً از زمان گذشته استفاده شده باشد.

عنانی سراب: در برنامه کارشناسی دروسی از هر سه گرایش زبان یعنی ترجمه، ادبیات و آموزش زبان انگلیسی وجود دارد. در سال اول و دوم نیز دروسی ارائه می‌شود که هدفش بالا بردن توانش زبانی دانشجویان است. در برنامه جدید تربیت معلم، آموزش این دروس در برنامه کارشناسی چگونه با تقسیم‌بندی دروس دوره تربیت معلم به چهار حیطه توانشی معلم مربوط شده‌اند؟

دردی نژاد: در این تقسیم‌بندی که شده، در حیطه دانش محتوایی، ما همان دروس برنامه قبلی را داریم و تغییرات بیشتر به حیطه تخصصی - تربیتی یا PCK مربوط می‌شود.

فرضا اگر می‌خواستیم یک درس را در این حوزه بگذاریم واحدهای عملی و واحدهای نظری ما تمام شده بود. بنابراین باید از ظرفیت کارگاهی استفاده می‌کردیم و برای اینکه درس را تعریف کنیم باید به صورت کارگاهی ارائه می‌دادیم. اگر از این ظرفیت استفاده نمی‌کردیم، دروس فارسی علوم تربیتی جایگزین می‌شد

سلیمانی: اینجا یک تفاوت وجود دارد. قبلاً وقتی آزمون ورودی در دانشگاه‌هایمان برگزار می‌شد، محتوای آن را آموزش و پرورش طراحی می‌کرد نه سازمان سنجش و سؤالات معمولاً در سطح دانشجو - معلم طراحی می‌شد. مثلاً آزمون

ورودی کاردانی در سطح دبیرستان بود و از کاردانی به کارشناسی هم در سطح پیش‌دانشگاهی طراحی می‌شد، ولی از وقتی که قرار شد مدارک دانشجویان را وزارت علوم بدهد، دانشجو می‌باید در آزمون ورودی دانشگاه که از طریق سازمان سنجش برگزار می‌شود شرکت کند و در این آزمون سطح سؤالات زبان بالاتر است.

در برنامه قبلی سقف واحدهای تخصصی اعم از پایه و اصلی ۱۰۴ واحد بود در حالی که به هنگام بازنگری برنامه براساس طرح کلان تعداد این واحدها بایستی به ۵۸ واحد تقلیل یابد. البته شانس که ما در رشته زبان آوردیم این بود که این رشته، آموزش را در کنار خودش دارد. در نتیجه خیلی از درس‌هایی را که ماهیت تربیتی دارند در برنامه درسی آموزش زبان به شکل دروس اصلی و تحقیقی ارائه می‌دهیم.

مزیت دیگر آن است که دروس تخصصی - تربیتی، که در رشته‌های دیگر به زبان فارسی ارائه می‌شود، در رشته آموزش زبان به انگلیسی ارائه می‌شوند. در برنامه جدید دروس تربیتی (PK) حدود ۱۶٪ و تخصصی - تربیتی (PCK) تقریباً ۳۶٪ کل واحدهای دوره را شامل می‌شوند که جمعاً به حدود ۵۰ واحد می‌رسد. حدود ۳۰٪ واحدها نیز واحدهای تخصصی (CK) هستند. بنابراین ۶۶٪ واحدها در این رشته به زبان انگلیسی ارائه می‌شوند.

کربلایی: ما مثلاً در دانشگاه درس Syllabus Design

را ۲ واحد می‌خواندیم. اما در اینجا درس جدیدی داریم به نام «طراحی برنامه درسی» که به انگلیسی ارائه می‌شود در حالی که قبلاً به فارسی ارائه می‌شد. گرچه این درس بسیار مشکلی

است اما ما سعی می‌کنیم مطالب نظری را بیشتر به صورت کاربردی و کارگاهی ارائه کنیم.

فرهاد دردی نژاد

عنانی سراب: چه تمهیداتی برای رشد توانش زبانی دانشجوی - معلمان اندیشیده شده است؟ آیا دروسی که به این منظور در دوره کارشناسی وجود دارد در برنامه درسی تربیت معلم تغییر کرده است یا خیر؟

سلیمانی: خیر. ما قبلاً چهار درس «خواندن» داشتیم. دستور زبان نیز چهار نیم‌سال و در هر نیم‌سال ۴ واحد ارائه می‌شد. در حال حاضر چهار نیم‌سال به دو نیم‌سال کاهش یافته است. اما نکته‌ای که اینجا حائز اهمیت است این است که دانشجویان ورودی ما توانش زبانی بالاتری دارند. شاید رشته ما این شانس را آورده که دانشجویان دهه هفتادی هستند. همان‌طور که می‌دانید از دهه ۷۰ یادگیری زبان در خانواده‌ها اهمیت پیدا کرد و والدین بیشتری فرزندانشان را به کلاس زبان فرستادند. ظاهراً این نیاز به یادگیری زبان از این دهه بیشتر مورد توجه قرار گرفت.

کربلایی: در تأیید گفته‌های خانم سلیمانی، ۹۰٪ دانشجویان ما از دانش زبانی خوبی برخوردارند. مثلاً الان دانشجویان ترم ۶ ما اصلاً مشکل توانش زبانی ندارند. البته دانشگاه نیز باید تمهیداتی برای دانشجویان ضعیف ببیند و کلاس‌هایی برای آنان تدارک ببیند. خود دانشجویان هم این نکته را درک کرده‌اند که باید برای ارتقای خود کوشش کنند و به کلاس زبان بروند. در مورد دانشجویان ضعیف دو نیم‌سال کار در زمینه رشد مهارت‌های شفاهی نمی‌تواند کافی باشد.

عنانی سراب: درس «گفت و شنود» که در قالب آزمایشگاه زبان برگزار می‌شد در برنامه جدید چگونه ارائه می‌شود؟

سلیمانی: الان دیگه آزمایشگاه معنایی ندارد. این قدر منابع الکترونیکی زیاد شده که حتی برای درس Reading در سایت‌های مختلف، تمرین‌های خوب و مطالب گوناگون هست که خیلی راحت می‌شود به آن‌ها دسترسی پیدا کرد و از طریق آن‌ها آموخت. مثلاً ما برای مهارت شنیداری از کامپیوتر استفاده می‌کنیم، فقط کافی است که دانشجویان به اینترنت وصل باشند و از مطالب درک شنیداری استفاده کنند، یا فیلم تماشا کنند و تمرین کنند. در واقع در این درس ما به دانشجویان راهکارهای تقویت مهارت‌های شفاهی را آموزش می‌دهیم. به‌طور کلی از نظر شکل ارائه، این درس از حالت واحد نظری به واحد کارگاهی تبدیل شده است.

کربلایی: الان درس «خواندن» سه واحد تعریف شده که دو واحد نظری و یک واحد عملی است که به صورت چهار ساعت در هر هفته ارائه می‌شود. البته به این نکته اشاره کنم که واحدهای کارگاهی، به دلیل افزایش ساعت، به ضرر مدرسان است چون

آنچه به حساب می‌آید تعداد واحد است نه ساعات تدریس.

عنانی سراب: آیا این امر در برنامه‌ریزی مشکل ایجاد نمی‌کند؟

دردی‌نژاد: چرا مشکل ایجاد می‌کند. اما همان‌طور که مطرح شد این یک چارت است و ما بایستی واحدها را براساس این چارت تنظیم می‌کردیم. فرضاً اگر می‌خواستیم یک درس را در این حوزه بگذاریم واحدهای عملی و واحدهای نظری ما تمام شده بود. بنابراین باید از ظرفیت کارگاهی استفاده می‌کردیم و برای اینکه درس را تعریف کنیم باید به‌صورت کارگاهی ارائه می‌دادیم. اگر از این ظرفیت استفاده نمی‌کردیم، دروس فارسی علوم‌تربیتی جایگزین می‌شد.

سلیمانی: دانشگاه در این مورد تصمیم گرفته است که واحد معادل حساب بکند. مثلاً برای رشته آموزش ابتدایی یک استاد باید ۲۴ ساعت سرکلاس می‌رفت تا ۱۲ واحد تدریس‌اش پر شود یعنی دو برابر باید تدریس می‌کرد. برای جبران این مشکل کاری که شده این است که در درس کارگاهی، تعداد ساعات ضریب ۶۶٪ دارند. به عبارت دیگر ساعات کارگاهی به‌عنوان ساعات موظف محسوب می‌شوند.

عنانی سراب: وضعیت رتبه دانشجویان ورودی دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با سایر دانشگاه‌ها چگونه است؟

سلیمانی: اینجا لازم است اشاره کنم که چون در حال حاضر وضعیت اشتغال در کشور خوب نیست و دانشگاه فرهنگیان اعلام کرده که دانشجویان پس از اتمام تحصیل جذب آموزش و پرورش می‌شوند به همین دلیل خیلی از دانشجویان با هدف استخدام و امنیت شغلی وارد دانشگاه می‌شوند. برای نمونه ما دانشجویی داریم که در رشته فیزیک رتبه ۱۶ بوده اما دانشگاه فرهنگیان را انتخاب کرده است چرا؟ چون می‌داند که بعداً در آموزش و پرورش استخدام خواهد شد و این یک نقطه مثبت برای دانشگاه و آموزش و پرورش است. جالب است بدانید که ورودی‌های سال ۹۳ به بعدمان همه دارای رتبه‌های زیر ۱۰۰۰ هستند!

مزیت دیگری هم وجود دارد. در جلسه‌ای که قرار بود در آن از برنامه درسی رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان دفاع شود من به‌جای آقای دکتر **دردی‌نژاد** که سفر بودند، در جلسه دفاعیه حضور پیدا کردم.

ابتدا باید دفاع در آموزش و پرورش صورت می‌گرفت. در این جلسه آقایان **نوید، زرافشان و امانی‌تهرانی** و سایر معاونان محترم وزیر حضور داشتند. بنده در آن جلسه پیشنهاد کردم



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

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد کودک برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوآموز برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

رشد دانش‌آموز برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد پرهیزگار برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

رشد جوانان 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 دانش ♦ 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

که در جلسه مصاحبه دانشجویان متقاضی ورود به دانشگاه فرهنگیان علاوه بر مدرسان رشته روان‌شناسی، مدرس زبان نیز حضور داشته باشد و بخشی از مصاحبه به زبان انگلیسی انجام شود. این پیشنهاد پذیرفته شد و از سال ۱۳۹۵ به اجرا درآمد.

عنانی سراب: همان‌طور که در ابتدای گفت‌وگو مطرح شد در برنامه جدید، دروس جدیدی تعریف شده‌اند که نیاز به کتاب درسی دارند. برای تألیف کتاب چه تدبیری اندیشیده شده است؟

دردی‌نژاد: معاونت پژوهشی دانشگاه فرهنگیان فراخوانی برای تألیف و ترجمه کتاب‌های دانشگاه داده و دروسی را که لازم است ترجمه یا تألیف شوند مشخص کرده است. مثلاً در حوزه زبان انگلیسی اگر موضوعی نیاز به تألیف دارد در گروه زبان داوری می‌شود و چند نفر آن را می‌بینند، سپس فرمی را پر می‌کنند و بعد مصوب می‌شود. پس از این مراحل با فرد یا افراد قرارداد بسته می‌شود.

عنانی سراب: منظور تان این است که برای دروسی که نیاز به تألیف مجدد دارند فراخوان داده شده است؟

سلیمانی: تا جایی که من می‌دانم قرار شده است که هر فردی که می‌خواهد تألیف یا ترجمه کند یک طرح‌نامه بدهد تا بررسی شود و پس از تأیید تألیف یا ترجمه را شروع کند.

دردی‌نژاد: ابتدا باید فرمی پر کنند و سپس داوری شود. در حال حاضر، هم برای تألیف و هم ترجمه، دانشگاه در حال تهیه فراخوان است. من فقط یک کتاب را داوری کردم و آن هم در حیطه تعلیم و تربیت بود.

در حوزه آموزش زبان هنوز کتابی را ندیدم. دانشگاه هم برای تألیف و هم ترجمه کمک‌هایی می‌کند فرضاً چاپ و فروش را دانشگاه انجام می‌دهد و از آنجایی که تعداد دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان به ۷۰۰۰ نفر می‌رسد از شمارگان خوبی نیز برخوردار خواهد بود.

عنانی سراب: آیا کتاب‌ها قرار است در انتشارات دانشگاه به چاپ برسد؟

دردی‌نژاد: در این مورد هم انتشارات دانشگاه و هم ناشران خصوصی فعالیت خواهند کرد.

عنانی سراب: با سپاس از شرکت‌کنندگان در میزگرد!

فرهنگ توصیفی اصطلاحات آموزش زبان (انگلیسی-فرانسه- فارسی)

مژده قاسمی ترکان
دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه
دانشگاه تهران

کتاب «فرهنگ توصیفی اصطلاحات آموزش زبان»، از جمله کتاب‌های مرجع آموزش زبان خارجی است که می‌تواند در زمینه آشنایی مخاطبان با علم آموزش زبان، نقش بسزایی ایفا کند. این کتاب را دکتر روح‌الله رحمتیان، دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، و دکتر مرضیه مهربانی، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران، تألیف کرده‌اند که در سال ۱۳۹۲ در انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) در تهران، با ویرایش دکتر پریش صفاء، به چاپ رسیده است. عنوان کتاب خود گویای محتوای آن می‌باشد؛ فرهنگی توصیفی که در زمینه مفهوم‌سازی تجربیات میدانی و عملی و در راستای برآوردن انتظارات مخاطبان خاص خود گردآوری شده است. در جامعه کنونی، ما شاهد ورود علم کاربردی آموزش زبان خارجی در سطح وسیع و به‌ویژه در تحصیلات دانشگاهی هستیم، در عین اینکه اغلب اطلاعات لازم در این زمینه به‌صورت منسجم ارائه نمی‌شود. اما کتاب حاضر با بهره‌گیری از منابع مختلف و تجربیات نویسندگان، برای استادان دانشگاه، محققان، مدرسان و دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و دکتری در حوزه آموزش زبان‌های خارجی به‌صورت منبعی منسجم تدوین شده است. مؤلفان نخست به مسئله مفهوم‌سازی واژگان تخصصی به جهت تلفیق تجربه میدانی با تفکرات نظری رشته‌های وابسته در علم آموزش زبان پرداخته‌اند. از طرفی، می‌توان گفت با افزایش روزافزون علوم آموزش زبان مفاهیم تخصصی مورد نیاز تجلی



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

اقتصاد مقاومتی: تولید-اشتغال

رشد ارشد

نحوه اشتراک:

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

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۸۸۴۹۰۲۳۳ لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

● عنوان مجلات در خواستی:

- نام و نام خانوادگی:
- تاریخ تولد: ● میزان تحصیلات:
- تلفن:
- نشانی کامل پستی:
- استان: ● شهرستان: ● خیابان:
- پلاک: ● شماره پستی:
- شماره فیش:
- مبلغ پرداختی:
- اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

● نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۱۱۵۵/۴۹۷۹
● تلفن بازرگانی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
● Email: Eshterak@roshdmag.ir

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

ترتیب می‌توان گفت این فرهنگ برای کسانی که می‌خواهند معادل واژه‌های تخصصی آموزش زبان فرانسه را که به فارسی توضیح داده شده است بدانند و در این زمینه مطالعه کنند بسیار مفید است. برای سهولت هر چه بیشتر، در بخش پایانی کتاب نیز واژه‌نامه سه‌گانه انگلیسی/فرانسه/فارسی؛ فرانسه/انگلیسی/فارسی؛ فارسی/فرانسه/انگلیسی قرار داده شده است. در ادامه، به‌منظور آشنایی بیشتر، به یک نمونه از معادل‌سازی واژه‌ها در این فرهنگ اشاره می‌کنیم.

لهجه

Accent/ Accent

این کلمه در کاربرد رایج، مشخص‌کننده شیوه تلفظی است که اصل و نسب جغرافیایی محلی یا خارجی یا اجتماعی فرد را نشان می‌دهد.

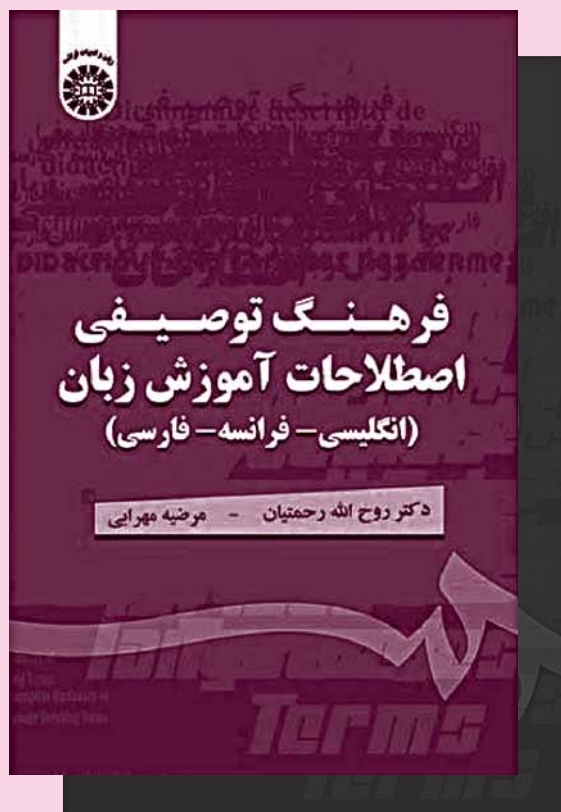
[لهجه مجموعه‌ای از تفاوت‌های تلفظی را در بر می‌گیرد. تلفظ انگلیسی آمریکایی و انگلیسی بریتانیایی مثال روشنی از تفاوت لهجه برای زبان انگلیسی است. مثال دیگر برای لهجه متفاوت در زبان انگلیسی، لهجه‌های ایرلندی اسکاتلندی و اهالی لندن است که کاملاً از یکدیگر متمایزند. در فرانسه نیز شاهد لهجه‌های متفاوتی هستیم. برای مثال لهجه مردمان شمال و جنوب فرانسه کاملاً با یکدیگر متفاوت است. می‌توان میان لهجه و گویش نیز تمایز قائل شد: در لهجه با تمایز تلفظی مواجهیم اما در گویش سایر مؤلفه‌ها مانند دستور زبان و واژگان نیز متفاوت‌اند؛ برای نمونه، می‌گوییم لهجه اصفهانی و گویش گیلکی.]

Intonation/ Intonation; Phonetics/ Phonétique; Prosody/Prosodie; Rythm/ Rythme; Stress/ Accent; Syllable/ Syllabe

همان‌گونه که در نمونه ذکر شده در بخش بالا قابل مشاهده است، نویسندگان برای رعایت چارچوب تصنیفی این اثر، توضیحاتی را که بر مبنای آموخته‌های شخصی خود نگاشته‌اند، در کروش آورده‌اند و برای حفظ امانت در ترجمه سعی کرده‌اند مطالب دیگران را بدون کم و کاست منتقل کنند. نکته آخر اینکه خوانندگان با مراجعه به این فرهنگ قادر خواهند بود که مفاهیم مورد نیاز، تعاریف آن‌ها و مصداق‌های هر یک دسترسی پیدا کنند.

پی‌نوشت‌ها

1. Douglas Brown
2. J.C. Richards
3. Robert Galisson
4. Jean Pierre Cuq
5. Michel Billiers
6. Paul Rivenc



بیشتری یافته‌اند. بدین منظور مؤلفان کتاب حاضر کوشیده‌اند تا مفهوم‌سازی واژگان تخصصی این رشته را برعهده گیرند. به بیان دیگر، هدف مؤلفان از نگارش فرهنگ حاضر، در اختیار گذاشتن یک منبع منسجم و مفهوم‌سازی تجربیات میدانی و عملی بوده است. حجم کتاب در حدود چهارصد صفحه است و منابع مورد استفاده نیز در آخر کتاب درج گردیده است. همچنین باید افزود مؤلفان این اثر ضمن استفاده از تجربیات شخصی خود از منابع مختلفی در حوزه‌های آموزش زبان بهره برده‌اند که از جمله می‌توان به منابع داگلاس براون^۱ و جک‌سی ریچاردز^۲ در حوزه زبان انگلیسی و منابع گالیسون^۳، ژان پیر کوک^۴، میشل بیلیر^۵ و پل ریونک^۶ در حوزه زبان فرانسه اشاره کرد.

همچنین قابل ذکر است این فرهنگ تنها شامل اصطلاحات تخصصی رشته آموزش زبان نمی‌شود، بلکه دامنه علوم رشته‌های مختلفی همچون زبان‌شناسی کاربردی، آواشناسی، اصلاحي، روان‌شناسی زبان، ارزشیابی و آزمون‌سازی، فنون کلاس‌داری و غیره را در برمی‌گیرد. این فرهنگ به شکل الفبایی تنظیم شده است بدین ترتیب، خواننده برای یافتن یک واژه با ارجاع به شیوه الفبایی، به راحتی می‌تواند لغات و اصطلاحات مورد نظر خود را پیدا کند.

فرهنگ توصیفی اصطلاحات آموزش زبان دارای سه مدخل اصلی، به ترتیب به زبان‌های انگلیسی، فرانسوی و فارسی می‌باشد و توضیح هر یک از مفاهیم در زیر این معادل‌ها آمده است. بدین

opportunity to integrate the knowledge of current trends in the field while developing a professional network.

The plenary speakers were Dr. Hossein Farhady, Carol Read and Jeremy Harmer. All plenary speakers had a big round of applause and a long queue of fans for photographs. There were also other speeches by other renowned featured speakers such as Dr. Seyed Mohammad Alavi from the University of Tehran, Dr. Alireza Ameri from IAU South Tehran Branch, Anna Hasper, Christine Coombe (on-line), Ken Wilson (on-line), Gareth Knight, Rakesh Bhanot, and of course Ms. Bitia Rezaei.

More than 150 workshops and presentations were held in IELTA 2017. The concurrent sessions were very informative and well-presented. The papers presented discussed different topics relating to the teaching and learning of the English language in Iran and worldwide. The range of topics and presentations was extensive, covering Continuing Professional Development (CPD), to teaching different skills in EFL classrooms, to using technology in the classroom, and many other things in between.

Three special certificate courses were another segment of IELTA, 2017 which were welcomed by the participants. "From Classroom to Boardroom (ELT Management)", "From Playroom to Classroom (YLs)", and "The Essentials of Teacher Training (Pre-Course Event)" were the topics.

Having an exhibition along with the conference was another new experience for the participants. ESOL Armenia (Yerevan, Armenia), ITI (Istanbul, Turkey), CELT Athens (Athens, Greece), and

Young Authors Publications (Tehran, Iran) were some examples of actively involved exhibitors in IELTA 2017.

The other special event which was intertwined with the conference was the First National Contest of Innovative EFL Teachers. The contest was held by Young Authors (Nevisandegane Javan) Publications. Teachers teaching English in the public sector had sent their innovative ideas or activities 3 months prior to the conference. Out of the 87 lesson procedures, 10 were selected as the most creative ones. These teachers were from different provinces of Iran such as Tehran, Kordestan, Azarbaijan-e-Sharqi, Qazvin, Khuzestan, Sistan va Baluchistan, and Azarbayegan-e-Gharbi. Selected teachers were awarded and appreciated by Young Authors Publication and distinguished professors like Jeremy Harmer, Dr. Hossein Farhady and Dr. Seyed Mohammad Alavi. The winning entries were announced to be collected and get a chance of being published in a book as well as the prestigious journal of the ministry of education called Roshd ELT Journal.

This three-day conference was a great chance for EFL teachers, students, lecturers and scholars to network and find new academic and professional colleagues and friends. Meeting different people from other countries and different parts of Iran was a great happening which made the IELTA 2017 conference exceptional. There were two special sessions for Iranian public EFL teachers of the Ministry of Education with Jeremy Harmer and Dr. Farhady in which various challenges were discussed. Attending the next IELTA event is highly recommended since I think it is a great professional development opportunity.

A Memorable Experience IELTA 2017



Serollah Damavandi Kamali

Imam Sadeq(PBUH) High school, Kordkuy, Iran

Email: Sd.kamali@gmail.com

اشاره

در ادامه گزارش رویدادهای علمی داخل کشور در این شماره گزارش همایش «انجمن مدرسان زبان انگلیسی ایران» که در بهمن ماه سال ۱۳۹۵ در تهران برگزار گردید به خوانندگان محترم ارائه می‌شود. در این همایش که برای نخستین بار برگزار شد، تنی چند از استادان برجسته آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه‌های داخل و خارج کشور سخنرانی کردند. علاوه بر این، مدرسان نوآور زبان انگلیسی طرح درس‌های خود را در قالب مسابقه ارائه دادند و برگزیدگان مسابقه نیز به حضار معرفی شدند. مجله رشد قصد دارد از شماره‌های آینده نسبت به معرفی این طرح درس‌های برگزیده در ستون «My Contribution» اقدام کند.

IELTA (Iran English Language Teacher Association) successfully organized its first conference, IELTA 2017, which took place on February 8-10, 2017, in Tehran, Iran, with more than 700 participants in attendance. The great conference of IELTA 2017, held at Persian Azadi Hotel hosted featured speakers from multiple countries including United Kingdom, Greece, United Arab Emirates, India, Armenia, and of course Iran who were invited to present their views and latest findings. This influential conference brought together

EFL teachers of public schools and institutes along with university professors and scholars from the Ministry of Education and private language institutes, and lecturers from Iran and overseas universities.

The conference offered professional development opportunities to English language educators at all levels from around the country. In lively interactive sessions, educators developed a global perspective through the exchange of ideas and practices. Participants had the

were used, no meaningful improvement was observed and the researcher decided to change the type of the strategies to physical strategies that proved more effective.

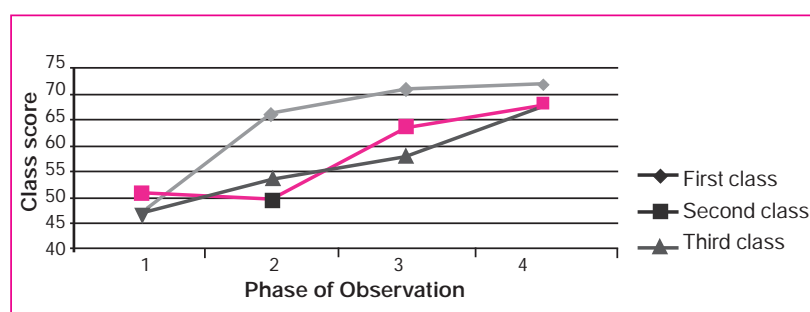


Figure 1 Changes in Students' Behavior

Figure 1 shows the process of changes and improvement of classes during the study. In the three phases of investigations physical strategies were found as the best-recommended strategy for controlling students' behavior. In the concluding phase for all three classes, these physical strategies were implemented during the remaining three sessions of the course (i.e. sessions 15 to 18) and finally it was found that all groups of students were controlled better and the classroom management scores increased as it is indicated in Table 1.

The findings of this study suggest that physical strategies can enable teachers to manage their classes quite well especially when they face a number of ADHD students. Since these students have a lot of energy, asking them to sit and keeping them on-task seems to be impractical. The way out of this problem is to give them some extra opportunities to play, jump and enjoy what they are doing. By so doing, we can add both innovation and energy to our classes and in turn effectively motivate our students.

References

- Barkley, R.A. (1990). Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods To Facilitate Cooperation and Instruction*. New York: Longman Publishers.
- Heilveil, I., & Clark, D. (1990). Personality Correlates of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Retried January 3, 2017 from <https://eric.ed.gov/?id=ED331269>
- Kratochvil, C. J., Vaughan, B. S., Barker, A., Corr, L., Wheeler, A., & Madaan, V. (2009). Review of pediatric attention deficit/hyperactivity disorder for the general psychiatrist. *Psychiatric Clinics of North America*, 32(1), 39-56.
- Mehrani, M. B. (2015). Action research: A brief introduction. *Roshd Foreign Language Teaching*, 30(2), 19-24.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Turketi, N. (2010). Teaching English to children with ADHD. (Master's Thesis). Retrieved January 2, 2017, from <http://www.digitalcollections.Sit.edu>
- Wolraich, M. L., Feurer, I. D., Hannah, J. N., Baumgaertel, A., & Pinnock, T. Y. (1998). Obtaining systematic teacher reports of disruptive behavior disorders utilizing DSM-IV. *Journal of abnormal child psychology*, 26(2), 141-152.

Appendix 1: Classroom Management Checklist

The items were rated from 1 to 5. (Burden, 1995)

Behavioral Considerations

1. Positive reinforcement is used
2. Students take responsibility for their behavior
3. Transitions between activities are smooth and without confusion
4. Students can see teacher and teacher can see students- at all times
5. Proximity control is used to decrease inappropriate behavior

Instructional Strategies

6. Uses whole group, small group, independent work effectively
7. Pace and tempo are appropriate for learners
8. Instruction is matched to skill level and need
9. Instruction is adapted based on student differences
10. Strategies are used that capture and maintain student interest
11. Instructional tools and methods are varied Questioning is used

Social Climate

12. Teacher portrays a friendly, positive attitude
13. Teacher listens to what students have and need to say
14. Students are invited to be risk-takers without fear of ridicule
15. Students are provided with opportunities for success
16. Students are provided with opportunities to interact
17. Overall safe, non-threatening environment is provided
18. Respect is shown at all times
19. Humor used appropriately; sarcasm avoided

different types of strategies. In order to check the gradual changes in the students' performance, It checked their performance three times. These observations were accompanied by a description of the classroom process which I wrote at each phase of observation (i.e. fifth, tenth and fiftieth sessions). Where their improvement was consistent and growing the practice was continued and in case of stagnation or reverting back to the earlier stages the type of strategy was replaced and once more the students were observed. To ensure the precision of the evaluation process, I also assessed the students' performance in the last session of the course.

Reflection

Once the data was collected, the process of analysis started and since it was necessary to investigate the changes and progresses longitudinally, it was continued during the study. Table 2 summarizes the results of the assessment

of the students' performance obtained throughout the course.

As indicated in Table 2 the maximum score belongs to the group which received behavioral and interpersonal strategies (score=51) in the first round of observation. In the second round, the rank of the classes changed and the group of students who received physical strategies achieved better marks (score=66) and this was followed by behavioral and interpersonal group, and cognitive- affective group respectively. In addition, in the third round again the first class which received physical strategies achieved better scores. Based on Table 2, ADHD students in the first class were better controlled in general. The scores show that the quality of classroom management increased significantly; teachers' observation also confirms the numerical results. About the second class in which behavioral and interpersonal strategies

Table 2.
Classroom Management Scores

	Type of Strategies	1 st observation	2 nd observation	3 rd observation	3 rd observation revised groups	Last session
1 st Class	Physical	47	66	71		72
2 nd Class	Behavioral, interpersonal	51	50	-----	64*	68
3 rd Class	Cognitive, affective	48	54	59		68

* This column shows that the third observation the strategies of instruction were changed.

** The maximum score is 95.

one educational semester I used various potential strategies, as shown in Table 1, in my classes.

Several sources of data such as teacher's observation, classroom management observation and students' educational

Table 1.

*Types of Strategies for Controlling ADHD Students1**

Strategy	Type
1. Speaking with the student individually and respectfully	Behavioral & Interpersonal
2. Introducing a sign that you can use to remind them to be on task	Behavioral & Interpersonal
3. Making classroom rules clear and concise	Behavioral & Interpersonal
4. Explaining the consequences for misbehavior	Behavioral & Interpersonal
5. Using rewards for reinforcing appropriate behaviors	Affective & cognitive
6. Using effective praise like noticing their improvement	Affective & cognitive
7. Giving opportunities to ADHD students for displaying their skills	Affective & cognitive
8. Creating schedules and homework assignment	Affective & cognitive
9. Walking around the classroom and patting the child gently	Affective & cognitive
10. Seating close to ADHD students to avoid distractors	Affective & cognitive
11. Providing opportunities for physical activity and taking responsibilities	Physical
12. Encouraging their sensitivity toward peers when they interact with others	Affective & cognitive
13. Using various teaching instruments	Physical
14. Asking the inattentive student a question to gain his or her focus	Affective & cognitive
15. Using physical games not only in teaching but also in testing situations	Physical
16. Using guessing activities which make students compete with peers	Affective & cognitive
17. Using music for adding excitement	Affective & cognitive
18. Playing videos and asking students to play a role like the movie	Physical
19. Making students teacher in classroom to observe and help peers	Cognitive & cognitive

** Note that the classification of these strategies is not absolute and the way that they are used determines their type. For instance, using games which do not ask student for any extra movement could be considered as affective while it could be considered and physical strategy when it gives students opportunities of exiting movement in the classroom.*

After 15 sessions of instruction and implementation of 19 strategies from 3 categories of strategies in my three classes I could compare the effectiveness of the strategies.

Observation

My main purpose in this study was to improve the students' performance, and in order to examine the changes in their educational performance I decided to record their progress and achievement.

progress were used for collecting data, which makes the results more reliable and dependable. Teacher's observation data were collected in the form of diary writing after teaching practices. Classroom observations were made based on a checklist of classroom management (see appendix 1) and students' progress was recorded based on the results of teacher-developed summative tests during the term. ADHD students were in three different classes receiving instruction with

Educational strategies: This category includes strategies such as incorporating various learning styles and cooperative learning. These techniques can bring innovation to the classroom and may engage ADHD children by activating their multiple intelligences. These types of strategies are at the heart of educational systems for achieving their goals; they are normally considered necessary for all different classes.

Cognitive and affective strategies: ADHD is mainly considered as a cognitive barrier and using strategies such as guessing, inferencing and memorization that facilitate learning as a cognitive process may help students succeed in and outside of the classroom. Affective strategies refer to inner emotional worlds of ADHD pupils (Heilveil & Clark, 1990) and include techniques like holding a positive image in front of other students which reduces their stress and anxiety or/and using positive role models which can help them accomplish this objectives.

Physical strategies: One of the most visible characteristics of children who suffer from ADHD is their erratic physical movements which required close attention on the part of the teacher. The teacher has to find a way to help them remain seated and quiet. This shows that using some hands-on instructional strategies can provide a strong physical education program (Stern, 1992). Strategies such as using their hands and whole bodies to learn creating things put things apart and rebuilding them again are among this category of strategies (Turketi, 2010).

Behavioral and interpersonal strategies: The behavioral strategies such as collaborative discipline, student-chosen time out, and feedback are intended to give students identified as ADHD a greater

sense of ownership over their lives in helping to change attention and behavior. Concerning the interpersonal strategies, it should be stated that the social difficulties that many kids labeled ADHD have with peers, teachers, and parents (Barkley, 1990) seems to be obvious to everyone. In this type of strategies since contacting and cooperating with native speakers is difficult some activities like peer tutoring, class meetings, and engineering positive social occasions can help many ADHD students learn new social skills.

Action

In order to conduct the present study, the researcher used some of the above strategies along with a classroom management checklist developed by Burden (1995) in order to examine the teaching process and classroom management. Besides, educational progress of ADHD students during the term was rated by the teacher.

For the purpose of this research I used three categories of the above strategies in my three classes, where I was teaching some ADHD students. In the first class, I used the *physical strategies*. In the second class I used a selection of *behavioral* and *interpersonal strategies*. And in the third class I used an amalgamation of *cognitive*, *affective strategies*. During the process of research and while employing these strategies, I carefully examined ADHD students' performance and also filled classroom management checklists for each class separately. I regularly checked the effectiveness of the strategies at three stages, namely the fifth, tenth and fifteenth sessions. If a strategy proved effective the implementation was continued and if not, it was replaced by another type of strategy of the same category. During

Introduction

Theoretically, the psychological disorder of students who are hyperactive and have problems to retain their attention is called attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) (Kratochvil et al., 2009). This disorder has been defined as a behavioral disability which mainly affects learning abilities of both male and female students. Two main factors are influential in the learning process of ADHD students: input and output. Students are exposed to a large amount of information in their classes and whenever they take in a certain amount of that information, it would be considered as input. The majority of ADHD students have a short attention span, and they can be easily distracted. Thus, it is difficult for them to focus on a certain topic for both receiving enough amount of input and producing relevant output (Turketi, 2010). In the present study attempts were made to help ADHD students manage their verbal and behavioral output through employing a number of strategies. The strategies are indeed some input manipulation techniques and can turn the classrooms context into a more manageable and enjoyable environment for language learners, particularly for ADHD students.

For conducting this study, I followed the guidelines proposed by Mehrani (2015) for conducting an action research. Thus, the design of this study is an action research design, and the purpose is to investigate the effectiveness of some strategies for controlling ADHD student in my English classes. In the following, I report how I identified five students suffering from ADHD and what strategies I employed to help them learn better at Kish language institute. I also report the findings of the study along with a detailed discussion.

Planning

Dealing with ADHD students in language classes often makes a lot of difficulties and irregularities in the process of my language instruction. ADHD students are those who are more active in EFL classes and are uncontrollable by teachers. They usually do not pay attention to the instruction and always find something to be distracted. Their behavior is often erratic in the classroom context. This type of behavior, though it might be limited only to few students, fundamentally affects the performance and efficiency of other students and may impede their regular willingness to deal with new materials. Usually a great portion of my energy is devoted to controlling ADHD students who finally display unsatisfactory educational outcomes. Therefore, I decided to tackle this problem through utilizing effective strategies so as to improve both the quality of my instruction and the achievement of ADHD students.

At the time of conducting this research, I was teaching three classes with a number of hyperactive students. I identified these students using a modified version of Vanderbilt ADHD Diagnostic Teacher Rating Scale (Wolraich, Feurer, Hannah, Baumgaertel & Pinnock, 1988). I also consulted my colleagues about the identified ADHD students and they all agreed with the idea that those students are hyperactive and perform differently not only in learning contexts but also in their daily behaviors. In order to come up with a list of potential strategies for controlling these ADHD students in my language classes I reviewed the related literature and found various suggestions. The most appealing set of strategies was proposed by Stern (1992). In the following summarize these strategies very briefly.

An Action Research to Reach a Compromise: The Case of Hyperactive Language Learners

Ali Khodi, Language center, Kish International Campus, University of Tehran
Email: Ali.khodi@ut.ac.ir

چکیده

مقاله حاضر گزارش مختصری از یک اقدام پژوهی عملی است که به بررسی تأثیرگذاری روش‌ها و استراتژی‌های مختلف کنترل کودکان و دانش‌آموزان بیش‌فعال می‌پردازد. همچنین در مقاله حاضر به میزان اثربخشی این استراتژی‌ها در توانمند ساختن معلمان در جهت اداره کلاس پرداخته می‌شود. به‌طور کلی در پژوهش حاضر ۲۲ زبان‌آموز با سطح زبانی متوسط که در موسسه‌های زبان مشغول به تحصیل بودند حضور داشته و ۵ نفر از میان آن‌ها به‌عنوان گروه هدف که دارای رفتار بیش‌فعالی بودند انتخاب شدند. در سه کلاس بررسی شده در این پژوهش از استراتژی‌های مختلفی در جهت کنترل دانش‌آموزان و مدیریت کلاس استفاده شد که از جمله می‌توان به استراتژی‌های فیزیکی همانند فراهم آوردن فرصت حرکت جنبش و فعالیت برای زبان‌آموزان، استراتژی‌های شناختی و عاطفی احساسی همانند فراهم آوردن احساس اعتمادبه‌نفس و استراتژی‌های رفتاری و بین فردی اشاره نمود. با بررسی‌های انجام شده در پژوهش حاضر و تحلیل داده‌های کمی و کیفی می‌توان بیان داشت که استفاده از استراتژی‌های فیزیکی که زمینه فعالیت و جنب‌وجوش را برای کودکان به ارمغان می‌آورد مؤثر بوده و به معلمان نیز در اداره منظم کلاس کمک می‌کند.



کلیدواژه‌ها: اقدام پژوهی، مدیریت کلاس درس، راهکارهای عملی، دانش‌آموزان ناآرام

Abstract

The present paper reports an action research study which was conducted to investigate potential strategies for controlling and teaching hyperactive language learners. The study was conducted as part of the regular classroom instruction in three regular classes in Kish Language Institute. The effectiveness of three categories of strategies including physical strategies, cognitive and affective strategies, and behavioral and interpersonal strategies were compared. The findings showed that physical strategies are the most effective strategies for dealing with hyperactive students. The study discusses the extent to which using these strategies can help teachers to manage their classes and students to improve their learning.

Key Words : action research, classroom management, effective strategies, hyperactive students



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

Guidelines for Publishing in Action Research

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

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

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

To be accepted for publication, your articles need to:

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

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

Memory		
What I know about the topic	What I want to know about the topic	What I learned
1. Some people have a strong memory. 2. If we study more, our memory becomes stronger. 3. By repeating, we can memorize easier. 4. Some diseases cause memory loss. 5. The speed of memorizing is different in different people. 6. Some foods make us keep something in our brain for a long time.		

The discussion follows by filling out the second column: What they **want** to know about the topic of the text. They can think individually or share ideas in groups or pairs. They, then, write down what they would like to know about the topic of the text.

Memory		
What I know about the topic	What I want to know about the topic	What I learned
1. Some people have a strong memory. 2. If we study more, our memory becomes stronger. 3. By repeating, we can memorize easier. 4. Some diseases cause memory loss. 5. The speed of memorizing is different in different people. 6. Some foods make us keep something in our brain for a long time.	1. What is brain made of? 2. How much is a brain's capacity? 3. What makes us memorize something easily? 4. Can we change our way of learning and memorizing? 5. Which information is forgotten easily?	

Now it is time to read the text and find answers to their questions. Students, at this stage, read the text silently with the aim of finding an answer to each question. They write what they find in the 3rd column (**What I Learned**).

The teacher can invite group representatives to move to new groups sharing their own list of questions and answers as a post-reading activity. They give a report on the process and give a summary of what they learned from the text.

If there are still some questions whose answers are not in the text, the teacher may invite students to Google the questions in order to find relevant answers and bring to the class in the following session. The following session will start with the presentation of collected information.

Conclusion

KWL motivates students to think, explore, and read purposefully. It also encourages cooperative language learning via which students help each other during the classroom time. Moreover, KWL brings variety to the classroom routine activities which can keep students motivated and alert. In addition, it promotes learner autonomy by giving each student this chance to select what they want to know. Finally, it gives students a chance of searching for what they want to know more about the topic which leads to a classroom presentation or a written report.

KWL:

A Reading Strategy

Mehrnaz Hosseini Fard
Kosar High School, Urmia
Email: mehr.fard@yahoo.com

اشاره

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

Quick guide

Key Words: Reading comprehension, student-centered, KWL

Proficiency Level: Intermediate

Preparation time: 15 minutes

Activity time: 45 minutes

Material: a course book text, whiteboard/blackboard, board pen/chalk

Introduction

In order to help students to comprehend reading texts better and equip them with necessary skills to answer comprehension questions, one needs to use different reading strategies. One good and innovative procedure can be KWL (Know, Want to know, and Learned).

Procedure

To help students comprehend a text via

KWL, one needs to draw the below table on the board and ask students to copy it in their notebooks.

what we Know about the topic (pre-reading)	what we Want to know (pre-reading)	what we Learned (while-reading or post-reading)

In the first columns, students in pairs or in groups of 4-5 brainstorm ideas and share their thoughts about the topic of the text which, in this lesson, is memory. They write whatever they might come up with under the first column (What I know).



Coordinator: Jafar Dorri
Email: Jafar_dorri@yahoo.com

Guidelines for Publishing in My Contribution

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

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

Your "My Contribution" should include:

- A title, your name, affiliation, and email address;
- A "Quick guide" to the activity or teaching technique;
- No more than 700 words excluding the appendixes;
- An introduction (i.e. overview) followed by preparation and procedure steps and a conclusion.
It should be:
 - In Microsoft Word format;
 - Double-spaced with an extra space between sections.

FUNNY RIDDLES

1. You may enter, but you may not come in, I have space, but no room, I have keys, but open no lock. What am I?

2. What is a math teacher's favorite dessert?

3. What is at the end of a rainbow?

4. What kind of room has no doors or windows?

(Check below for the answers.)



14 Plants use _____ to stay healthy.

DOWN

1 A tiny _____ can grow into a beautiful plant.

2 The part of the plant that holds the plant up straight is the _____.

3 Plants are _____ things.

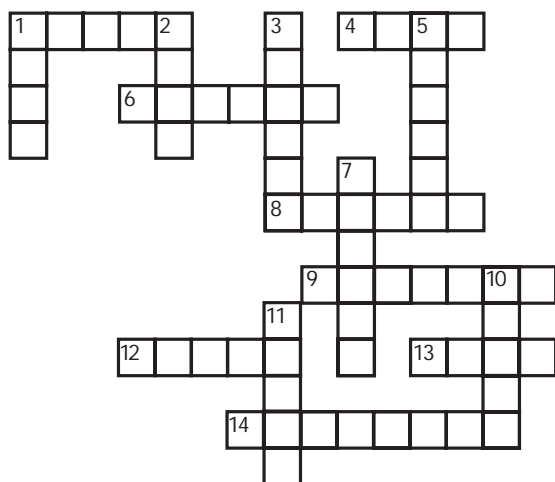
5 Plants give off _____ to help us breathe.

7 Insects carry _____ from flower to flower.

10 The _____ of a plant take in water and minerals from the soil.

11 Sometimes, a plant can grow _____ that we can eat.

CROSSWORDS



ACROSS

1 New plants grow from tiny _____.

4 Like all living things, plants _____ and change.

6 The _____ of a plant grow on the stem.

8 Roots hold plants in the _____.

9 Most plants have _____ that make seeds.

12 All plants need sunlight, food, and _____.

13 The stem carries _____ and water to all the parts of the plant.

Answers to the *Funny Riddles*:

1. Computer
2. Pi!
3. The letter W
4. Mushroom!

References

Quotable Quotes:

<http://www.cognology.com.au/49-best-quotes-on-feedback/#top>

Cartoon

<https://www.cartoonstock.com>

Teaching Tips:

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/feedback>
<https://flteaching.wikispaces.com/Feedback>

Proverb: <https://www.jumpstartyourdreamlife.com/empty-your-cup-zen-proverb/>

Jokes: <http://www.short-funny.com/new-jokes.php>

<http://www.short-funny.com/>

<http://www.workjoke.com/teachers-jokes.html>

Funny Riddles: <http://goodriddlesnow.com/riddles/best/page:2>

<http://www.riddlesandanswers.com/v/229819/what-is-a-math-teachers-favorite-dessert/>

<http://goodriddlesnow.com/riddles/best/page:5>

Crossword

<https://www.havefunteaching.com>

8. Give feedback less often as learner's progress."

Now, do provide feedback! ☺

PROVERB: A STORY OF A ZEN PROVERB ON ACCEPTING FEEDBACK **Empty Your Cup!**

There is a famous proverb about a teacup. This is the story:

Once upon a time, there was a wise Zen master. People traveled from far away to seek his help. In return, he would teach them and show them the way to enlightenment. On this particular day, a scholar came to visit the master for advice. "I have come to ask you to teach me about Zen," the scholar said. Soon, it became obvious that the scholar was full of his own opinions and knowledge. He interrupted the master repeatedly with his own stories and failed to listen to what the master had to say. The master calmly suggested that they should have tea.

So the master poured his guest a cup. The cup was filled, yet he kept pouring until the cup overflowed onto the table, onto the floor, and finally onto the scholar's robe. The scholar cried "Stop! The cup is full already. Can't you see?" "Exactly," the Zen master replied with a smile. "You are like this cup — so full of ideas that nothing more will fit in. Come back to me with an empty cup."

I think of this story often because it reminds us that we need to stay humble, open ourselves to new ideas, and be willing to change our preconceptions.

It's simple in theory, but difficult to practice. As we get older, we fill up our

cups with our past experiences and knowledge. When someone comes along and tries to change our minds, it is difficult to mold someone else's words to fit our existing beliefs. To counteract this problem, I try to say "thank you" whenever someone gives me a piece of advice. Even if I don't feel like receiving advice from someone, thanking the person causes me to internally become more open to listening to what they have to say. If the person provides feedback such as "Your ideas are wrong", thank the person and ask them to elaborate. Whether or not they choose to do so is up to them, but at least you'll have opened up a channel for discussion and sharing. So consider new thoughts and opinions. Even if you disagree, at least you can understand the basis behind them. Bruce Lee sums it up nicely: "Empty your cup so that it may be filled; become devoid to gain totality."

JOKES

1. I've read so many horrible things about smoking recently that I made a new, firm New Year's resolution: NO MORE READING! ☺
2. - Anton, do you think I'm a bad mother?
- My name is Paul. ☺
3. "Dad, can you write in the dark?"
"I think so. What is it you want me to write?"
"Your name on this report card." ☺
4. Teacher: Johnny, you know you can't sleep in my class.
Johnny: I know. But maybe if you were just a little quieter, I could. ☺



o Example:

- A smile or a word of encouragement.

B. Why is feedback beneficial?

The benefit of feedback can be discussed from two perspectives.

1. For teachers.

Teachers benefit from feedback because it (hopefully) motivates their students to continue learning and acquire more and more language skills, based on the responses from the instructor. As a result, teachers may feel more satisfaction in their task of instructing less experienced language learners and users.

2. For students.

Feedback allows students to progress from one plane to another in their language learning. Without feedback, students may not have a sufficient understanding of what they are achieving successfully and which areas still require more attention.

C. What are some ground rules and tips for giving feedback?

1. Establish and maintain rapport with learners.
2. Cover the major strengths and weaknesses. Try to be specific; give examples if possible.
3. Avoid trying to discuss everything. A few well – made points may be more beneficial than numerous, but inadequately developed points.
4. Try to avoid comments with “never” or “always”; most rules have exceptions. Your feedback may be incorrect or inappropriate for certain situations.
5. Do not criticize something that cannot be corrected.
6. Do not criticize when you cannot suggest an improvement.
7. Avoid being maneuvered into the unpleasant position of defending

feedback. If the feedback is honest, objective, constructive, and supported, no defense should be necessary.

8. If part of the feedback is written, it should be consistent with the oral feedback.

D. Some Tips

1. Reinforce correct performance by letting learners know what they are doing well. Your encouragement and support will mean a great deal to your learners.
2. Make sure to base your feedback on the evaluation criteria.
3. When you see someone doing something differently than you would ordinarily do it, consider whether it matters. Ask yourself questions such as:
 - a. Will it work the way he/she, they are doing it?
 - b. Is this a better way?
 - c. Will it cause problems for them later?
 - d. Is it safe?
4. Allow for individual variations. Consider the learner’s openness to suggestions before recommending changes that are not based on the criteria.
5. Identify incorrect performance as early as possible. Give feedback as soon as you see the incorrect performance.
6. Try to provide feedback in the most constructive way possible. Help learners understand how to do a task correctly – do not just tell them what they are doing wrong.
7. Be aware of the learners’ sensitivity to correction, especially in front of other people (generally avoided whenever possible). Keep your voice down when providing individual feedback. Avoid the temptation to point out one person’s mistake to the whole group as an example.

TEACHING TIPS: WHAT IS FEEDBACK?

Feedback is information a teacher or another speaker, including another learner, gives to learners on how well they are doing, either to help the learner improve specific points, or to help plan their learning. Feedback can be immediate, during an activity, or delayed, at the end of an activity or part of a learning program and can take various forms;

A. Typology

1. Recast: A recast is an instructor's rephrasing student's utterance, so that the utterance is correcting its grammatical form and-or its meaning.

o Example:

- S: "Yesterday I am sick, and I stay home."
- T: "Yesterday I WAS sick, and I STAYED home."

2. Error correction: Error correction refers to the assistance provided by either expert, peer, or self, with reference to any shortcomings on the part of a second language student in the target language. It can be oral, written, or non-verbal.

o Example:

- S: "Yesterday I am sick, and I stay home."
- T: "Yesterday I WAS sick, and I STAYED home. Remember, we're trying to create sentences in the past tense, not the present."

3. Self-correction: Self correction is the correction made by the speaker on his/ her own error or mistake.

o Example:

One example of self-correction may be a student figuring out on his own which errors necessitate correction based on input/hints provided by an instructor,

without that instructor actually doing the correcting. It appears to be scaffolding within the realm of learning how to recognize and remedy one's own errors through expert assistance. One article covering self-correction is by Taka-Yoshi Makino (1993).

4. Positive feedback: Positive feedback encourages a student to repeat and/or expand upon a given contribution in the target language. It is very similar to what psychologists would refer to as a positive reinforcer.

o Example:

- T: "What is today's date?"
- S: "Today is Tuesday, October 31."
- T: "Very good! And which year?"
- S: "2006."
- T: "Great job!"

5. Negative feedback: Negative feedback, according to Merriam Webster, is "feedback that tends to dampen a process by applying the output against the initial conditions."

o Example:

- S: "Last weekend I go to movies and write paper for class."
- T: "No, that's not exactly how we would say that. Listen, Last weekend I went to the movies, and I also wrote a paper for class."
- The Teacher might follow this recasting with an explanation of past tense verbs as well as definite and indefinite articles if the student's language doesn't have them, as this example suggests.

6. Informational and/or motivational feedback: "Informational feedback corrects errors that the learner commits. Motivational feedback motivates the learner to try harder. Informational feedback should always be motivating, but motivational feedback does not always provide information."

Don't Sit-Back! Do Feed-Back!

Hadi Azimi

Assistant Professor in ELT, School of Medicine

Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tehran, Iran

Email: azimi.hz@gmail.com

Zahra Kobadi Kerman

MA in TEFL

Email: zahra.kobadi@yahoo.com

PREFACE

Hi Everyone!

Every day we communicate with each other in different ways. Our speech, body language, facial expressions, and even clothing are our means of communication. Not only do we communicate, we also provide "feedback" as well. Imagine a friend who says he is going to take part in an MA entrance exam. We may say, "Great!" and encourage him or "Come on!!" and discourage him! Our feedback can make a change!

In the present issue of English through Fun we encourage every one of you to focus on feedback in language teaching. The significance of this concept in our classes is irrefutable. 😊

QUOTABLE QUOTES

1. "We all need people who will give us feedback. That's how we improve."

– Bill Gates

2. "Feedback is a gift. Ideas are the currency of our next success. Let people see you value both feedback and ideas."

– Jim Trinka and Les Wallace

3. "There is no failure. Only feedback."

– Robert Allen

4. "Make feedback normal. Not a performance review."

– Ed Batista

5. "Examine what is said and not who speaks."


– African proverb

NO COMMENT!



When giving feedback, there will always be something positive for you to comment upon. It's up to you to find it ...

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



of journal writing. However, in the present study the teachers were selected as the participants, and the investigation of the effectiveness of journal writing in their critical thinking on the teaching process and its challenges was the aim.

Conclusions, Implications, and Suggestions for Further Studies

To answer the two research questions, the present qualitative study was conducted through several techniques of data collection including weekly journal diaries, weekly semi-structured interviews during the process of research, observations, and field notes. As the findings indicated, through experiencing the weekly writing of the journal entries as a way of enhancing critical thinking on teaching, the English teachers considered the causes of all the problems of the English classes and also they gradually increased their self-confidence to the degree that they declared themselves as the possible sources of some of the problems in their classes. Based on the finding of the study, it can be concluded that writing journal entries could be helpful in improving the EFL teachers' ability to think critically on the problems happening in their English classes. Also, as the findings of the journal entries, the interviews, and the observation notes in the last month of the study showed, both participants were aware of the effectiveness of the journal writing in improving their critical thinking. Therefore, it can be concluded that they had a positive view of reflecting on the events and the problems in their classes through the technique of writing journal diaries.

Indeed, the findings of the present study would help the EFL teachers realize the benefits of journal writing in enhancing critical thinking as a useful way of facing the challenges of teaching English to EFL

students. Also, these findings can be of help to other stakeholders such as designers of teacher training courses. They can become aware of the potential of diary and journal writing and the positive view of EFL teachers about these activities. They can include these activities in their teacher training programs.

Since the present study was conducted with the contribution of two female participants and in one English institute, the results need to be corroborated with future studies with more cases and both genders and several English institutes.

Acknowledgements

Our many thanks go to Dr. Suesan Ghahremani-Ghajar for her great motherly support. Moreover, we would like to appreciate our dear participant teachers who kindly helped us. We are also grateful to the editor-in-chief of Roshd Foreign Language Teaching Journal, Dr. Mohammad Reza Anani Sarab for his insightful comments on this paper.

References

- Cowie, N. (2009). Observation. In J. Heigham & R. Croker (Ed.). *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction*. (pp. 165-181). USA: Palgrave Macmillan.
- Dornyei, Z. (2011). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: OUP
- Friedman, D. A. (2012). How to collect and analyze qualitative data. In A. Mackey & S. M. Gass (Ed.). *Research methods in second language acquisition*. (pp. 181-200). UK: Blackwell Publication.
- Ghahremani-Ghajar, S. & Mirhosseini, S. A. (2005). English class or speaking about everything class? Dialogue journal writing as a critical EFL literacy practice in an Iranian high school. *Language, Culture & Curriculum*, 18 (3), 286-299.
- Hoover, A. L. (1994). Reflective writing as a window on pre service teachers' thought processes. *Teaching & Teacher Education*, 10 (1), 83-93.
- Mackey, A. & Gass, M. (2005). *Second language research. Methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mesami, F. (2011). *A narrative Inquiry on EFL teachers participations about language knowledge building processes and professional well being*. (Unpublished thesis). Alzahra University, Iran.
- Zellermayer, M. (1990). Teachers' devil development towards the reflective teaching of writing: an action research. *Teaching & Teacher Education*, 6 (4), 337-354.

Figure 1. The Distribution of Common Points (1: Describing the Class, 2: Describing the Problems of the Classes, 3: Teachers' Attempts to Continue the Process of Teaching Even When They Dealt with the Problems, 4: Satisfaction of Teachers with the Process of Teaching, 5: Teachers' Attempt to Find the Origins of the Problems, 6: Teachers' Self-Confidence to Blame Themselves as the Causes of Problems) in Journals and Interviews During Three Months

To answer the second research question and to know about the participants' perceptions of the process of the study and its effectiveness in reflective teaching, the following points were extracted from the journal entries and the interviews in the last month of the study.

-I think it was a nice experience, because journal writing makes me think about what happened in my class. Since I started to write journals, I've become more careful about the events in my class. I think I can pay more attention to the details in the class. (12th interview, A)

- It (journal writing) affects the view that a teacher has about her class. When we come to the teachers' office, we usually mention the serious problems, but I think journal writing makes a teacher think about the problems. I suppose that it would be good if all the teachers of the English institutes write one journal after each session of their classes. (11th interview, B)

- I think that writing journals helps me a lot with understanding my students in my classes. Now I really like thinking more about the problems of my

classes. (11th journal, A)

- When I think more deeply about what happened in the class, I find more than one way to treat my students in that situation. So I think about the best alternative to be used for the same situation in the future. To do so, journal writing is very helpful. (11th journal, B)

In fact, their mentioned points in the journal entries and the common responses in the interviews pointed out that they were aware of the benefits of journal writing procedure in drawing their attention to the origins of the problems of their classes. Besides, they had a positive view of the process of journal writing.

This common point was admitted by the researchers' observations and field notes. As it was observed, at the last weeks of the data collection process the two participants had a more positive view of following the process of study and even were interested in writing weekly journals and taking part in the weekly interview sessions.

Indeed, the findings of the present study had some common points with Ghahremani-Ghajar and Mirhosseini (2005); as the findings of both studies indicated, the process of dialogue journal writing provided the individuals with opportunities for reflective thinking. Also, the participants of both studies had positive views of writing journal entries as they acknowledged that this process increased their ability to think more critically. It is worth noting, Ghahremani-Ghajar and Mirhosseini (2005) included high school students as the participants of their study and they helped their teenage participants be empowered and "express their voice" (p. 286) through the process

- Maybe if I had said one or two sentences in Persian, it would have made them (the students) talk a little more, or helped them not be shy any more. I mean, in this way, maybe they felt better and were more comfortable to talk in the class. (9th interview, A)

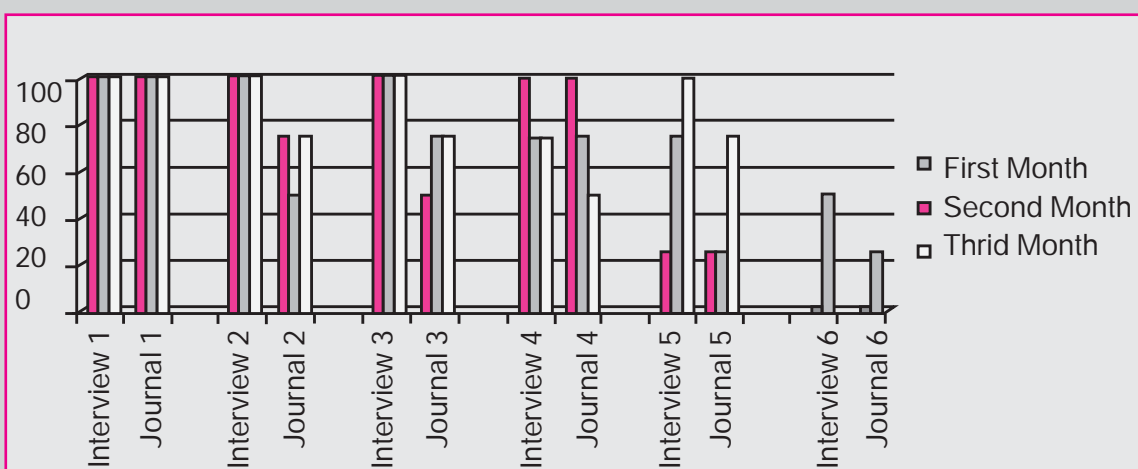
-After teaching the entire reading text, the students were still puzzled about the meaning of the new text. It was because I taught the first part (some new words) in the previous session. I shouldn't have done so. (11th interview, B)

- Maybe it was because of my behavior. Sometimes it is our fault. But, we do not acknowledge our fault. Only, we blame the students that they do not understand, or they are stupid ... but sometimes we are responsible for the fault. We don't understand, or we would like to blame others. (10th journal, A)

Based on the finding of the study, it can be concluded that writing journal entries could be helpful for improving the EFL teachers' ability to think critically on the problems happening in their English classes

What they mentioned regarding this common point was in line with the researchers' field notes. In fact, the two participants were more comfortable while they were discussing the problems of their classes in the interview sessions at the end of the study in comparison with the first interviews. In other words, in the last weeks they stated some possible sources including themselves as the origins of the problems of their classes without being embarrassed and without being worried about the possibility of being blamed for their lack of ability to manage their classes.

The following figure illustrates the rate of occurrence of each common point during the three months period.



Some sentences in the journal entries and interviews indicated that the teachers' critical minds were activated to search for the origins of the problems in the class. This common point was more evident in the semi-structured interviews in the last two months and in the journal entries in the last month (i.e. in 25% of the journals and interviews in the first month, in 25% of the journals and in 75% of the interviews in the second month, and in 75% of the journals and in 100% of the interviews in the third month). In fact, through comparing the rate of occurrence of this common point with the ones mentioned above, it became clear that reflecting on the events which occurred in the classes and thinking critically on the origins of the perceived problems improved during the three months. The observed improvement can possibly be the result of the process of journal writing and also the discussions held in the interview sessions between the researchers and the participants. Some instances of teachers' reflection are presented below.

- After the class I was thinking about this problem ... I wished the writers of this method (CLT) hadn't given theories and principles before experiencing four or five sessions themselves ... What they said (the writers) is based on this method (but) it doesn't work at all in my classes. (6th journal, A)

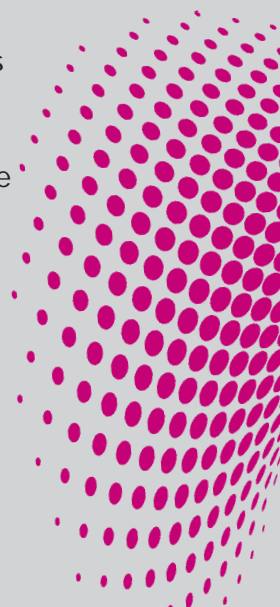
- At the end of that session of the class, at last I asked her (one of the students) about the problem that why she was always late. she apologized and said because she had been at work (before class) she was late. (10th journal, B)

- In my opinion, it was the other

teachers' fault that these students still have problems with accuracy. They (the previous teachers) should have worked more on these structural points. (4th interview, A)

This point was supported by the observation notes, too. As one the researchers had the opportunity of observing all the discussions in the teachers' office between the two participants and between the two participants and the other teachers, she realized that not only did the two participants gradually raised fewer objections to the problems of their classes in comparison with the beginning of the process of the study, but they also encouraged their colleagues to find out the probable sources of the problems in their classes.

Also, quite a few of the journals and interviews conducted in the last month included some sentences showing the teachers' self-confidence to acknowledge themselves as the possible causes of some of the problems in the English classes (i.e. this point was mentioned in 25% of the journals and 50% of the interviews in the third month). This result suggests that the process of journal writing was helpful in enhancing the teachers' critical thinking and also it was effective in encouraging them to declare themselves as the sources of some of those problems. This finding was possibly induced by the interview sessions in which some questions regarding the vague points of journal entries were asked and the commented points of the researchers on each journal entry were discussed. Some of these examples are as follows:



- I was angry because I couldn't find the extension to turn on both TV and DVD. As a result, I couldn't show the film extract to my students. (3rd semi-structured interview, A)
- Some of them [students] were shy and reluctant to speak, so the class was so quiet, or sometimes they talked in Persian to each other. (7th journal, A)
- The problem was that my TTT [Teacher Talking Time] went up and the students were mostly silent. (9th journal, B)
- I don't know why it happened. But she was late again. She was always late. So every session she interrupted my lesson. (6th semi-structured interview, B)

In the gathered data, some sentences indicated the teachers' attempts to keep the flow of the lesson even when they were experiencing problems in their classes. In fact, no significant differences were seen in the occurrence of this point in the data collected over the period of three months (i.e. in 100% of the interviews in three months, in 50% of the journals in the first month, and in 75% of the journals in the second and the third month). Indeed, this common point was possibly mentioned because the participant teachers of the study were so experienced and professional that they did their best to follow the process of teaching and learning in their classes even under the challenging circumstances. Some of these examples are as follows:

- I made a great effort to persuade them to share ideas and take part in a friendly chat. (1st journal, A)
- I spoke in Persian for 5 minutes and explained that if they didn't understand 80% of what I say, it's not important

- because I could explain what I said to them again. (4th journal, B)
- Only I could control the others' laughter [when they were laughing at their classmate], and I helped her keep calm a little bit. (7th interview, A)

Repeatedly in the journal entries and in the semi-structured interviews, we came across statements which evidenced the satisfaction of teachers at the end of the classes with the process of teaching and learning. This common point was more repeated in the journals and the interviews in the first month (i.e. in 100% of the journals and interviews in the first month, in 75% of the journals and interviews in the second month, and in 75% of the journals and 50% of the interviews in the third month). As this finding showed, the teachers' satisfaction with what they had done in their classes decreased during the period of three months. Although they were totally satisfied with their teaching process and class management in the first month, they paid increasing attention to the other aspects of their classes in the other months which caused their feeling of satisfaction to decline. Some instances are as follows:

- At the end of that session of the class, I was happy that they could use that grammar in their own words. (2nd semi-structured interview, A)
- Finally, I succeeded to cover the other half of the page ... I felt that they learnt a lot and were pleased with learning. (5th journal, B)
- It was apparent that they enjoyed a lot. They (the students) thanked me when they went out. (8th semi-structured interview, B)

that came to their minds regarding their perceptions of the process of journal writing in their weekly journal entries. Also, in the last-week interviews the participants were asked to comment on their perceptions of journal writing and its impact on the teaching process.

Analysis and Discussion

Having collected the data through several techniques, the researchers coded the gathered data systematically by "initial coding" (Dornyei, 2011, p. 251), and "second-level coding" (Dornyei, 2011, p. 252). In other words, the researchers considered the instances of the common points and consequently counted and classified them into special categories.

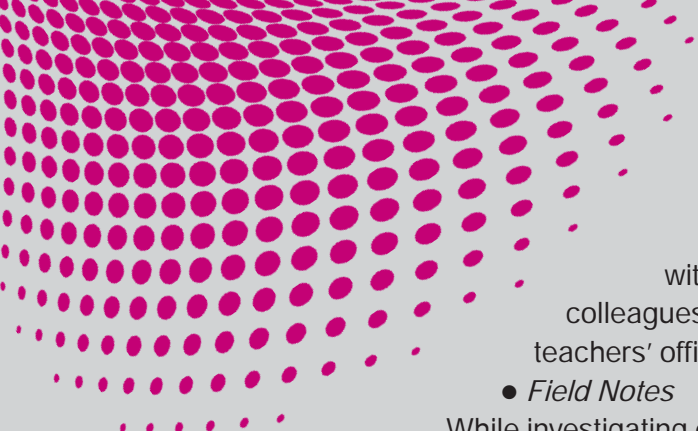
To answer the first research question of the present study, the researchers investigated each source of data and coded the common points indicating the reflection of teachers on the events happening in their classes. Then, by comparing the rate of occurrence of the common points in the main sources of gathered data including the journal entries and the interviews over a period of 90 days, it became clear that the rate of occurrence of some of these points during the three months was the same, but some of the others were merely apparent in the gathered data in the last month. Also, some of the other common points indicated an increase in frequency in the last month in comparison with the first two months. The common points are as follows:

All the journal entries and the semi-structured interviews started with some sentences describing the situation of the classes, the students, the topics, and the time of the classes. (i.e. this common point was mentioned in 100% of the journals

and 100% of the interviews over the period of three months). The high frequency of this common point was possibly due to the need felt by the participants to contextualize the events they wanted to report. In fact, they set the scene in the introductory part of their journal entries and the interviews and then introduced the issues they wanted to specify. The following examples further clarify this common point.

- It was the second session of Unit I 3 class for me but not for the students. I couldn't come to the class for two sessions because of my illness. (*1st journal, A*)
- In the last 20 minutes of the class, I asked students to watch a film. Usually I do it every other session. (*3rd interview, B*)
- This class is about 7:45' in the morning in Ramezan. Although it is so early in the morning, every student is present. (*8th journal, B*)

The next common point indicated the problems occurring in the classes; the description of one or two of the problems was included in most of the gathered data (i.e. in 100% of the interviews in three months, in 75% of the journals in the first and the third month, and in 50% of the journals in the second month). The high rate of the occurrence of this common point can be attributed to the fact that EFL classes normally include some unpredictable problems that make the teaching process challenging. The following excerpts exemplify the mentioned point.



with their colleagues in the teachers' office.

- *Field Notes*

While investigating each journal entry, audio recordings, and observation sessions, "field notes" (Cowie, 2009, p. 185; Friedman, 2012, p. 184) were gathered by the researchers.

Procedure

As it was mentioned, since the study was conducted in Kish Institute of Science and Technology as one of the Private institutes of Tehran, the process of data collection took 3 terms including 90 days. To collect data, the researchers selected journal diary writing as the main source of data collection. The participants were asked to write one journal diary at the end of each week; 24 journal entries were written by the participants. At the beginning, they were asked to write narratives about the events happening in their classes that they preferred to write about. Then, through the process of journal writing, the researchers tried to lead the participants to the problems occurring in those classes. Therefore, every week, the participants willingly selected one of their classes and wrote a journal entry about the problem that occurred in that class. The journals took half a page to two or three pages, and they were written in English. In fact, some of the journal entries only included a narrative of the class, but in some of the entries submitted to the researchers the narratives focused on a specific problem.

To respond to every journal entry, and consequently to activate the participants' critical thinking on the problems, the researchers conducted weekly interviews. Having read each journal entry, the

researchers commented on the mentioned points in the journals, and raised some questions about the general points or vague issues mentioned in the journals to be asked and then to be discussed by the researchers and each participant in the weekly semi-structured interviews. Therefore, not only was each participant requested to retell the narratives of the entries and to clarify the obscure parts by replying to the researchers' questions but the commented points were also discussed in the interview sessions. In this way, the researchers indirectly guided every participant to view each event of her classes more critically. Each semi-structured interview lasted for about 20 minutes. The interviews were recorded and transcribed. The scripts were appended to the related journal entries, every week.

It is worth noting that since one of the researchers and the two participants of the present study taught English in the same institute, one of the researchers could observe the participants' reflections on the events happening in their classes through the teachers' discussions about the problems of their classes in the teachers' office.

The present researchers tried to provide the teachers with the opportunity to write weekly journal diaries about their problems in their English classes and helped them find the causes of the problems

Moreover, at the last week of the data collection process, the participants were asked to mention whatever points

thinking were the main aims of the study. The following research questions guided the present study.

1. How does dialogue journal writing assist English teachers to reflect on the origins of the problems occurring in their classes?

2. How do the participants perceive the process of journal writing regarding its impact on reflective teaching?

Methodology

Participants and Setting

Kish Institute of Science and Technology was selected as the site of research, and two of the female experienced teachers with the age range of 28-34 years old and 8 years of teaching experience were invited to participate in the present study. In fact, since these two teachers had been the colleagues of one of the researchers for some time, a good rapport had already been established between the researchers and the participants. The study was conducted over a period of 90 days

including three terms in the Institute in year 2012. To keep the participants anonymous, they would be named as A, and B in the following sections.

English teachers normally share the problems that happen in their classes with their colleagues through the discussions they have with them in the teachers' office. However, they make no attempt to assist each other in finding the root causes of those problems

Instrumentation

The following instruments were used to collect the data:

- *Journal Diary*

As the main source of data, every week a journal diary was written by each participant of the study.

- *Semi-Structured Interview*

To clarify the vague points of each journal diary and to discuss them, the researchers provided comments on each journal entry. Every week a "semi-structured interview" (Mackey & Gass, 2005, p. 173) was conducted.

- *Audio Recording*

Not to miss any important points, all the interviews were recorded and transcribed carefully.

- *Observation*

Not to lose any single important point regarding teachers' reflections, one of the researchers observed the two participants while sharing their reflections on the events and problems of their classes

A



Introduction

The main focus of foreign language instruction in high schools has been mostly on linguistic features. The emphasis on acquiring linguistic features as the final goal has led teachers to leave intact important semantic and pragmatic features which have been emphasized as contributive to the ability to communicate (Pennycook, 1990, as cited in Ghahremani-Ghajar & Mirhosseini, 2005). One important aspect that has been ignored in this regard is reflective teaching that includes reflection on action (Zellermayer, 1990). It is worth noting that to reflect on action, not only should the teachers have the knowledge of the domain but they should also be able to find solutions for the new problems that they encounter for the first time. Besides, the teachers should be able to reflect on their reactions to discover what they can do in different situations (Zellermayer, 1990).

Examining the ability of EFL teachers to gain this capability was the goal that was followed in the process of the present study. In other words, English teachers normally share the problems that happen in their classes with their colleagues through the discussions they have with them in the teachers' office. However, they make no attempt to assist each other in finding the root causes of those problems.

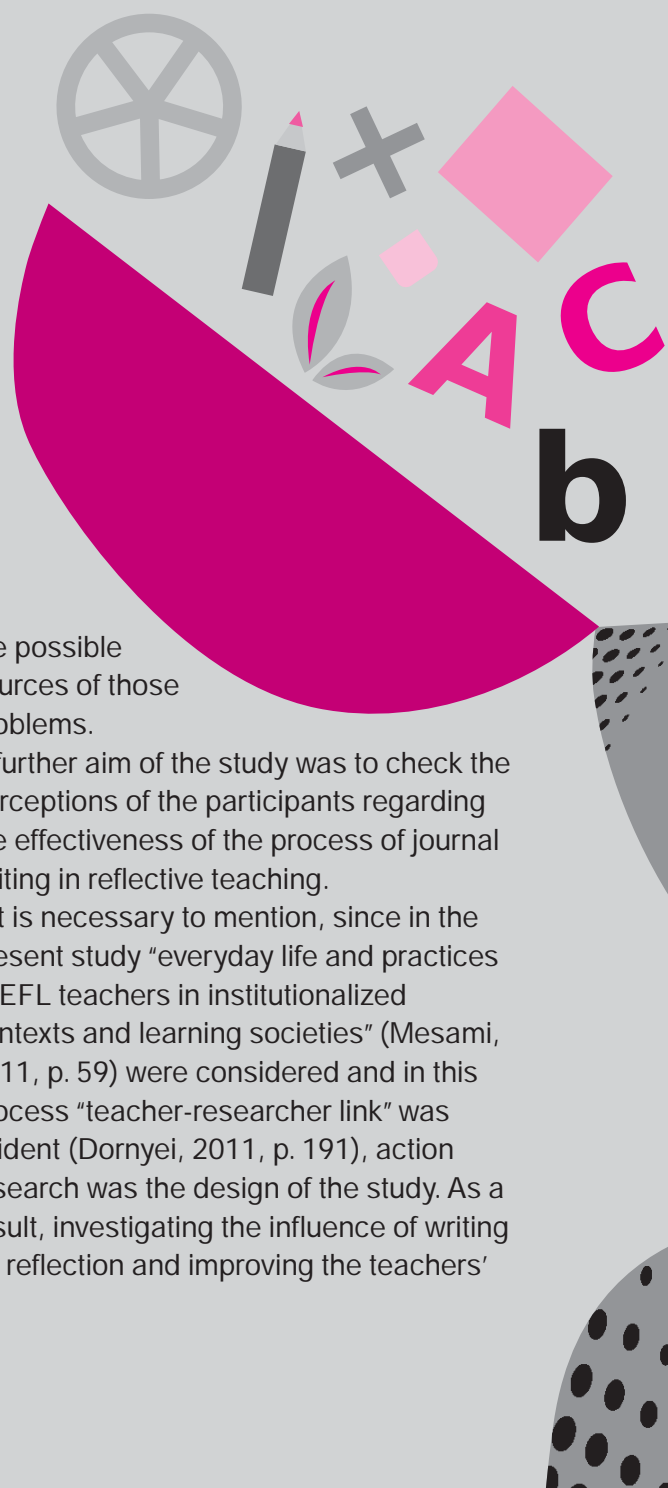
Since acquiring a "self-analytical approach" in teaching takes time and writing journal diaries is considered as a useful tool, in this regard (Hoover, 1994), the present researchers tried to provide the teachers with the opportunity to write weekly journal diaries about their problems in their English classes and helped them find the causes of the problems. The frequently repeated complaints made by the researchers' colleagues such as "I

don't know why my students were silent in the class" or "I don't know why my students don't understand" and also other "whys" led the researchers to conduct a qualitative study to see how the English teachers' reflective views on the possible problems in their classes could be taken as a starting point in a process which could help the participant teachers realize that they themselves could be one of

the possible sources of those problems.

A further aim of the study was to check the perceptions of the participants regarding the effectiveness of the process of journal writing in reflective teaching.

It is necessary to mention, since in the present study "everyday life and practices of EFL teachers in institutionalized contexts and learning societies" (Mesami, 2011, p. 59) were considered and in this process "teacher-researcher link" was evident (Dornyei, 2011, p. 191), action research was the design of the study. As a result, investigating the influence of writing on reflection and improving the teachers'



The Effect of Dialogue Journal Writing on Reflective Teaching: A Qualitative Study

Fattane Maleki Jebelli

MA in TEFL, Al-Zahra University, High School English

Teacher Trainer, Varamin: Pishva Educational District

Email: Fatanemaleki@gmail.com

Mahsa Madani

MA in TEFL, Al-Zahra University

Email: Mahsa.madani2010@yahoo.com

چکیده

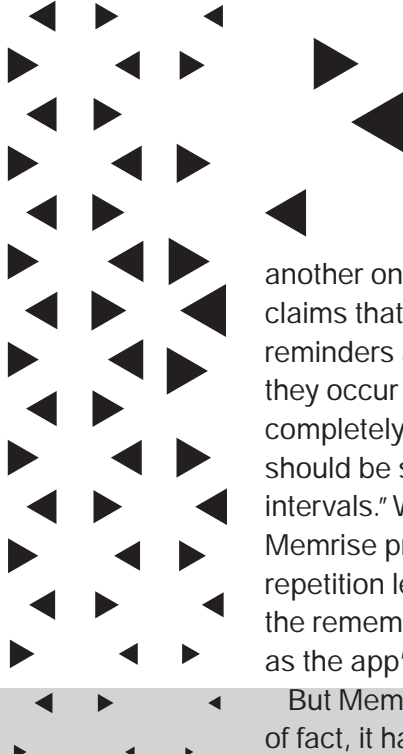
این تحقیق در یکی از مؤسسات ملی زبان انگلیسی در تهران انجام گرفت، با این هدف که معلمان زبان را تشویق کند در مورد ریشه مشکلات احتمالی که در کلاس رخ می‌دهد تأمل کنند و در این زمینه اعتماد به نفس لازم را کسب نمایند تا برای برخی از این مشکلات، خود را به جای دیگران مقصر بدانند. این هدف با همکاری دو نفر از معلمان زبان مؤسسه به عنوان شرکت کنندگان در این تحقیق در طول ۹۰ روز محقق شد. نتایج نشان داد که شرکت معلمان زبان در روند تحقیق به آن‌ها کمک کرد در مورد دلایل مشکلات اتفاق افتاده در کلاس‌هایشان تأمل کنند. همچنین، از طریق تمرین ژورنال نویسی، آن‌ها توانستند اعتماد به نفس لازم را کسب کنند و خود را به عنوان یکی از عوامل ممکن برای این مشکلات در کلاس معرفی کنند. لازم به ذکر است که نقطه نظر شرکت کنندگان در این تحقیق، در مورد روند پژوهش، نیز مورد بررسی قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها: ژورنال نویسی، معلمان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، آموزش اندیشه ورزانه

Abstract

The purpose of this qualitative study, conducted in one of the private English language institutes in Tehran, was to encourage EFL teachers to reflect on the origins of the problems occurring in their classes and consequently to help them achieve a certain level of self-confidence conducive to blame themselves, not others for some of the problems in their classes. The study was carried out by the contribution of two of the English teachers in the institute as the participants of the study over a period of 90 days. As the findings indicated, by going through the process of the study, the English teachers could reflect on the causes of the problems in their classes. Also, the practice of dialogue journal writing fostered their self-confidence to such a degree that they acknowledged themselves as possible sources of the problems happening in their classes. The participants' perceptions regarding the process of the study were also explored in the present study.

Key Words : dialogue journal writing, EFL teachers, reflective teaching



another one of its advantages. Memrise claims that “research suggests that reminders are most effective when they occur just before a memory fades completely and that successive reminders should be separated by longer and longer intervals.” With this statement in mind Memrise presents itself as a spaced repetition learning tool which helps with the remembering of the fading memories – as the app’s name suggests.

But Memrise is not perfect. As a matter of fact, it has several inherent weaknesses. One is that it simply does not have a strong structured base for learning languages. Memrise’s courses do not offer a comprehensive learning system. Learners are not likely to come across any explanation about the grammar, the phonology, or the exceptions of the language; instead Memrise expects them to deduce those rules on their own, and by doing so, it puts the learners in danger of the abnormalities of the target language. Another downside to this app is its crisp and computerized voice (In the case of some less popular languages, there are no voices whatsoever). Moreover, the app does not have voice recognition for the learners to practice speaking. Listening and speaking (mostly the latter) are surely ignored in the learning process. Instead Memrise tries to plant new words and phrases in the learners’ minds as quickly as possible.

Conclusion

Memrise is a great free online learning tool that offers its courses as a smartphone app and as a browser-based web app. The courses are mainly designed to teach languages, but are also used for other academic and nonacademic contents. It uses many vivid images

that aid memory with retention of the materials, although personalized images might work better. In fact, developers of the software believe that creating mental associations or “vivid encoding” is key to learning anything. The app also systematically reminds users to attend to the words or phrases they have planted through adaptive testing. The plants will wither if not attended to. This aspect of the game, according to its developers, infuses emotions into the learning process and makes it more effective. The main criticism levelled against the app is that it is currently focused on getting users to memorize words and phrases, and that other language skills and components are largely ignored. Furthermore, Memrise does not have a strong structured base for learning a new language; learners are simply and directly presented with some vocabulary, which are not necessarily grammatically beneficial, can skip around their built-in syllabus (Ellis, 2005) and go through any level of any course anytime they want. Despite the shortcomings, the authors of this review recommend Memrise as a useful secondary learning aid, one that can definitely help its users learn new things in the target language.

References

- Ballance, O.J. (2012). Mobile language learning: More than just ‘the platform’. *Language Learning & Technology*, 16(3), 21-23.
- Burston, J. (2013). Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. *Language Learning & Technology*, 17(3), 157–224. Retrieved on July 3, 2016 from <http://llt.msu.edu/issues/october2013/burston.pdf>.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209–224.
- Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271–28.
- Miller, S. F. (2010). *Promoting learner engagement when working with adult English language learners*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Retrieved on July 3, 2016 from <http://www.cal.org/adultesl/resources/digests/promoting-learner-engagement-when-working-with-adult-english-language-learners.php>.

short span of time, which works in favor of the mnemonics of this learning tool (See Figure 4).

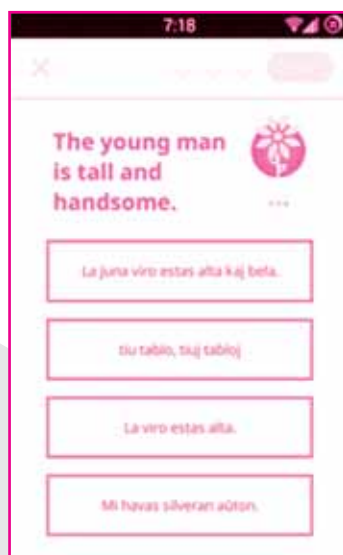


Figure 4. Speed reviewing a sentence in Esperanto

In the learning sessions of the more popular language courses, learners are presented with listening skills as a bonus. They hear, for example, a sentence or a word in the target language and have to choose the correct translation in the second language (See Figure 5).



Figure 5. A listening exercise in a French course

One of the most important features of this app is its gamification of the learning process. Learners find mems playful and funny, strive to achieve their daily goals so they do not lose their “daily streak”, and generally experience a different atmosphere than the one they do in the classroom. Many of the interesting features of this app happen in the Pro Version. If learners upgrade from Free to Pro, in certain language courses, for example, they can work on their listening skills.

They are provided with a platform to meet native speakers, and are able to review their difficult words (the ones they have learned with a lot of mistakes).

Evaluation

As a language learning tool, Memrise has many strengths. With its slogan “learning, made joyful”, Memrise motivates and keeps track of the learner’s progress neatly and on a regular basis. The mems and the fact that it gives learners points for each correct answer adds to the gamification of the app. Learners’ interest and focus can be retained for a long time. Memrise’s large community of learners, who add mems and courses every day is another one of its great features. Thanks to its community, learners have huge possibilities of choices for learning languages. Even though for every word only 7 mems are shown, learners themselves can add their personal mems to the already huge collection, and that says a lot about the engagement that learning needs to be completed (Miller, 2010). Members of Memrise are not just learners who passively look at their mobile screens. They can be actively engaged with the app and the community it presents them.

Memrise’s scheduled reminders are

in which they choose to learn the target language. They do not just learn the words; rather, they “plant” and “grow” them through time. Learners can swipe left to see more “mems” which are designed to make the learners remember more effectively (See Figure 1). According to the Memrise website “a mem is anything that helps you create a connection between a word and its meaning. Often colloquially called “educational mems”, a mem could really be a photo, GIF, mnemonic, video, cartoon, example sentence, etymology or even a witty remark.”



Figure 1. The flashcard and the “mem” in an Esperanto course

Immediately after learning the words or phrases in the target language, learners are “tested”. Memrise tests them in different ways: Sometimes they are presented with the learned words or phrases and are asked to choose the correct translation from among three other wrong translations (See Figure 2). Other times they have to type the word or phrase correctly in the app (See Figure 3). If they are wrong, they are again presented with the flashcards and the mems. This continues as long as learners can pass

the tests, and their “plant” of words and phrases are fully grown.



Figure 2. Choose the correct translation
Figure 3. Type in the word

Based on their setting preferences about how much they want to learn, Memrise presents learners with materials. They can go to “Learning Settings” to choose how many items they want to learn per learning session, and how many they want to review. When a learning session is over and learners have long before “planted” new words and phrases in their minds, and see them fully grown now, Memrise reviews the previous materials. There are two types of reviewing in Memrise. One is called “The Classic Review”, which is basically the same exercises learners were presented with in the learning sessions (See Figures 2 and 3). Learners are prompted to review them from time to time, and if they answer incorrectly, they are presented with the flashcard and the mems again. Another way Memrise reviews the already learned words is through “Speed Review”. In this type of review, learners are presented with the learned words or phrases and have to choose the correct translation among six possible answers in a very short time. Speed Review makes it possible to review everything from the beginning in a really

Introduction

Mobile assisted language learning (MALL), a subarea of the field of M(mobile)-learning, is a thriving research field with important implications for second language acquisition (see Ballance, 2012; Kukulska-Hulme & Shield, 2008). Mobile devices such as smartphones, tablet computers, laptops, MP3 and MP4 players, iPads, and so on are appealing to language learners because they afford them the possibility to study anytime, almost anywhere and at their own convenience. The potential is a great advantage for people who are pressed for time due to work and family commitments. There are many studies (See Burston, 2013 for a review) that show the effectiveness of mobile technology in learning the different aspects of a second language. New mobile language learning applications (e.g., Busuu, Babbel, Duolingo, enTeacher,...) now allow learners to not only learn a new language in an entertaining and personalized manner but also to interact with learners of other countries and cultures. The developers of these applications, who are usually from outside of the field of second language pedagogy, claim their creations provide learners with an easy and effective tool to learn a new language. This paper focuses on one such application by the name of Memrise, and explores the possibilities the app offers for learning a second language.

Memrise: A Detailed Description

Memrise is readily accessible to learners in Android or IOS, and can be downloaded from Google Play/iTunes respectively.

Since the app is hugely community-driven, the number of languages and courses presented in it, is enormous. Languages offered to English speakers range from European to Asian and Pacific, to African languages and many others. This is mainly because any member of Memrise can create a course if they so wish and have others learn from it. In this way, Memrise is a very special language learning tool, compared to others such as Duolingo or Anki. Memrise users can even take part in courses such as Ainu; a dying language spoken only by a very small number of speakers in Japan. The content of other non-language learning courses in Memrise includes Trivia, Geography, Memory Training, and so on.

Novice teachers' schooling experience is an umbrella term that covers a wide range of issues such as all levels of training from the basic and elementary to university, something that Lortie (1975) mentions as knowledge gained through observation

After registering on the app via their Google, Facebook, or email accounts, learners choose from a variety of courses that they see before them. When they touch "start learning" from their selected course and level, they immediately see a flashcard containing a word or phrase in the target language, and the meaning of the word or phrase in the language

Memrise: Does It Hold up as a Language Learning Tool?

Musa Nushi and Mohammad Hosein Eghbali

Shahid Beheshti University, Department of the English Language
and Literature, Tehran, Iran

Email: M_nushi@sbu.ac.ir

Email: mohamad.h.eghbali@gmail.com

مقدمه

از چند دهه گذشته به این سو شمار افراد آشنا به بیش از یک زبان، رشد چشمگیری داشته است. پیشرفت دستاوردهای تکنولوژیک، به ویژه در علوم رایانه‌ای و فناوری اطلاعات و به دنبال آن به بازار آمدن حجم وسیعی از نرم‌افزارهای دوسویه (تعاملی)، نحوه تدریس، یادگیری و ارزیابی را متحول ساخته است. اکنون، منابع جدید تکنولوژی آموزشی به مدرسان زبان این امکان را می‌دهد تا افزون بر ایجاد محیط‌های یادگیری تعاملی، فعالیت‌های واقعی را با هدف یادگیری زبان مقصد که موجب پیوند کلاس‌های درس با دنیای بیرون می‌شود بازآفرینی کنند. این تکنولوژی، همچنین برای فراگیران زبان بسیار مفید است، زیرا باعث انعطاف‌پذیری بیشتر در یادگیری، ایجاد روابط اجتماعی و تأمل درباره زبان می‌شود. ابزارهای متنوع دنیای مجازی امکان ارزیابی و مشاهده پیشرفت فراگیران زبان را نیز فراهم می‌سازد. با وجود این از آنجا که بسیاری از این نوآوری‌ها به دست افرادی خارج از حوزه آموزش زبان ساخته می‌شود استفاده از آن‌ها و کاربرد در زمینه تدریس و یادگیری نیازمند ارزشیابی و بررسی دقیق است. در مقاله حاضر، نرم‌افزار یادگیری زبان ممرایز (Memrise)، معرفی و محاسن و معایب یادگیری زبان دوم از طریق آن بیان شده است.

کلیدواژه‌ها: نرم‌افزار ممرایز، نرم‌افزارهای تعاملی، نرم‌افزارهای آموزشی و یادگیری زبان

The second approach involves building school teacher educator partnerships. With a reduced teaching load, and the assistance of teacher educator mentors, novice second language teachers would have time to absorb and reflect on the various challenges they face during their first year as teachers.

Conclusions

In order to ensure EFL teaching and novice teachers to benefit from more effective structures of teacher professional development, there is a need for the educational environment to be formed consistent with the current trend of more self-directed, collaborative and inquiry-based approach of professional development programmes as well. Besides, the adoption of these alternative structures will address the importance of more individual oriented notion of professionalism as a crucial part of the prevailing forms of teacher professional development programs, which generally pivot around institutionally endorsed and publicly heralded definition of professionalism (Leung, 2009).

References

- Bliss, L. B., & Reck, U. M. (1991). *PROFILE: an instrument for gathering data in teacher socialization studies* (ERIC Document Reproduction Service No. 330 662).
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1997). *From first-year to first-rate*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bruckerhoff, C. E., & Carlson, J. L. (1995). Loneliness, fear and disrepute: The haphazard socialization of a student teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 24, 431–444.
- Calderhead, J. (1992). Induction: a research perspective on the professional growth of the newly qualified teacher. In *The induction of Newly Appointed Teachers, General Teaching for England and Wales*, 5–21.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 51–55.
- Farrell, T. S. C. (1999). The Reflective Assignment: unlocking preservice teachers' prior beliefs. *RELC Journal*, 30, 1–17.
- Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during the first year: personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19, 95–111.
- Farrell, T. S. C. (2006). The first year of language teaching: Imposing order. *System*, 34, 2, 211–221.
- Farrell, T. S. C. (Ed.). (2008). *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year*. London: Equinox.
- Featherstone, H. (1993). Learning from the first years of classroom teaching: The journey in, the journey out. *Teacher's College Record*, 95, 93–112.
- Freeman, D. (1994). Knowing into doing: teacher education and the problem of transfer. In D. Li, D. Mahony & J. C. Richards (Eds.), *Exploring second language teacher development* (pp. 1–20). Hong Kong: City University Press.
- Freeman, D. & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397–417.
- Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the national Society for the Study of Education* (pp. 25–51). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Johnson, K. E. (1992). Learning to teach: instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 26(3), 507–535.
- Johnson, K. E. (2002). Second language teacher education. *TESOL Matters*, 1, 8.
- Johnson, K. E. (2009). Trends in second language teacher education. In Burns, A., & Richards, J. C. (Eds.). (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuzmic, J. (1993). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10, 15–27.
- Leung, C. (2009). Second language teacher professionalism. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 49–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loughran, J., Brown, T., & Doecke, B. (2001). Continuities and discontinuities: The transition from pre-service to first year teaching. *Teachers and Teaching*, 7(1), 7–23.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C. B. Courtney (Ed.). *Review of research in education*, 16 (pp. 297–235). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Loughran, J., Brown, T., & Doecke, B. (2001). Continuities and discontinuities: The transition from pre-service to first year teaching. *Teachers and Teaching*, 7(1), 7–23.
- Richards, J. C., & Pennington, M. (1998). The first year of teaching. In J. C. Richards (Ed.), *Beyond training* (pp. 173–190). New York: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (2002). Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72, 230–253.
- Solmon, M. A., Worthy, T., & Carter, J. A. (1993). The interaction of school context and role identity of first-year teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 313–328.
- Tarone, E., & Allwright, D. (2005). Second language teacher learning and student second language learning: Shaping the knowledge base. In D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education* (pp. 5–23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Urzua, A. (1999). The socialization process of beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 50, 231–233.
- Varah, L. J., Theune, W. S., & Parker, L. (1986). Beginning teachers: sink or swim? *Journal of Teacher Education*, 37, 30–33.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.





member within an established school discourse community. He employed the procedures of narration and description to shape a story structure framework that can be used as a model for setting complication-resolution. The aim of this attempt was to impose an order on the work of novice teachers and make sure that they are on the right track (Farrell, 2006). His qualitative analysis revealed that novice teachers grapple with three major concerns during their first year of teaching: learner centered approach to teaching versus the teacher-centered views of schools, the conflict between novice teacher intended curriculum and that of the school and collegial relationships.

Future Directions

the unpredictability and demanding requirements of the new context (Brock & Grady, 1997) as well as concerns and tensions that novice teachers struggle with during the first year, lead to feeling of incompetency or abandonment

(Kuzmic, 1993). In addition, due to the employment of the traditional definition of teacher professional development, which considers development as something that is done by others for teachers, workshops, seminars, courses and conferences have become the predominant forms of professional development practices in Iran. In contrast, recent trends of teacher professional development in other countries such as the United Kingdom, United States, Australia and Japan, highlight alternative professional development structures that provide teachers with a platform for self-directed, collaborative, inquiry-based learning that is directly relevant to teachers' classrooms and teachers' informal social and professional networks, which constitute as powerful sites for professional learning (Johnson, 2009). These alternative structures include teacher inquiry seminars, peer coaching, cooperative development, teacher study groups, narrative inquiry, lesson study groups, and critical friends groups. Such alternative structures encourage teachers to engage in on-going, in-depth, and reflective examination of their teaching practices and their students' learning by recognizing the critical role that context plays in teacher learning and L2 teaching (Rogers, 2002) while embracing the processes of teacher socialization that occurs in classrooms schools, and the wider teacher professional communities. Two approaches can be suggested in this area: the introduction of specific courses dedicated to first-year teaching and the development of school-teacher educator partnerships. The first approach addresses the issues of transition raised above by making direct linkages to teaching in the first year in teacher preparation courses.


moments of their first year of teaching (Little, 1990). However, recent research also cautions that the mere solution of a mentor is to guarantee that the novice teacher will be successfully socialized into teaching within the school culture (Farrell, 2003).

Current Approaches and Practices

Although the process of socialization experiences of novice teachers has been the focus of many studies in general education, very few studies have addressed this issue in the realm of foreign language education (Freeman & Johnson 1998). Regarding the process of socialization, two important studies have considered the professional development of novice English language teachers in their first year of teaching and have provided insights about second language education programs (Farrell 2003, 2006; Richards & Pennington, 1998). According to Richards and Pennington's (1998) study, the main concerns of novice teachers graduated from teacher education programs in Hong Kong were to sustain a rapport with their students and cover the preselected curriculum. An interesting point was that novice teachers completely ignored or gave up many of the principles and procedures that were central to their teacher education programs. They refer to the role of context as a crucial factor for teacher priorities for familiar routines and practices. At the end, Richards and Pennington (1998) suggest that teacher education programs must consider local demands as important components of teacher preparation. In another study, Farrell (2003, 2006) explained a case study in Singapore in which a novice teacher tried to strike balance between teaching and learning to become a


The quality, duration, belief system and theoretical foundations of language teacher education programs as well as mentoring and practicum experiences, all, affect the work of beginner teachers





that educational experiences of being a learner could enable a novice teacher to easily overcome new challenges and adapt to his/her new career, much of the empirical research in education has shown controversial results. The obtained results show that it is not easy to change the role from student to teacher; instead, teaching is viewed as a demanding and arduous job that exerts its own impacts on the professional maturity of novice teachers (Featherstone, 1993). As the novice start to learn to teach, his/her prior beliefs, values and background presuppositions are challenged and even rejected in some cases (Loughran, Brown, & Doecke, 2001). As a result, it is obligatory for teacher educators to consider the prior knowledge and beliefs as a lens through which the beginner teacher analyzes the process of teaching. If ignored, these assumptions can downplay the importance of new procedures, methods and skills that the novice teachers are acquiring. Regarding the powerful influence of prior experiences and assumptions and the weak role of teacher education instructions on the decisions of novice teachers, Freeman (1994) warned teacher educators as well as novice teachers that the first year experiences might marginalize what has been presented in language teacher education programs. Tarone and Allwright (2005) argue that the content presented by language teacher education programs may not be in harmony with what happens in real classroom settings; they add that inexperienced novice teachers cannot easily resolve the controversies and gaps between the content of academic courses and realities of classrooms. The experience of teaching in the first year is a complex and demanding task for novice teachers (Bruckerhoff & Carlson 1995; Featherstone

1993; Solomon, Worthy & Carter 1993). Previous studies maintain that if different stakeholders do not address novice teachers' challenges and problems, it is probable that they give up their careers after a short time (Varah, Theune & Parker 1986). According to Fuller and Brown (1975), novice teachers face with concerns and challenges during two general stages. The first stage refers to survival and mastery stage while the second is about settling into a state of resistance to change or staying open to adaptation and change of practice. In the former, novice teachers grapple with concerns and challenges to survive as a teacher (Johnson 1992; Tsui 2003). They are concerned about the ideal (ideal classroom before experiencing the real one) which is suddenly replaced by challenges and problems of survival in the real classroom. Class control and content of instruction are the main challenges of novice teachers at this stage. While in the latter, teaching performance becomes the main challenge for novice teachers, which includes awareness of limitations and dynamicity of the teaching context. As Fuller and Brown (1975) argue, at this stage novice teachers are concerned about their students' achievements and the consequences of their instructional strategies on students' learning. Because of various challenges and concerns that novice teachers face in their first year of teaching, it is recommended that they receive full support and assistance to navigate calmly through their experiences (Fuller & Brown, 1975). One way to help novice teachers is through mentoring during which they receive emotional support and feedback formally and informally. It is believed that those novice teachers who have been mentored are more effective in resolving the critical



Introduction

Beginner teachers are usually those teachers who have completed a teacher training course as well as practicum and have just started their new career in a real context. They are supposed to feel the process of teaching wholeheartedly more than any other time in their professional lives. Doyle (1997) calls this experience as learning about the structure of classroom and orchestrating the procedures consistent with the demands of the new situation. It is believed that three main types of influence can mediate that novice teachers' first year of experience: the first one refers to school experiences of novice teachers as learners; the second is about the quality of teacher training programs from which they have graduated and finally the process of their socialization into the discourse community of educational setting generally and school culture specifically. Novice teachers' schooling experience is an umbrella term that covers a wide range of issues such as all levels of training from the basic and elementary to university, something that Lortie (1975) mentions as knowledge gained through observation. The quality, duration, belief system and theoretical foundations of language teacher education programs as well as mentoring and practicum experiences, all, affect the work of beginner teachers. Bliss and Reck (1991) argue that teacher socialization in the first year is a dynamic stage through which novice teachers become accepted members of the community practices of teachers and includes mentoring feedback as well as collegial support they gain through their membership in different teachers' societies. Beginner teachers face many challenges and obstacles as they struggle to learn to teach in the first

year of their career. Fundamentally, novice teachers are reshaping new conceptions of themselves as teachers; they are on the way of forming new identities in new discourse communities consistent with educational, personal and professional demands of the role of a teacher. This review article tries to shed light on the challenges novice teachers grapple with in their first year of teaching

Freeman (1994) warned teacher educators as well as novice teachers that the first year experiences might marginalize what has been presented in language teacher education programs

Literature Review

According to Johnson (2002), the first year of teaching is a milestone and an unpredictable activity in every teacher's professional life. He adds that this stage is a reality shock in which the beginner teacher tries to make a balance between learning to teach (expanding the professional development and identity formation that began in teacher training centers) and struggling to shape a new discourse based on the needs, wants and demands of the established framework of school discourse. Calderhead (1992) claims that the novice socializes into a new discourse community with shared beliefs, values, goals and standards. He believes that novice teachers have accumulated an array of internalized belief systems, premises and different kinds of assumptions about teaching and learning objectives. Though some experts like Urzua (1999) have long assumed

EFL Novice Teachers: Concerns and Challenges

Naser Rashidi, Faculty Member, Shiraz University

Email: rashidi@rose.shirazu.ac.ir

Nurullah Mansourzadeh, PhD Candidate, Shiraz University

Email: N.Mansourzadeh60@gmail.com

چکیده

بسیاری از اساتید، دست‌اندرکاران و حتی خود معلمان بر این باورند که معلم‌های تازه‌کار پس از فارغ‌التحصیلی قادرند از آموخته‌های خود در دوران تربیت‌معلم، در اولین سال تدریس، استفاده کنند. اما تجربه نشان می‌دهد که این باور بسیار خوشبینانه است. این بدین معناست که برای انتقال تجربیات تربیت‌معلم به موقعیت جدید، چالش‌های جدیدی پیش روی معلمان تازه‌کار وجود دارد که وین من (۱۹۸۴) از آن به‌عنوان یک واقعیت شوک‌آور یاد می‌کند. اگرچه معلمان تازه‌کار آرمان‌هایی را در دوران تربیت‌معلم برای خود ترسیم می‌کنند، اما به دلیل واقعیت‌های نانوشته موقعیت جدید، مجبورند اهداف و جهت‌گیری‌های خود را تغییر دهند و یا بازبینی کنند. هدف از مقاله حاضر بررسی دغدغه‌ها و چالش‌های معلمان زبان انگلیسی در اولین سال تدریس می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: معلمان تازه‌کار، تجربیات تدریس، چالش‌های تدریس

Abstract

Many teacher trainers, stakeholders and even teachers themselves have had this common belief that after graduation, novice teachers have the potentiality to apply what they have learnt in teacher-preparation programs during their first year of teaching. However, the story has been experienced in a completely different way. It means that in order to transmit the experiences of teacher education programs, to new contexts, first year teachers face different challenges or as Veenman (1984) puts, they experience some sort of a shocking reality. Though beginner teachers set ideals during their teacher education programs, due to social and political unpredictable realities of the context, they may change and reshape their goals and directions. The present article tries to review the concerns and challenges EFL novice teachers face during their first year of teaching.

Key Words : novice teachers, teaching experience, teaching practice challenges

pouvons déduire que la caricature réussit, à l'aide du niveau figuratif qui se glisse sur des figures iconiques et abstraites, de susciter les apprenants, d'une part, à pratiquer des lexiques prérequis, et d'autre part, à chercher des lexiques nouveaux afin de s'exprimer de façon spontanée. Ce projet d'utilisation de la caricature en classe de français langue étrangère a été particulièrement réussi: le résultat constaté par le graphique nous a montré que le vocabulaire est l'élément le plus efficace de la caricature. De plus, selon nos observations dans la classe, on peut dire que les réactions de nos apprenants, face aux caricatures présentées, rendaient le cours particulièrement ludique et constructif. La caricature facilite la compréhension et incite l'apprenant à s'exprimer avec plaisir. A fortiori, elle a cet avantage de provoquer de vives réactions de la part des apprenants.

Dans ce qui précède, nous avons relevé le statut de la caricature à l'acquisition du vocabulaire. Nous avons choisi ce cheminement dans un but de connaître si un support visuel apporte une habileté aux apprenants de communiquer correctement dans la langue française en utilisant des lexiques convenables pour s'exprimer.

Au terme de cette modeste contribution à ce travail de recherche, nous rappelons que la caricature englobe différents types de signes tels que linguistiques et iconiques qui s'interagissent et se complètent pour produire, sous une forme agréable, un message compréhensible.

Bibliographie

Bertrand, D. (1993). "Le langage spatial dans *La Bête humaine*", Paris: Nathan.
 — (1993). "Le langage spatial dans *La Bête humaine*", in AA. VV., *Mimesis et Semiosis. Littérature et Représentation*. Miscellanées offertes à

Henri Mitterand, Paris: Nathan.

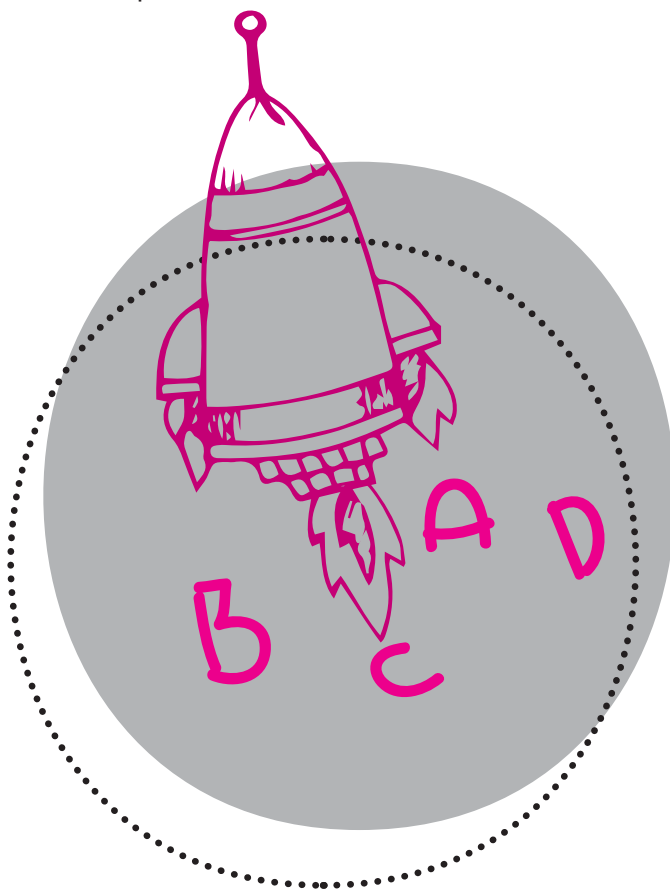
Courtés, J. (1991). *Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation*, Paris: Hachette.

Greimas A.-J. (1984). "Sémiotique figurative et sémiotique plastique", in *Actes sémiotiques - Documents*, VI, 60, Paris, CNRS/EHESS.

Hébert, L. (2014). "L'analyse des textes Littéraires: Vingt approches", Québec: Signo – Site Internet bilingue de théories sémiotiques [en ligne], in: <http://www.signosemio.com/documents/approches-analyse-litteraire.pdf>

Millogo, L. (2007). *Introduction A La Lecture Sémiotique*, Paris: L'Harmattan.

Moein, M.- B. (2009). "La figurativisation et la valorisation de la "servitude" dans Fort comme la mort de Maupassant", in *Plume*, Cinquième années, Numéro 9.





Selon le graphique ci-dessus, les apprenants reconnaissent la caricature très appropriée pour apprentissage du vocabulaire. Ainsi, l'apprentissage du vocabulaire par l'intermédiaire de la caricature s'avère le plus fort parmi les facteurs témoignant de l'efficacité de la caricature.

Deuxième facteur étant efficace, c'est l'attractivité. Cela veut dire que la caricature permet d'avoir une ambiance attractive dans la classe qui la fait sortir de la monotonie.

La mémoire visuelle s'occupe la troisième place qui joue un rôle très important selon le point de vue des apprenants. Par cet élément et à l'aide de la question posée dans le questionnaire, nous avons montré que les apprenants avouent qu'ils peuvent mieux apprendre la langue française par un document visuel image qu'un texte écrit. Ainsi, la caricature qui est un document visuel sous ensemble de l'image facilite le processus de l'apprentissage de la langue française aux apprenants.

Le graphique ci-dessus indique que la participation s'occupe la quatrième place. Ainsi, selon les apprenants, ils ont la volonté de participer facilement dans les discussions, et ils osent parler.

La cinquième place est accordée à la spontanéité. Ce qui prouve que la caricature est capable de provoquer les apprenants de parler de manière spontanée et à posteriori sans préparer eux-mêmes à priori, chez eux.

Le facteur expression orale apparaît dans la sixième place. Ce qui montre que la caricature peut être efficace dans l'apprentissage de la production orale chez les apprenants.

Le graphique indique bien que les deux facteurs expression écrite et affection se placent dans le septième degré d'influence. De ce fait, la caricature donne moins de l'envie de rédiger un texte et d'exprimer des sentiments personnels.

La culture s'affirme comme élément suivant qui se place dans le huitième degré d'influence. Ce qui signifie que les apprenants font moins d'attention à la culture.

Le facteur de l'autonomie s'avère comme le plus faible parmi les facteurs témoignant de l'efficacité de la caricature.

Ainsi, ce facteur en comparaison avec les autres facteurs nous montre que la caricature n'a pas tellement réussi à aider les apprenants à être autonome face aux situations identiques dans la société et dans des situations réelles.

Ainsi, le premier pas est une lecture dénotative qui est réalisé par les apprenants. Il s'agit en réalité d'une identification des composantes élémentaires de la caricature sans établir un lien cohérent entre les figures visibles dans la caricature. Le lexique du genre plutôt concret est privilégié dans la première lecture qui est d'ordre de la description de la caricature présentée

Conclusion

Au terme de cette étude du terrain et à l'appui des résultats obtenus, nous

et qui lie cette dernière au monde réel. De ce fait, la caricature est davantage comme un stimulateur verbal ou un facilitateur sémantique qui nous a aidé à enseigner des concepts qui sont très difficiles ou même impossible à enseigner par le texte sans avoir recours à la langue maternelle des apprenants.

Somme toute, ils ont très bien décrit la caricature; et de même, ils ont facilement trouvé le thème principal à l'aide du niveau figuratif de la caricature. De plus, nous avons, très facilement, enseigné les vocabulaires concrets ainsi que les vocabulaires abstraits à travers les figures iconiques et les figures abstraits de la caricature. Selon nos objectifs, nous avons enseigné en moyenne 70 mots concrets et abstraits à l'aide de chaque caricature appliquée dans nos cours.

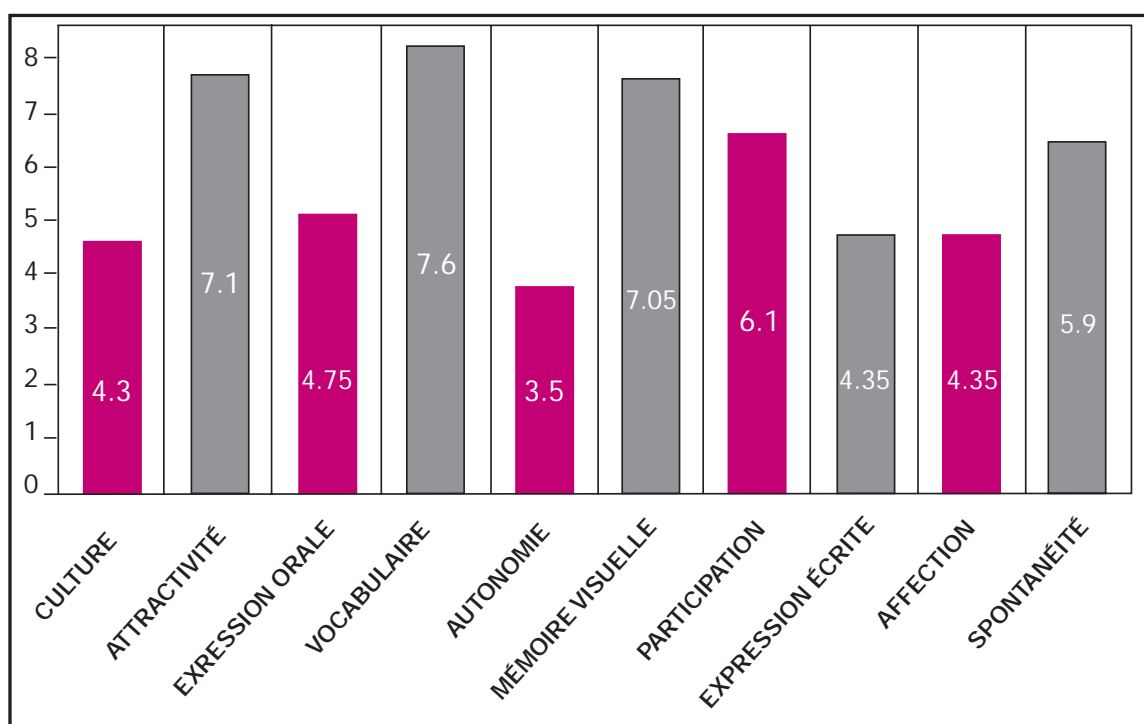
Simultanément, nous avons trouvé qu'il y a des erreurs au niveau de la prononciation; alors, nous avons essayé de corriger ses erreurs et encourager les élèves à mieux prononcer.


Finalement, nous avons exploité la caricature dans le but de motiver les apprenants à s'exprimer et à interagir verbalement dans la classe. Dans cette perspective et selon nos constatations, la caricature a pu très bien motiver les apprenants à avoir des interactions dans la classe, et s'exprimer de manière spontanée. Donc, l'utilisation de la caricature permet à motiver les apprenants à interagir et à s'exprimer dans la classe.

L'évaluation des intérêts de la caricature dans les cours du FLE

Après avoir appliqué les caricatures dans nos cours du FLE, nous essayerons d'examiner le degré d'efficacité de quelques facteurs importants dans l'utilisation de caricatures en classe à partir d'un questionnaire.


A l'aide du graphique suivant nous allons montrer le degré d'influence des éléments langagiers des cinq caricatures enseignées dans les cours du FLE, chez les apprenants iraniens.





è **Réemploi**: L'enseignant demande aux apprenants de réutiliser les mots qu'ils viennent d'apprendre. Dans ce cas, l'enseignant crée un contexte pour que les apprenants puissent réemployer.

- **La phase d'exploitation**



En somme, la caricature devient le point de départ d'une médiation personnelle. L'apprenant est acteur de son propre regard qui le lie à la caricature regardée et qui lie cette dernière au monde réel. De ce fait, la caricature est davantage comme un stimulateur verbal ou un facilitateur sémantique qui nous a aidé à enseigner des concepts qui sont très difficiles ou même impossible à enseigner par le texte sans avoir recours à la langue maternelle des apprenants

grammaticale

Étant donné que l'enseignement de grammaire n'est pas notre objectif principal dans ce travail, nous n'abordons pas des notions nouvelles et nous proposons des exercices adaptés au niveau de nos apprenants et selon leur connaissances prérequis pour faire une révision des structures grammaticales.

- **La phase de la production écrite**

Enfin, pour avoir une meilleure récapitulation, les apprenants doivent accomplir une tâche en écrivant un texte selon le contexte présenté par l'enseignant.

Le commentaire du travail expérimental

A travers notre travail expérimental et après plusieurs observations en classes, nous pouvons remarquer que les apprenants ont participé de manière active dans les différentes parties des activités à faire. D'abord, ils ont fait la lecture de la caricature par un simple relevé d'éléments et des figures. Ainsi, le premier pas est une lecture dénotative qui est réalisé par les apprenants. Il s'agit en réalité d'une identification des composantes élémentaires de la caricature sans établir un lien cohérent entre les figures visibles dans la caricature. Le lexique du genre plutôt concret est privilégié dans la première lecture qui est d'ordre de la description de la caricature présentée.

Ensuite, la lecture demandée est psychologique et les apprenants restent à l'intérieur de la narrativité de la caricature soit qu'ils la répètent et ils font une paraphrase narrative, soit qu'ils la répètent en l'expliquant. On est là dans une activité de description dans laquelle l'apprenant accomplit un effort de transposition verbale.

Puis, l'apprenant déchiffre le sens de la caricature. L'espace de l'interprétation s'ouvre, la dimension connotative de l'image s'affirme. C'est une lecture personnelle liée à sensibilité du regard singulier de l'apprenant. Le discours produit par l'apprenant va vers l'abstrait, tout en étant organisé au sein d'une proximité avec son quotidien. Ainsi, le lexique du genre plutôt abstrait est privilégié dans la partie de l'interprétation de la caricature ainsi que la reformulation de la thématique de la caricature.

En somme, la caricature devient le point de départ d'une médiation personnelle. L'apprenant est acteur de son propre regard qui le lie à la caricature regardée

Le Corbeau, le Renard
 L'arbre florissant, le baril de pétrole
 La main sur la hanche gauche
 Le regard de Renard, le regard de Corbeau
 Le Corneau en haut et le Renard en bas, le baril de pétrole en haut et l'argent en bas
 Le déroulement du baril de pétrole du haut en bas
 La couleur noir, la couleur blanche

L'application de la caricature en tant que document authentique

Après avoir fait une analyse figurative de la caricature, nous tenterons, par la suite, de voir comment peut-on se servir de la caricature comme un document authentique en classe de FLE.

La démarche d'exploitation de la caricature en classe du FLE

- **La phase de visionnement:**

D'abord, le visionnement de l'image caricaturale est souhaité.

- **La phase de compréhension:**

Ensuite, il existe des questions guidant les apprenants à mieux comprendre la caricature visionnée. Ces questions sont organisées de manière qu'elles dirigent les apprenants d'une compréhension globale, mi- globale, mi- détaillée à une compréhension plus détaillée de la caricature.

- **La phase de production orale:**

Après avoir très bien compris le thème de la caricature et le message recherché par le réalisateur, arrive le temps de produire ce que l'on a compris. Ainsi, l'enseignant pose des questions provoquant les apprenants à s'exprimer. Les questions dirigent les apprenants d'une production

Figuratif iconique



figuratif abstrait



globale, mi- globale, mi- détaillée à une production détaillée. Puis, il existe des questions que chaque apprenant doit livrer son propre point de vue qui est plus loin de la caricature en relation avec la société et la culture.

- **La phase de l'enseignement de vocabulaire:**

Par la suite, l'enseignant entame à enseigner le vocabulaire de manière suivante:

• **Mettre à la disposition des apprenants un support:** l'enseignant met à la disposition des apprenants un support lui aidant d'enseigner le vocabulaire souhaité.

• **Repérage (ou sensibilisation):** L'enseignant demande aux apprenants de relever et nommer ce qu'ils voient.

• **Reformulation:** L'enseignant demande aux apprenants de reformuler et l'aider à écrire le vocabulaire sur le tableau.

• **Systématisation:** L'enseignant demande aux apprenants de donner des exemples, des synonymes, des antonymes pour les mots appris. Il existe aussi des exercices à faire pour aider les apprenants à mémoriser et pratiquer les vocabulaires appris.

les politiciens essayent de tromper les le prix du pétrole.
pays ayant du pétrole pour faire diminuer

*** Relation entre les figures et les thèmes**

Figure	Thème	Relation figure/ thème
• Le Corbeau	<ul style="list-style-type: none"> • Les pays ayant des ressources naturelles • La naïveté 	Le motif
• Le Renard	<ul style="list-style-type: none"> • Les pays sans ressources naturelles • La ruse 	Le motif
• Le Corbeau en haut et le Renard en bas	<ul style="list-style-type: none"> • La supériorité 	Le symbole
• Le baril de pétrole en haut et l'argent en bas	<ul style="list-style-type: none"> • La supériorité 	Le symbole
<ul style="list-style-type: none"> • L'arbre florissant • Le baril de pétrole 	<ul style="list-style-type: none"> • La richesse 	La parabole
• Le regard de Renard	<ul style="list-style-type: none"> • Séduisant • Montre la position dominante 	Le motif
• Le regard de Corbeau	<ul style="list-style-type: none"> • Séduit • Montre la position dominée 	Le motif
• La main sur la hanche gauche	<ul style="list-style-type: none"> • Un orateur orgueilleux 	Le symbole
• Le déroulement du baril de pétrole du haut en bas	<ul style="list-style-type: none"> • La baisse des prix de pétrole 	Le symbole
• La couleur noir	<ul style="list-style-type: none"> • Le pétrole • Le Corbeau 	Le motif
• La couleur blanche	<ul style="list-style-type: none"> • Sans ressources naturelles 	Le symbole

Figuratif iconique vs figuratif abstrait

*** Isotopie figurative**

Les personnages sont: le Corbeau et le Renard	Isotopie actorielle
La scène se passe dans une forêt	Isotopie spatiale
Le temps pourrait être nuit, parce que le ciel est noir.	Isotopie temporelle
Le thème principal est la baisse des prix du pétrole.	Isotopie thématique

est au pied de l'arbre tenant de l'argent à la main droite et mettant la main gauche sur la hanche gauche. En comparant cette caricature avec la fable de la fontaine, on peut expliquer que le Corbeau et le Renard se trouve dans la même position que ceux de la fable. Ainsi, le corbeau de la fable est sur un arbre perché tenant en son bec un fromage et le renard est au pied de l'arbre. Le renard par la stratégie de flatterie essaie de manipuler le corbeau et lui prendre son fromage qui est un objet de valeur. Le corbeau face à la flatterie de renard a une réaction. Pour montrer sa belle voix, il ouvre un large bec et laisse tomber sa proie. Pour conclure, dans cette caricature, on peut comprendre que le Corbeau est manipulé par le Renard et il va laisser tomber le baril de pétrole.

Le Renard, tout ce qu'il possède est un billet qui n'est pas très précieux. Mais, il semble qu'il veut l'échanger avec le baril de pétrole qui est très coûteux. Ainsi, il dirige son regard vers le haut, c'est-à-dire vers le Corbeau, et il lui montre de la monnaie en le regardant d'un air charmant. Etant donné que le Renard pourrait être le symbole de la ruse et le Corbeau celui de la naïveté; le Renard voudrait séduire le Corbeau et le tromper afin d'échanger son billet avec le baril de pétrole. Puisqu'il ne peut pas lui donner un ordre pour prendre son baril de pétrole, il essaie de le tromper. Sa main sur la hanche gauche révèle un orateur exclusif qui est orgueilleux. Donc, par ses actes, il veut manipuler le Corbeau.

Par le regard de Corbeau, on peut comprendre que le Renard a réussi et il a pu le tromper.

La disposition du baril de pétrole en haut, et celle de la monnaie en bas pourrait montrer la supériorité du baril de pétrole en comparaison avec argent. De

même, la disposition du Corbeau qui est sur l'arbre et plus haut que le Renard qui est au pied de l'arbre pourrait montrer la supériorité du Corbeau par rapport au Renard. Mais, malgré la disposition plus haut de Corbeau, ce qui est donné à voir montre deux positions:

- 1) Position dominante pour le Renard.
- 2) Position dominée pour le Corbeau.

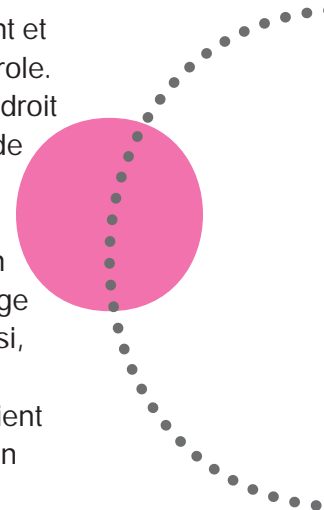
On pourrait considérer la partie de gauche de l'image et celle de haut pour le Corbeau. Donc, c'est la partie la plus fertile. De même, la couleur noire pourrait évoquer la couleur de Corbeau ainsi que celle de pétrole, et ce dernier montre les ressources naturelles. Ainsi, le Corbeau peut être le symbole des pays qui possèdent des ressources naturelles.

Le Corbeau est sur un arbre florissant et verdoyant et il possède un baril de pétrole. Alors, il semble qu'il habite dans un endroit confortable et il est riche; car, il possède l'or noir et il bénéficie de la richesse pétrolière.

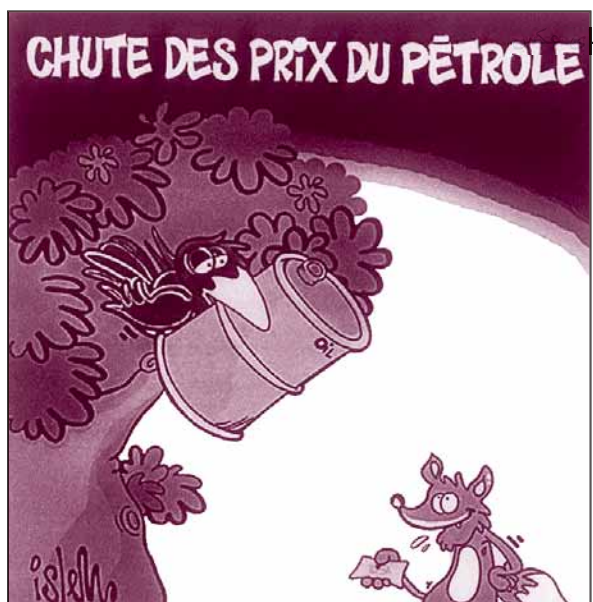
Prenons le cas du Renard, qui est en bas et dans la partie de droite de l'image qui est vide et en couleur blanche. Ainsi, le Renard pourrait symboliser les pays sans ressources naturelles qui voudraient manipuler les pays ayant du pétrole afin d'acheter l'or noir d'un très bas prix.

Après la manipulation du Corbeau par le Renard, le baril de pétrole roulerait du haut en bas en évoquant la baisse des prix du pétrole.

Ce qui est donné à voir dans cette image caricaturale voudrait dire que malgré l'importance des ressources naturelles comme le pétrole, les arbres, etc., ce qui précise la valeur des choses c'est l'argent. Ainsi, Il s'agit surtout de montrer comment la ruse domine et donc conduit le monde. Alors, cette caricature montre que l'argent précise la valeur du pétrole; et de ce fait,



L'étude du niveau figuratif d'une caricature



Le titre	Chute des prix du pétrole
Le dessinateur	Islem
La date et la source de publication	04/03/2015, Le Temps d'Algérie
Le type d'image	Peinture, en couleur
Le thème général	Chute des prix du pétrole

* Analyse figurative de la caricature

Du premier regard, nous pouvons comprendre que cette image évoque un texte poétique. Ainsi, cette caricature à un référent dans le monde littéraire et nous renvoie donc à la fable intitulée "le Corbeau et le Renard" de La Fontaine. C'est ce qui indique que la caricature représente le monde socio-politique par le biais du monde déjà connu d'un conte littéraire. Donc, la caricature possède une double visée. Premièrement, dans le but d'enseigner, cette caricature est très importante étant donné que l'enseignant peut renvoyer d'abord les apprenants au texte célèbre de La Fontaine; et ensuite,

passer à la caricature. Donc l'enseignant peut:

- 1) Etablir un rapport entre la fable célèbre de La Fontaine et la caricature
- 2) Mettre en relation les deux faits : le fromage et le pétrole
- 3) Etablir un rapport de sémiosis entre le plan de l'expression et le plan du contenu
- 4) Etablir le lien entre les faits nouveaux et anciens

En ce qui concerne la description de cette image caricaturale, nous pouvons dire qu'elle représente deux personnages dont un Corbeau et un Renard. Le Corbeau est sur un arbre perché tenant en son bec un baril de pétrole. Le Renard

figurativité. Bertrand définit ainsi cette notion:

« La figurativité se définit comme tout contenu d'un système de représentation, verbal, visuel, auditif, ou mixte, qui se trouve corrélé à une figure signifiante du monde perçu lors de sa prise en charge par le discours. Les formes d'adéquation, labiles et culturellement façonnées par l'usage, entre ces deux sémiotiques – celle du monde naturelle et celle des manifestations discursives des langages naturels-, font l'objet de la sémiotique figurative. » (Bertrand, 1993: 190)

Le figuratif et la thématique

Le figuratif pourrait être considéré comme une opposition de thématique. Celle-ci concerne le monde intérieur et elle n'est pas sensible par les cinq sens. D'après Courtés, « la thématique est à concevoir comme n'ayant aucune attache avec l'univers du monde naturel » (Courtés, 1991: 163). Bien que le figuratif s'oppose à la thématique il y a un rapport entre les thèmes et les figures. Millogo définit la notion du thème comme suivant: « le contenu d'une langue naturelle ou d'un système de représentation qui est caractérisé par son abstrait ou général » (Millogo, 2007: 53). La notion de la figure est ainsi définie par Courtés: « tout signifié, tout contenu d'une langue naturelle et, plus largement, de tout système de représentation (visuel, par exemple), qui a un correspondant au plan du signifiant (ou de l'expression) du monde naturel, de la réalité perceptible » (Courtés, op. cit.). Selon Courtés (ibid.: 168) les relations entre les thèmes et les figures relèvent du symbole qui « met en rapport terme à terme une unité figurative et une unité thématique » (ibid.), du semi-symbolique

qui « joue, lui, sur l'association, la correspondance de catégorie à catégorie » (ibid.), de la parabole qui « présente un même donné conceptuel (=un thème) sous des expressions figuratives diverses » (ibid.) et du motif qui apparaît quand « un même donné figuratif ou une même figure (de l'ordre, donc, de la perception) puisse correspondre à des thématisations, à des thèmes différents » (ibid.).

L'iconisation et l'abstraction

La sémiotique analyse les différents niveaux d'articulation du figuratif. Il donne lieu à des manifestations graduelles entre les pôles iconique et abstrait. « L'iconisation et l'abstraction ne sont [...] que des degrés variables et des niveaux variables de la figurativité. » (Greimas, 1984: 11). Ainsi, selon D. Bertrand, « La figurativisation du discours est, plus précisément, un processus graduel tendu entre l'iconisation qui garantit la ressemblance avec des figures du monde sensible et l'abstraction qui en éloigne. » (Bertrand, 2000: 146).

L'isotopie figurative

Une isotopie se construit par la répétition d'un même sème, dans au moins deux positions. « Le sème ou figure sémique, est l'unité minimale de signification. C'est une unité différentielle » (ibid.: 106). Ainsi, les éléments se rapprochent vers un point du contenu d'entente pour construire un univers de signification cohérente. « L'isotopie produit une relation d'équivalence entre les signifiés qui possèdent le sème définissant cette isotopie. » (Hébert, 2014 :48). Les différents types de l'isotopie sont "actorielle", "spatiale", "temporelle" et "thématique".

Introduction

Beaucoup de discours en activant le niveau figuratif créent un parcours grâce auquel se dessine un espace graphique qui dirige le lecteur à saisir le sens recherché.

Ainsi, le figuratif se définit comme une image extérieure d'un contenu abstrait qui s'active dans une relation perceptivo-sensorielle. Celui-ci sera considéré comme tout contenu d'un système de représentation, dans un univers de discours (verbal ou non verbal), qui peut être directement en rapport avec l'un des cinq sens traditionnel. Ainsi, il est en relation avec le monde réel.

La caricature, qui est notre sujet de recherche dans ce travail, prend des contenus présents dans le monde réel et en leur donnant des figures inattendues reconstruit les contenus. Elle exprime les réalités de la vie en amplifiant certains traits caractéristiques du sujet. Les traits essentiels de la caricature sont la déformation et la dérision. Les sujets traités par la caricature sont ceux qui touchent la société; tels que, la politique, l'économie, la culture, etc.

La présente étude voudrait envisager le fonctionnement du processus de figurativisation dans la caricature pour ensuite voir comment le niveau figuratif pourrait être utile dans l'enseignement du FLE, et plus particulièrement du vocabulaire, à des apprenants iraniens. Ainsi, telle est la question qui se pose: Comment la caricature pourrait provoquer le développement lexical chez les apprenants iraniens du français langue étrangère (FLE) grâce au niveau figuratif de la caricature? Notre hypothèse pourrait s'articuler comme suivant: La caricature, en utilisant des thématiques déjà connues,

pourrait, d'une part, rappeler des lexiques prérequis, et d'autre part, provoquer les apprenants à produire et utiliser des mots nouveaux.

Cet article aura pour objectif d'étudier le processus de figurativisation dans la caricature et considérer le parcours de réception du message grâce aux figures qui dirigent les lecteurs à mieux saisir le sens. De plus, cette recherche examinera le rôle de la caricature dans l'apprentissage du vocabulaire à l'aide du niveau figuratif.

La méthodologie de cette recherche est à partir d'une démarche descriptivo-analytique accompagnée d'une étude du terrain sur corpus composé d'un ensemble de 20 apprenants du niveau A2+, B1 selon Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (CECRL).

Une isotopie se construit par la répétition d'un même sème, dans au moins deux positions. « Le sème ou figure sémique, est l'unité minimale de signification. C'est une unité différentielle » (Ibid.: 106)

La sémiotique de la figurativité

« Le figuratif peut être qualifié comme tout signifié qui a un correspondant au plan du signifiant du monde naturel » (Moein, 2009: 54). Ce qui revient à dire que le figuratif recouvre tout ce qui évoque le sensible et le perceptible. La figurativisation du discours est un processus qui permet aux concepts et aux contenus, d'avoir des images verbales suggérant ses caractéristiques. Les figures qui sont les images spéciales d'extériorisation d'un monde s'appellent

L'étude du niveau figuratif de la caricature et son rôle dans l'apprentissage du vocabulaire chez les apprenants iraniens du FLE

Hamid Reza Shairi, Professeur de l'Université Tarbiat Modares, Email: Shairi@modares.ac.ir

Fatemeh Yousefi, Étudiante chercheuse à l'Université Tarbiat Modares, Email: Fatemeh_yousefi@modares.ac.ir

چکیده

این تحقیق بر آن است تا کارکرد فرآیند صورت‌سازی در کاریکاتور را مورد بررسی قرار داده تا از این طریق نشان دهد که چگونه سطح صورت‌تانه می‌تواند در خدمت آموزش زبان فرانسه و به‌خصوص آموزش لغات به زبان‌آموزان ایرانی قرار گیرد. بدین ترتیب، این پروژه تحقیقاتی دو هدف اصلی را دنبال می‌کند:

در وحله اول، ساز و کار شکل‌گیری صورت‌تانه در کاریکاتور را مورد بررسی قرار می‌دهد، بدین معنا که به مطالعه صورت‌هایی می‌پردازد که خواننده را به سوی دریافت هر چه بهتر معنا هدایت می‌کنند. در وحله دوم، نقش کاریکاتور را در یاددهی/ یادگیری لغات زبان فرانسه و با تکیه بر سطح صورت‌تانه می‌سنجد. در این صورت، به آموزش لغات ملموس و ناملموس به کمک صورت‌های شمایی و انتزاعی می‌پردازد. این صورت‌ها می‌توانند از ساده‌ترین تا پیچیده‌ترین شکل ممکن در نوسان باشند و به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم محتواهایی را فرا خوانده و یا حتی در بعضی موارد محتواهای موجود را بازسازی کنند. استفاده از کاریکاتور در کلاس‌های زبان فرانسه با شناخت دایره‌المعارفی، اجتماعی- فرهنگی و شناختی زبان‌آموزان مرتبط است، که خود این امر واژگانی را به‌طور کاربردی فرا می‌خواند؛ دوم اینکه خود صورت‌تانه شکل گرفته در کاریکاتور جریان واژه‌سازی را فعال می‌کند. کاریکاتور می‌تواند با به‌کارگیری مفهومانهای از قبل شناخته شده سبب فراخوانی دایره‌المعارفی واژگان از قبل شناخته شده از یک سو و حرکت به سوی به‌کارگیری واژگانی جدید از سوی دیگر شود. در نتیجه، کاریکاتور به‌عنوان موضوع مورد مطالعه، در دو گرایش نشانه‌معناشناختی و آموزش زبان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

در بخش کار میدانی، روش استفاده از کاریکاتور در آموزش زبان فرانسه و نزد زبان‌آموزان ایرانی در فیش‌های آموزشی گردآوری شده است. سپس، از طریق پرسشنامه و با تکیه بر حوزه تجزیه و تحلیل صورت‌تانه‌ای، نقش کاریکاتور در آموزش زبان فرانسه مورد سنجش قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: کاریکاتور، صورت‌تانه، مفهومان، نشانه‌شناسی صورت‌تانه، آموزش لغات

Résumé

Cette étude vise à envisager le fonctionnement du processus de figurativisation dans la caricature pour ensuite voir comment le niveau figuratif pourrait être utile dans l'apprentissage du vocabulaire chez les apprenants iraniens de français langue étrangère (désormais FLE). Le projet se donne deux objectifs principaux: d'une part, d'étudier le processus de figurativisation dans la caricature et considérer le parcours de réception du message grâce aux figures qui dirigent les lecteurs à mieux saisir le sens; et de l'autre, il examinera le rôle de la caricature dans l'enseignement/ apprentissage de français langue étrangère (désormais FLE) à l'aide du niveau figuratif.

Dans notre travail du terrain, nous abordons notre démarche d'utilisation de la caricature à l'aide des fiches pédagogiques en classe du FLE auprès des apprenants iraniens. Ensuite, nous évaluons, à partir d'un questionnaire, le rôle de la caricature dans l'enseignement/ apprentissage du FLE, en nous fondant sur le champ de l'analyse figurative.

Mots-clés: La caricature, le figuratif, la sémiotique figurative, l'enseignement/ apprentissage du FLE, le vocabulaire

IN THE NAME OF ALLAH

Roshd Foreign Language Teaching Journal

Managing Editor:

Mohammad Nasery

◆ Editor-in-Chief:

Mohammad Reza Anani Sarab,

Associate Professor of TEFL

Shahid Beheshti University

◆ Executive Director

Shahla Zarei Neyestanek, MA (Educational Planning)

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

Editorial Board

❖ *Parviz Birjandi*, PhD (TEFL)

Allame Tabataba'ei University

❖ *Hossein Vossoughi*, PhD (Linguistics)

Kharazmi University

❖ *Parviz Maftoon*, PhD (TEFL)

Iran University of Science and Technology

❖ *Jaleh Kahnemouipour*, PhD (French

Literature)

University of Tehran

Hamid-Reza Shairi, PhD (French,

Semiotics)

Tarbiat Modares University

❖ *Nader Haghani*, PhD (Teaching

German through E-Learning)

University of Tehran

❖ *Mojgan Rashtchi*, PhD (TEFL)

Islamic Azad University, North

Tehran Branch

❖ *Seyed Behnam Alavi Moghadam*,

PhD (Linguistics),

Organization for Educational

Research and Planning, Ministry

of Education, Iran

❖ *Akbar Abdollahi*, PhD (FLT)

Tehran University

◆ Advisory Panel

❖ *Gholam Reza Kiany*,

PhD (TEFL), Tarbiat Modares University

❖ *Mahmood Reza Atai*,

PhD (TEFL), Kharazmi University

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

◆ Contribution to Roshd FLTJ:

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

◆ Manuscripts:

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

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

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

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



ROSHD FLT¹²²

Foreign Language Teaching Journal

Vol. 32 | No. 1 | Fall | 2017
www.roshdmag.ir
Language Education Quarterly

