

# آموزش زبان

۶۹

رشد

مجله علمی - ترویجی

سال هجدهم / ۱۳۸۲ / بها: ۲۰۰ تومان

[www.roshdmag.org](http://www.roshdmag.org)

ISSN 1606-920X



وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی  
دفتر انتشارات کمک آموزشی

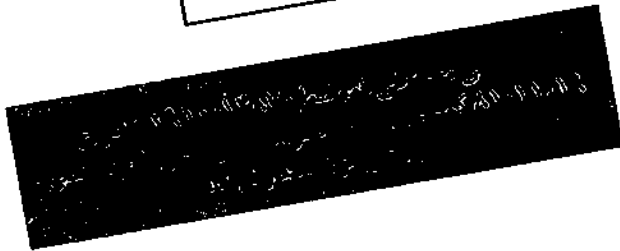
flit

Foreign Language  
Teaching Journal





**Foreign Languages  
Open Doors  
to New Horizons**



وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی  
دفتر انتشارات کمک آموزشی  
سال هجدهم - ۱۳۸۲ - شماره مسلسل ۶۹  
مدیر مسؤول: هلیرضا حاجیان زاده  
سر دبیر: دکتر سیداکبر میرحسینی  
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک / مدیر هنری: مهدی کریم خانی  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام) - شمارگان: ۱۲۰۰۰ نسخه  
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵  
تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶ - صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱  
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۹) ۸۸۳۱۱۶۱-۹

### اعضای هیات تحریریه

- دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبایی
- دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت
- دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم
- دکتر سید علی میرعمادی، دانشگاه علامه طباطبایی
- دکتر قاسم کبیری، دانشگاه کیلان
- دکتر زاله کهنمویی پور، دانشگاه تهران
- دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس
- سید محمود حدادی، دانشگاه شهید بهشتی

### قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان، مقالات کاربردی در حیطه آموزش زبان و همچنین اصل تحقیقات پژوهشگران در حیطه آموزش زبان خارجی، به ویژه دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید در دو نسخه تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه ها آمده است، ارسال شود. این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در منتهای ارسال باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشند. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤلیت پاسخگویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است. دفتر انتشارات کمک آموزشی، این مجلات را نیز منتشر می کند:

رشد کودک (ویژه پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان)، رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوم و سوم دبستان)، رشد دانش آموز (برای دانش آموزان چهارم و پنجم دبستان)، رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی)، رشد نوجوان (مجله ریاضی دوره راهنمایی)، رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه)، رشد نوجوان (مجله ریاضی دوره متوسطه) و مجلات رشد معلم، نکتولژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش زبان و ادب فارسی، آموزش راهنمایی تحصیلی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش معارف اسلامی، آموزش تاریخ، آموزش تربیت بدنی، آموزش قرآن، آموزش علوم اجتماعی، آموزش زمین شناسی، آموزش هنر، آموزش جغرافیا و مدیریت مدرسه (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

### فهرست

- پیشگفتار / سردبیر / ۲
- تعیین میزان همبستگی نمرات آزمون بندشی استاندارد با نمرات مصاحبه شفاهی دانشجویان زبان / فرامرز کاظمینی / ۴
- جشنواره الگوهای تدریس برتر زبان انگلیسی دوره راهنمایی / نوراله قربانی / ۱۰
- معرفی کتاب (درآمدی بر واژه سازی انگلیسی نوین) / ۱۶
- هیات تحریریه
- Let's take a break! / Dr. Maftoon / 21
- Techniques and Procedures in Using Video in ESL Classes / M. Shayanpour / 26
- Building Reading Skills up at the Tertiary - Level Education / M. Zoghi / 37
- Comment introduire l'affiche publicitaire dans une classe de langue / Dr. H. R. Shairi / 44
- EFL Teacher Education Evaluation / Dr. A. Mirhassani & Dr. R. Beh-Afarin / 57
- Die Literatur im sprachunterricht / Dr. D. Fekri Erchad & F. Mehrabi / 64

# پیشگفتار



آموزش و پرورش روسیه و به خصوص تحصیلات عالی آن‌ها با اروپا رقابت می‌کرد.

دوره ششم از ابتدای قرن بیستم تا کنون است که در آموزش و پرورش هدف‌های خاصی را دنبال می‌کرد و بیش‌تر مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت مارکس بود. یکی از هدف‌های آموزش، رفع نیازهای اجتماعی کشور در حال تغییر روسیه بود که توجه خاصی به آموزش و پرورش همگانی و جهانی و با سواد کردن مردم داشت که نیازهای طبقه کارگر را برآورده می‌کرد.

دولت، آموزش‌های عمومی و حرفه‌ای را با هم ترکیب کرد که نشانه مفهوم تساوی و وحدت مردم بود و شامل استفاده از ابداعات کودک-محوری در مدرسه، با بهره‌گیری محدود از نظرات دیویی در مورد آزادی فردی و تاحدی از افکار تولستوی و دیگران می‌شد و جوانان را به ادامه تحصیل تشویق می‌کرد.

در این دوره آموزش و پرورش همگانی توسعه یافت و بر تعالی علمی، انضباط، انجام تکلیف‌های کلاسی، امتحانات و نظارت معلم تأکید شد. در این سال‌ها، علاوه بر ریاضیات و علوم، به زبان خارجی نیز توجه خاصی می‌شد. واقع‌گرایی علمی همراه با واقع‌گرایی اجتماعی، معرفت‌شناسی، فلسفه آموزش و پرورش و روان‌شناسی تربیتی، نقش خاصی را در تعلیم و تربیت روسیه ایفا می‌کرد. البته اکثر مطالب جنبه مادی، عینی و علمی داشتند و موارد شناختی و ذهنی کم‌تر در آن‌ها دیده می‌شد.

منشاء آموزش و پرورش آن‌ها کاربردی و معطوف به نظام کارخانه‌ای بود. آموزش و پرورش به ایجاد مهارت‌های لازم در علوم و حرفه‌های مختلف توجه کامل داشت. به طور خلاصه هدف آن، اشتراکی و القای نظرات سیاسی، آموزش فنون برای زندگی در جامعه و گسترش فرهنگ خاص کمونیستی بود که نظرانی چون محوبی سوادی، بسط روش‌ها و مهارت‌های علمی مفید برای جامعه، برخورد با انتقاد جوامع دیگر، آموزش حرفه‌ای، بسط مشاغل مورد نیاز جامعه و جامعه‌بی طبقه تأکید داشت و مواردی چون صبر و حوصله، تلاش زیاد، اراده قوی، میانه‌روی در عشق و انضباط، احترام به والدین و بزرگ‌ترها،

در شماره پیشین، دیدگاه مشاهیر اصلاح طلب در مورد فلسفه آموزش و پرورش، مطرح شد و نظرات هریک از فلاسفه در مورد هدف‌های آموزشی، دانش آموز، معلم و شیوه‌های تدریس مورد بررسی قرار گرفتند.

در این شماره سیر تحول و پیشرفت آموزش و پرورش در دو کشور اتحاد جماهیر شوروی سابق (روسیه) و آمریکا و تأثیر آن بر نظام آموزش و پرورش، مورد مذاقه قرار می‌گیرد.

در قرن بیستم، شوروی سابق در مقابل آمریکا قدرت‌نمایی کرد و با فرستادن فضایی‌های «اسپات‌نیک»، رشد علمی و پژوهشی خود را نشان داد. همین امر باعث بیداری بیش‌تر آمریکایی‌ها شد و بعضی از نظریه‌پردازان، سال ۱۹۵۷ و اسپات‌نیک را نقطه تحولی در آموزش و پرورش آمریکا می‌دانند.

آموزش و پرورش روسیه از نظر تاریخی به شش دوره تقسیم می‌شود که اولین آن به قبل از پیدایش سیاسی، آموزشی و فرهنگی روسیه مربوط می‌شود. در این دوره، اکثر طرح‌ها و حتی هنرهای جدید این سرزمین از الگوهای ایرانی دوران سکایی نشأت می‌گرفت و بیش‌تر جنبه ایرانی داشت.

دومین دوره، مربوط به قرن دهم تا سیزدهم است که روسیه مسیحیت را پذیرفت و به دنیای غرب نزدیک شد، ولی به تدریج دوباره از آن‌ها فاصله گرفت. در اواخر قرن هفدهم، این فاصله عمیق‌تر و گسترده‌تر شد.

سومین دوره، قرن سیزدهم تا پانزدهم است که بیش‌تر فرهنگ و آموزش و پرورش مغولان بر آن‌جا حاکم بود. چهارمین دوره، قرن‌های شانزدهم و هفدهم است که اکثر آزادی‌های سیاسی و اجتماعی مردم حذف یا محدود شد. دوره پنجم قرن هفدهم و هیجدهم را شامل می‌شد که سرزمین‌های روسیه وسعت یافت.

در این دوره، بیش‌تر توجه دولت به گسترش کشاورزی و صنعت بود تا موارد فرهنگی. ولی به خاطر ارتباط بیش‌تر با اروپا، نظریه‌ها و فعالیت‌های آموزشی بسط یافتند؛ گرچه آموزش تحت کنترل و نظارت دولت قرار داشت، ولی در بعضی موارد،



پرهیز از مبالغه و علاقه به کار را توصیه می‌کرد. ضمناً عوامل وراثت و محیط را در فرایند آموزش مهم می‌دانست و روان‌شناسی حاکم نیز به کمال جامعه‌مادی گرای اشتراکی کمک می‌کرد.

تعلیم و تربیت آمریکا بیش‌تر میراث فرهنگی و استعماری بود که از اروپا و به‌خصوص انگلستان به آن‌جا منتقل شده بود و عوامل زیادی بر آن تأثیر گذاشت؛ مانند مبارزه با سرخپوستان، آماده کردن زمین برای زراعت، کشف سرزمین‌های ناشناخته، سازگاری با شرایط طبیعی، تلاش برای استخراج معادن، ایجاد صنعت و تلاش بیش‌تر برای فتح قاره جدید، مشکلات زندگی، استفاده از وسایل ساده کشاورزی، شخم‌زدن زمین، کشت محصولات و عدم دانش کافی بر فرهنگ آمریکای اولیه حاکم بود و در این جامعه، علاقه چندانی برای بسط فرهنگ وجود نداشت. ابتدا مردم آمریکا چندان توجهی به موفقیت‌های علمی اروپا نداشتند و تنها بعضی از نهادها و انجمن‌ها، کار آموزش و پرورش را در حد بسیار مبتدی و ساده انجام می‌دادند. ولی دیری نپایید که فرهنگ کشورهای اروپا تأثیر خود را گذاشت و نظرات آموزشی به جامعه آمریکا نیز نفوذ کرد و بالاخره افراد مشهوری چون بنجامین فرانکلین، هوراس من، توماس جفرسون، هنری بارنارد به نشر عمومی دانش پرداختند و مردم را به استفاده از آزادی، منطق و نیروی علم تشویق کردند. به این ترتیب راه برای بیان افکار، تحقیقات خلاق، معیارهای تازه آموزش و پرورش و رشد هنر ادبیات باز شد.

در واقع، آمریکا با ایجاد جمهوری و آزادی‌های به دست آورده، صحنه را برای بحث، تبادل افکار و نظرات علمی و سیاسی آماده کرد و دانشمندان و اندیشمندان نیز در این راه کمک‌های مؤثری کردند که باعث شکل دادن به آموزش و پرورش آن کشور شد. نتیجه این شرایط، گسترش باسوادی، بیداری نسبی افکار همگانی و رشد فکری بود.

چهار اصلاح طلب آمریکایی که نام آن‌ها ذکر شد، به گسترش علم و اصلاح آموزش کمک شایانی کردند که شرح مختصر نظریه هرکدام به قرار زیر است:

فرانکلین فردی خودآموخته، مخترع، دانشمند، نویسنده، ناشر، انسان دوست، متخصص تعلیم و تربیت و سیاستمدار بود که در نظریه‌های خود از دیدگاه‌های متفکران استفاده می‌کرد. او بر این باور بود که آموزش و پرورش باید انسان را برای محیط جامعه و کار آماده سازد و بر مطالعه زبان و آموزش‌های حرفه‌ای تأکید خاصی می‌کرد. وی عقیده داشت، هدف آموزش و پرورش باید متوجه کار و مشاغل اجتماعی، صنعت، عقل معاش، صداقت و اعتماد به نفس باشد. در عین حال، بر خداپرستی تأکید خاصی داشت.

جفرسون اولین فردی بود که آموزش و پرورش همگانی را تشویق کرد. او روح تحقیق، آزادی تحصیل و اطلاع از کشفیات پیشرفته

را به همه دانش‌پژوهان و علاقه‌مندان توصیه می‌کرد. علاوه بر خدمات شایان توجه جفرسون به گسترش آموزش و پرورش در همه سطوح، وی آموزش و پرورش را یکی از مسؤولیت‌های دولت می‌دانست و می‌گفت فقط مردم روشنفکر می‌توانند حقوق انسانی، اجتماعی و اقتصادی خود را بشناسند و از آن حمایت کنند. در این دوره از تمدن، غیر ممکن است ملتی بتواند هم جاهل و هم آزاد باشد. او به توسعه دانشگاه‌ها علاقه داشت و بر مساوات، استفاده از امکانات آموزشی، تحصیل آزاد و آزادی بیان و آموزش و پیشبرد علم و دانش تأکید می‌کرد.

هوراس من نیز همانند پیشینیان خود بر ضرورت مساوات در استفاده از فرصت‌های آموزشی تأکید می‌کرد. او تمام زندگی و نبوغ خود را در راه گسترش آموزش و پرورش همگانی به عنوان یک ضرورت و لازمه دموکراسی به کار برد و در این راه، نقش مهمی ایفا کرد. او می‌گفت، مدرسه باید شعور و هوش دیرپا و گسترده و اخلاقیات ناب را در مردم ایجاد کند. مدرسه می‌تواند کودکان تمام طبقات، مذاهب و بازمینه‌های مختلف را در یک جا جمع کند و در آن‌ها حس مودت متقابل، هماهنگی اجتماعی و کمال‌پذیری به وجود آورد. از نظر او آموزش و پرورش مساوات‌گر بزرگ در زندگی انسان‌ها و چرخ تعادل ماشین اجتماع است و باید در اختیار تمام کودکان قرار گیرد. درس‌هایی باید به کودکان تدریس شود که آنان را انسان‌هایی کامل سازد. این درس‌ها می‌توانند شامل زبان و دستور آن، ریاضیات، جغرافیا، بهداشت، موسیقی، آموزش‌های حرفه‌ای و مانند آن باشند. روش تدریس باید بر اساس میل، انگیزه، و خودآموزی باشد و از آموزش طوطی‌وار دوری جوید. او معتقد بود که معلم ایده‌آل، معلمی است که تسلط و تبحر لازم برای اجرای هنر ظریف تدریس را داشته باشد. علم و دانش کامل و کافی و توان درس‌های نظری و عملی برای هر معلمی ضروری است.

هنری بارنارد می‌گفت، آموزش و پرورش باید به درستی درک شود و تمام تأثیرهای آن بر عادات جسمانی، اخلاقی و ذهنی کودک مشهود گردد. چنانچه معلم بر شخصیت، خوبی و بدی محصلان تأثیر بگذارد، قدرت و نشاط بر جسم، نیرو و توان به ذهن و پاک‌ترین احساسات را به ماهیت اخلاقی کودکان بدهد، کار و وظیفه خود را انجام داده است و اندیشه و تفکر، احساسات و عواطف و آرایش در جامعه به وجود خواهد آمد.

به هر حال، فعالیت و تلاش این متفکران باعث گسترش علم، روان‌شناسی، فلسفه، زبان، علوم و فنون گوناگون شد و آمریکا راه خود را به سوی ترقی پیدا کرد. به علت طولانی شدن مطلب، بررسی نکات روان‌شناسی و آموزشی و دیدگاه‌های جدید دیگر را در شماره بعد خواهید خواند.

سر دبیر

## تعیین میزان همبستگی نمرات آزمون بندشی استاندارد با نمرات مصاحبه شفاهی دانشجویان زبان

فرامرز کاظمینی، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران - مرکز

mkazemeini@hotmail.com

### Abstract

Oral skills are of utmost significance in foreign language pedagogy. But, in Iran, it is not considered in the time of students' admission and placement. Oral interview which has been used in Iran since a long time ago as a means of assessing oral skills, has various difficulties. One of them is the impact of subjective judgment of the raters on the assessment of students' oral skills. Preparation and administration of oral interviews are also time consuming and require a lot of budget; therefore, administration of oral interviews, especially in large scales such as the entrance examination of universities, seems impractical.

Founders of a standard cloze test claim that this written test provides an integrative assessment of student's language skills including oral skills.

In verifying the aforementioned problem, the researcher studied the correlation and regulation between the scores obtained from a standard cloze test and the scores obtained from an oral interview.

Since a meaningful correlation and regulation have been revealed between the scores of these two tests, it can be concluded that a standard cloze test can be used to assess student's oral skills in the case of students' screening and placement.

**Key Words:** Subjective Assessment, Objective Assessment, Standard Cloze, Validity, Reliability, Practicality

مهارت‌های شفاهی یکی از انواع مهارت‌های زبانی است که در رشته زبان‌های خارجی از اهمیت خاصی برخوردار است. اما در ایران، هنگام گزینش دانشجویان و نیز در هنگام تعیین سطح یا جایگزینی، این مهارت‌ها مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرند. زیرا انجام آزمون مصاحبه شفاهی که از دیرباز در ایران به عنوان ابزاری برای ارزشیابی این مهارت‌ها به کار می‌رفته، مشکلات عدیده‌ای به همراه داشته است. یکی از این مشکلات، تأثیر قضاوت‌های فردی ارزشیابان هنگام تعیین سطح مهارت‌های شفاهی دانشجویان است. تهیه، تدوین و نیز اجرای این آزمون نیز به هزینه و زمان طولانی نیاز دارد که عملاً استفاده از آن را، به ویژه در آزمون‌هایی با مقیاس‌های وسیع، نظیر کنکور سراسری، غیرممکن می‌سازد.

بنیانگذاران «آزمون بندشی استاندارد» مدعی هستند، این آزمون که از اصول روان‌شناسی گشتالت نشأت گرفته است، ارزشیابی جامعی از تمامی مهارت‌های زبانی دانشجویان، از جمله مهارت‌های شفاهی آنان به عمل می‌آورد. برای بررسی این موضوع در زمینه مهارت‌های شفاهی، در این پژوهش، میزان همبستگی و قاعده‌مندی نمرات آزمون بندشی استاندارد با نمرات مصاحبه شفاهی دانشجویان زبان مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه همبستگی و قاعده‌مندی به دست آمده، رابطه معنی‌داری بین نمرات این دو آزمون را نشان می‌دهند، با اطمینان کافی می‌توان از آزمون بندشی استاندارد برای تعیین سطح مهارت‌های شفاهی در هنگام گزینش دانشجویان و نیز در هنگام کلاس‌بندی استفاده مطلوب به عمل آورد.

کلید واژگان: ارزیابی عینی / ذهنی، آزمون بندشی استاندارد، اعتبار، پایایی، کاربرد عملی

## مقدمه

آموزش به عنوان شاخه انتقال علوم و دانسته‌ها از نسلی به نسل دیگر، همواره مورد توجه انبای بشر بوده است. لذا از دیرباز آزمون‌های گوناگونی برای ارزشیابی توانمندی‌های دانشجویان و نیز میزان یادگیری آن‌ها به کار می‌رفته است. از طریق ارزشیابی، معمولاً جایگاه دانشجویان در مراحل گوناگون آموزش به گونه‌ای علمی مشخص می‌شود. ارزشیابی صحیح از توانمندی‌های دانشجویان هنگام گزینش دانشجو، در پیشبرد هدف‌های آموزشی برخوردار است. زیرا بدین طریق، دانشجویان مستعدتری به دانشگاه‌ها راه می‌یابند و نیز دانشجویان همگن‌تری در یک کلاس درس در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند (هیسن، ۱۹۹۰). بنابراین، هرگونه نقصان و خلل در روند ارزشیابی می‌تواند تأثیرات جبران‌ناپذیری بر نظام آموزشی جامعه برجای گذارد. این تأثیر در کلاس‌های دانشگاهی به وضوح مشهود است.

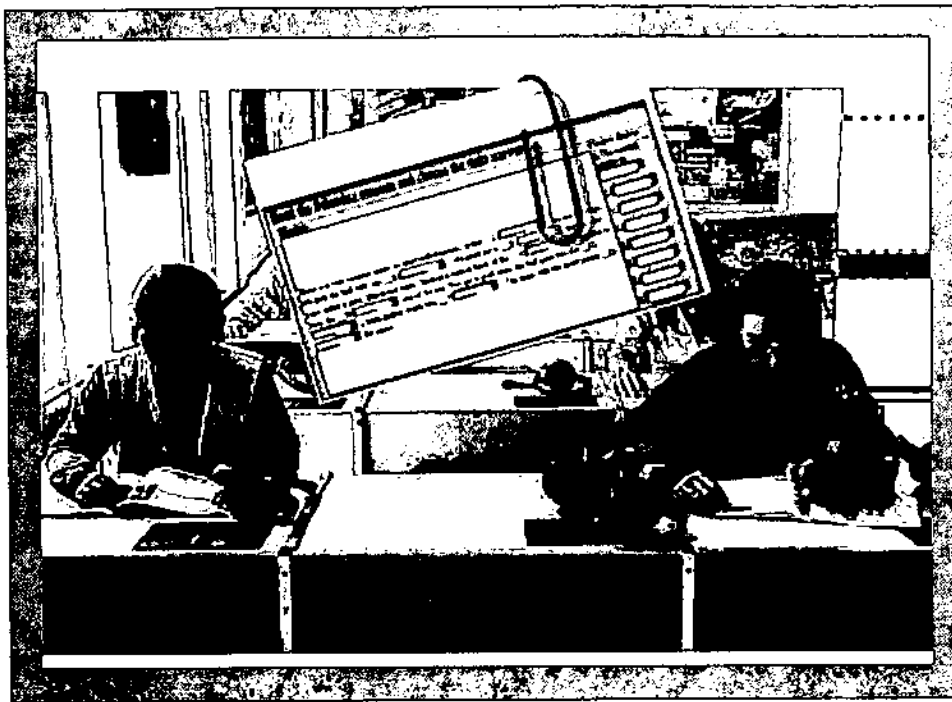
یکی از مشکلات عمده مریبان زبان دانشگاه‌ها، ناهمگن بودن کلاس‌های زبان است. بدین مفهوم که دانشجویان با توانمندی‌های علمی بسیار متفاوت در کنار یکدیگر در کلاس قرار می‌گیرند. تفاوت توانمندی‌های دانشجویان در مورد رشته زبان‌های خارجی به وضوح بیش‌تری نمایان است. این موضوع به خاطر طبیعت آموزش زبان دوم است، زیرا دانشجویان از همان ابتدا برای ایجاد ارتباط به استفاده از زبان دوم نیاز دارند که در نتیجه عدم توانایی آن‌ها در ایجاد ارتباط به وضوح مشخص می‌شود. تفاوت فاحش توانمندی‌های دانشجویان و به ویژه

تفاوت در سطح مهارت‌های شفاهی (شنیداری و گفتاری)، مشکلات عدیده‌ای در روند آموزش ایجاد می‌کند. بنابراین باید هنگام گزینش دانشجویان و نیز هنگام کلاس‌بندی آن‌ها، مهارت‌های شفاهی آنان را نیز ارزشیابی کرد.

آزمون مصاحبه شفاهی از دیرباز در ایران به عنوان ابزاری برای ارزشیابی مهارت‌های شفاهی زبان‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گرفته است. مصاحبه حضوری با این که ظاهراً بهترین وسیله برای ارزشیابی مهارت‌های شفاهی زبان‌آموزان است، اما مشکلات عدیده‌ای در راه تهیه، تدوین و اجرای آن وجود دارد. از جمله این مشکلات، تأثیر قضاوت‌های فردی ارزشیاب‌ها است. (آندرهیل ۱۹۹۳). آزمون حضوری و شفاهی ممکن است سبب بروز استرس و هیجان در برخی از آزمودنی‌ها شود که این نیز می‌تواند، بر توانمندی آن‌ها در ارائه دانسته‌هایشان تأثیر گذارد. دو مورد فوق از «اعتبار»<sup>۱</sup> و «پایایی»<sup>۲</sup> نمرات این آزمون‌ها می‌کاهد.

همچنین، برگزاری مصاحبه شفاهی به ویژه در مقیاس‌های وسیع نیاز به صرف وقت و هزینه بسیار دارد. حتی در برخی موارد، نظیر کنکور سراسری، استفاده از آزمون مصاحبه شفاهی غیر عملی به نظر می‌رسد. در نتیجه «کاربرد عملی»<sup>۳</sup> این آزمون‌ها در مقیاس بزرگ به زیر سؤال می‌رود.

بنیانگذاران آزمون بندشی استاندارد که از اصول روان‌شناسی گشتالت نشأت گرفته است، مدعی هستند که این آزمون، از تمامی مهارت‌های زبانی دانشجویان از جمله مهارت‌های گفتاری و شنیداری آن‌ها ارزشیابی جامعی به عمل می‌آورد. تایلر



مقیاس بزرگ امکانپذیر می‌گردد.

### موضوع پژوهش و جامعه آماری

در این پژوهش، میزان همبستگی و قاعده‌مندی نمرات آزمون کتبی بندشی استاندارد با نمرات مصاحبه شفاهی دانشجویان زبان مورد بررسی قرار گرفت تا امکان استفاده از این آزمون به جای آزمون مصاحبه شفاهی مشخص شود. در این راستا، ۳۰۰ نفر از دانشجویان ترم دوم رشته مترجمی زبان انگلیسی، ورودی ۷۷-۷۶ دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، به عنوان جامعه آماری انتخاب شدند.

### هدف و اهمیت پژوهش

با توجه به اهمیت مهارت‌های شفاهی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان زبان‌های خارجی، این پژوهش بر آن است که در صورت معنی‌دار بودن همبستگی و وجود قاعده‌مندی بین نمرات آزمون کتبی بندشی استاندارد و نیز آزمون مصاحبه شفاهی، امکان استفاده از آزمون کتبی یاد دهنده را برای ارزشیابی مهارت‌های گفتاری و شنیداری آزمودنی‌ها مشخص کند.

اهمیت موضوع پژوهش حاضر در این است که با استفاده از آزمون کتبی بندشی استاندارد بدون نیاز به مصاحبه حضوری، می‌توان دانشجویان هم سطح را در یک کلاس قرار داد. به خاطر حذف مصاحبه شفاهی در وقت و هزینه به میزان قابل توجهی

(۱۹۵۳) این لغت را با استفاده از واژه «closure» یا «بستن» که برگرفته از روان‌شناسی گشتالت است ابداع کرد. براساس این نظریه، انسان‌ها اشکال و محرک‌های ناشناخته و ناتمام را بر اساس تجربه‌های شخصی و دانش خود درک و تفسیر می‌کنند (دورژگی، ۱۹۹۷). مثلاً ممکن است فردی با دیدن طنابی در مرداب، تصور کند ماری را دیده است، زیرا قبلاً مار را دیده و تجربه کرده است. بر این اساس بنیانگذاران آزمون کتبی بندشی مدعی هستند، آزمودنی‌ها بر اساس تجربه زبانی و جهانی خود جاهای خالی متن را پر می‌کنند. در واقع، یک متن مجموعه‌ای از لغات نمی‌باشد که با ساختار دستوری خاصی به هم پیوسته‌اند، و شامل «دانش زمینه‌ای»<sup>۱</sup> و «جهانی»<sup>۲</sup> و بسیاری از عوامل دیگر از قبیل فرهنگ، آداب و رسوم، و قراردادهای اجتماعی<sup>۳</sup> یک جامعه زبانی نیز هست. زبان‌آموزی که بتواند جاهای خالی متن را با درجه دشواری متناسب با سطح خود به درستی کامل کند، دانش زبانی و جهانی لازم در آن سطح را داشته و توانسته است با توجه به مکان و زمان متن، نوع رابطه موجود بین عناصر متن، و بسیاری از عوامل خودآگاه و ناخودآگاه دیگر، متن را کامل کند. بر اساس این ادعا، امکان دارد که بتوان از آزمون بندشی استاندارد به جای آزمون مصاحبه شفاهی برای تعیین سطح مهارت‌های شفاهی دانشجویان استفاده کرد. به این ترتیب، با استفاده از آزمون کتبی، «عینی»<sup>۴</sup> و علمی، عوامل اضطراب‌زای آزمون به حداقل کاهش می‌یابد و بر ثبات و پایداری نمرات آن افزوده می‌شود. همچنین، استفاده از آزمون کتبی در



شدند. سپس هر هفتمین لغت از این دو متن حذف شد و به این ترتیب، دو آزمون کتبی بندشی استاندارد آماده شد.

دو نفر از استادان دانشگاه نیز برای ارزیابی آزمون مصاحبه شفاهی انتخاب شدند. آن گاه بر اساس طبقه بندی کوک (۲۰۰۱) و آندرهیل (۱۹۹۳) و پس از بحث و مذاکره بین ارزشیابان، جدولی برای ارزیابی مهارتهای شفاهی دانشجویان تهیه شد تا نمرات حاصل از مصاحبه شفاهی حداکثر اعتبار و پایایی لازم برخوردار باشد. طی برگزاری جلسات متعدد نحوه نمره دادن به آزمون مصاحبه شفاهی بین ارزشیابان بررسی و تعیین شد. سپس، از میان دانشجویان ترم دوم رشته مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی، با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده، ۳۰۰ دانشجو انتخاب شدند. همگی دانشجویان، مؤنث بودند. در مرحله بعد دانشجویان در آزمون کتبی بندشی استاندارد شرکت کردند.

پس از آزمون کتبی فوق و در فاصله حداکثر ۳ روز، تمامی دانشجویان در آزمون مصاحبه شفاهی شرکت کردند. مصاحبه ها از طریق سیستم ضبط زیر میز، ضبط شدند تا در صورت وجود تفاوت فاحش در میان نمرات به دست آمده، ارزشیاب دیگری مصاحبه های مورد نظر را ارزشیابی کند و یا خود ارزشیابان به بررسی مجدد و بحث در مورد دلیل اختلاف بپردازند. میانگین دو نمره به دست آمده از ارزشیابی ها به عنوان نمره هر دانشجو در آزمون مصاحبه شفاهی در نظر گرفته شد. نمرات به دست آمده از ارزشیابی ها در آزمون مصاحبه شفاهی برای تعیین «ثبات و پایداری نمرات بین ارزشیابی»<sup>۹</sup> به رایانه داده شد تا همبستگی بین این نمرات محاسبه شود. سپس همبستگی نمرات مصاحبه دانشجویان و نیز نمرات آنها در آزمون کتبی بندشی استاندارد، توسط نرم افزار آماری «SPSS» مشخص شد و در پایان توسط همین نرم افزار، قاعده مندی این همبستگی محاسبه تا معلوم شود، همبستگی معنی دار است یا خیر؟

### یافته های پژوهش

از ۳۰۰ دانشجوی شرکت کننده در آزمون کتبی، ۲۸۷ نفر در آزمون مصاحبه شفاهی نیز شرکت کردند و ۱۳ نفر از دانشجویان به دلایل گوناگون موفق به شرکت در آزمون شفاهی نشدند و لذا از لیست حذف شدند.

نمرات به دست آمده از ارزشیابی ها در آزمون مصاحبه شفاهی جهت تعیین ثبات و پایداری نمرات بین ارزشیابان به رایانه داده شد تا همبستگی بین این نمرات محاسبه شود. میزان همبستگی محاسبه شده توسط رایانه به شرح زیر است:

صرفه جویی می شود و نیز دانشجویان در محیطی بدون اضطراب توانایی های خود را بروز می دهند که در نتیجه، بر ثبات و پایداری نمرات حاصل از آزمون می افزاید.

### سؤال های این پژوهش

محقق در این تحقیق کوشیده است تا به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱. آیا بین نمرات به دست آمده از آزمون کتبی بندشی استاندارد از یک طرف و نمرات به دست آمده از آزمون مصاحبه شفاهی از طرف دیگر، همبستگی وجود دارد؟
۲. در صورت وجود همبستگی بین نمرات به دست آمده از دو آزمون، نوع همبستگی (منفی یا مثبت) و میزان آن چگونه است؟
۳. آیا قاعده مندی این همبستگی، رابطه معنی داری را بین نمرات این دو آزمون مشخص می کند؟
۴. و سرانجام آیا می توان از آزمون کتبی بندشی استاندارد به جای آزمون مصاحبه شفاهی برای تعیین سطح مهارت های شنیداری و گفتاری دانشجویان استفاده کرد؟

### پیشینه پژوهش

در مورد آزمون مصاحبه شفاهی و آزمون کتبی بندشی استاندارد، مطالب بسیار گفته شده است؛ از جمله، ریچاردز (۱۹۹۲)، هج و فرهادی (۱۹۸۱)، و توفی (۱۳۷۸). اما در مورد همبستگی بین نمرات این دو آزمون، تاکنون تحقیقات چندانی به ویژه در ایران صورت پذیرفته است. محقق قصد دارد امکان استفاده از آزمون کتبی بندشی استاندارد را برای ارزشیابی مهارت های شفاهی، به عنوان یک پیشنهاد، در جامعه علمی مطرح سازد.

### روش و مراحل انجام پژوهش

ابزار جمع آوری اطلاعات در این پژوهش شامل دو متن آزمون کتبی بندشی استاندارد با درجه دشواری مناسب و نیز مصاحبه شفاهی است که به این روش تهیه شده اند.

ابتدا چند نمونه متن از کتاب ترم دوم رشته مترجمی زبان انگلیسی انتخاب شده و پس از محاسبه درجه این متن ها با استفاده از فرمول فاگ<sup>۱۰</sup>، میانگین آن ها به عنوان درجه دشواری مناسب برای دانشجویان ترم دوم در نظر گرفته شد. سپس چند متن از کتابهای اصلی انگلیسی زبان انتخاب شد. از میان آن ها نیز پس از تعیین درجه دشواری بر اساس فرمول فاگ، دو متن با درجه دشواری مناسب براساس یافته های مرحله اول انتخاب

24 Jun 98 SPSS for ms windows release 6.0  
 Number of valid observations (listwise)=287.00

Variable CLOZE	
Mean	17.372
S.E. Mean	0.208
Std Dev.	3.518
Variance	12.379
Range	18.000
Minimum	7.92
Maximum	25.92
Sum	4985.700
Valid observations	287
Missing observations	0

محقق برای بررسی این موضوع که آیا می توان از آزمون کتبی  
 بندشی استاندارد به جای آزمون مصاحبه شفاهی برای ارزشیابی  
 مهارت های شفاهی دانشجویان استفاده کرد یا خیر ، به محاسبه  
 دو فاکتور نیاز داشت ؛ که عبارت بودند از :

۱ . اندازه گیری میزان و نوع «همبستگی»<sup>۱۲</sup> بین نمرات به دست  
 آمده از آزمون مصاحبه شفاهی از یک طرف ، و نمرات به دست  
 آمده از آزمون های کتبی بندشی استاندارد از طرف دیگر .

۲ . محاسبه قاعده مندی این همبستگی .

برای این کار باز هم از نرم افزار SPSS استفاده شد . میزان  
 همبستگی محاسبه شده توسط رایانه به شرح زیر است :

24 Jun 98 SPSS for ms windows release 6.0

PROXIMITIES

Data information

287 unweighted cases accepted

0 cases rejected because of missing values

Correlation measure used

Correlation similarity coefficient Matrix

قاعده مندی این همبستگی نیز توسط نرم افزار SPSS برابر با  
 0.72 محاسبه شد .

Variables	CLOZE
Interview 1	0.8446

24 Jun 98 SPSS for ms windows release 6.0

PROXIMITIES

Data information

287 unweighted cases accepted

0 cases rejected because of missing values

Correlation measure used

Correlation similarity coefficient Matrix

Variables	Interview 1
Interview 2	0.8823

سپس میانگین نمرات به دست آمده از دو ارزیاب به عنوان  
 نمره هر آزمودنی در آزمون مصاحبه شفاهی در نظر گرفته شد و نمرات  
 حاصل جهت انجام عملیات آمار توصیفی و استنباطی وارد رایانه  
 شدند تا به وسیله نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرند .  
 جدول زیر نمایانگر آمار توصیفی نمرات آزمون مصاحبه شفاهی  
 است که به وسیله نرم افزار SPSS مشخص شده است :

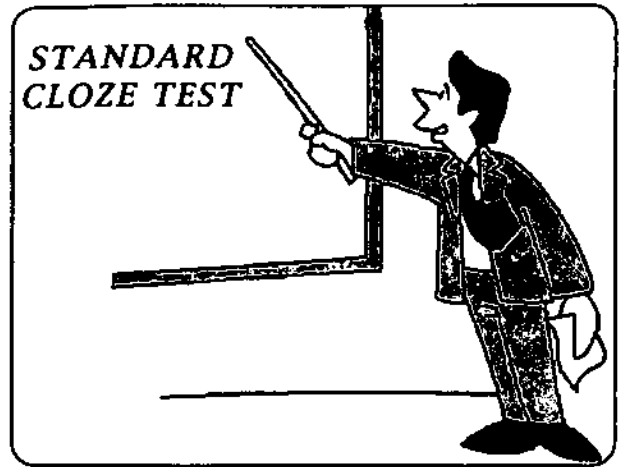
24 Jun 98 SPSS for ms windows release 6.0

Number of valid observations (listwise)=287.00

Variable Interview	
Mean	15.620
S.E. Mean	0.281
Std Dev.	4.756
Variance	22.618
Range	24.750
Minimum	2.75
Maximum	27.50
Sum	4483.000
Valid observations	287
Missing observations	0

نمرات به دست آمده از آزمون های کتبی بندشی استاندارد نیز  
 برای انجام عملیات آمار توصیفی و استنباطی وارد رایانه شدند تا  
 به وسیله نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل قرار شوند .  
 آمار توصیفی این نمرات که به وسیله نرم افزار SPSS انجام گرفته ،  
 به شرح جدول بالای ستون دوم همین صفحه ارائه شده است :





ولی با توجه به همبستگی و قاعده مندی بالای به دست آمده در این تحقیق، می توان پیش بینی کرد که این تعداد نسبت به زمانی که از هیچ معیاری برای تعیین سطح مهارت های شفاهی دانشجویان استفاده نمی شود، به مراتب کم تر خواهد بود.

زیرنویس

1. validity
2. reliabiligy
3. practicality
4. background
5. universal
6. conventions
7. objective
8. Fog
9. inter-rater reliability
10. correlation
11. standard deviation
12. range
13. variance

#### منابع

- Cook, Vivian, (2001). **Second Language Learning and Language Teaching 3ed.** Great Britain: University of Essex.
- Dworetzky, John P., (1997). **Psychology.** Washington: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Hatch & Farhady, (1981). **Research design and statistics for applied linguistics.** Tehran: Rahnama Publications.
- Heaton, H.B., (1990) **Writing English Language Tests.** London and New York: Longman group UK Limited.
- Richards, J.C., Platt, T.T., J. & Platt, (1998). **Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics.** Great Britain: Richards Clay PLC, Bungay.
- Underhill, n., (1993). **Testing Spoken English.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Vossoughi, Hossein (1378). **An Encyclopedic Dictionary of Teaching English as a Foreign Language.** Tehran: Rahnama Publications.

#### نتایج پژوهش

مقایسه آمار توصیفی آزمون مصاحبه شفاهی و آزمون کتبی بندشی استاندارد، اطلاعات زیر را به دست می دهد. میانگین نمرات بدست آمده از آزمون کتبی بندشی استاندارد به میزان ۱/۷۵۲ بیش تر از میانگین نمرات حاصل از آزمون مصاحبه شفاهی است. میزان «انحراف استاندارد»<sup>۱۱</sup> نمرات به دست آمده از آزمون مصاحبه شفاهی، بیش از انحراف استاندارد نمرات بدست آمده از آزمون بندشی استاندارد است. «دامنه تغییرات»<sup>۱۲</sup> نمرات آزمون مصاحبه شفاهی نیز بیش از دامنه تغییرات نمرات آزمون بندشی استاندارد است. نمرات آزمون بندشی استاندارد از یکنواختی بیش تری نسبت به نمرات آزمون مصاحبه شفاهی برخوردار هستند. در واقع در آزمون بندشی استاندارد جمعیت همگن تری از نمرات وجود دارند. «واریانس»<sup>۱۳</sup> نمرات به دست آمده از آزمون مصاحبه شفاهی (۶۲، ۲۲) به مراتب بیشتر از واریانس نمرات بدست آمده از آزمون بندشی استاندارد (۳۸، ۱۲) می باشد که خود نشانگر همگون تر بودن نمرات آزمون بندشی استاندارد است.

با توجه به این که میزان همبستگی بین نمرات به دست آمده از این آزمون توسط نرم افزار SPSS معادل ۰/۸۵+ است و نیز قاعده مندی این همبستگی معادل ۰/۷۲+ محاسبه شده است، و همچنین با در نظر گرفتن ثبات و پایایی قابل قبول نمرات بین ارزشیابی ها (۰/۸۸۲۳+) این نتیجه حاصل می شود که می توان از آزمون کتبی بندشی استاندارد به جای آزمون مصاحبه شفاهی، برای ارزشیابی مهارت های شفاهی دانشجویان استفاده کرد. اما همواره باید در نظر داشت که در تمامی موارد، این نتیجه مثبت نیست. بنابراین این طور به نظر می رسد که حتی در صورت استفاده از آزمون کتبی بندشی استاندارد نیز در کلاسهای درسی تعداد معدودی از دانشجویان، همسطح دیگران نخواهند بود،

جشنواره الگوهای تدریس برتر  
دوره راهنمایی  
کرمانشاه - ۲۵ تا ۳۰ مردادماه ۱۳۸۲

# جشنواره الگوهای تدریس برتر زبان انگلیسی (دوره راهنمایی)

کرمانشاه - ۲۵ تا ۳۰ مردادماه ۱۳۸۲

نوراله قربانی  
ghorbani1966@Yahoo.com

۰۹۰۰۰۰۰۰۰۰

### هدف های جشنواره

۱. ایجاد انگیزه برای کسب ویژگی های لازم به منظور ایفای نقش مؤثرتر علمی؛
۲. آشنایی با عملکرد معلمان موفق دوره راهنمایی؛
۳. تبادل تجربه های مفید آموزشی؛
۴. آموزش الگوهای نوین فرایند یاددهی - یادگیری؛
۵. تربیت نیروی مؤثر برای آموزش روش های نوین تدریس استان ها.

### برنامه های اجرایی جشنواره

۱. مراسم افتتاحیه  
این مراسم روز ۲۵ مردادماه ۱۳۸۲، از ساعت ۸/۳۰ تا ۱۱/۳۰ با سخنرانی آقایان: فضلای خانی، مدیرکل دفتر آموزش

اولین جشنواره الگوهای تدریس برتر زبان انگلیسی دوره راهنمایی، از ۲۵ تا ۳۰ مردادماه سال جاری با شرکت کارشناسان «دفتر آموزش و پرورش عمومی»، «دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی» و سازمان آموزش و پرورش استان کرمانشاه در شهر کرمانشاه برگزار شد.

خوشبختانه در سال های اخیر با برگزاری کلاس های توجیهی و تأمین درس زبان انگلیسی از طرف «دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی»، و تلاش و حمایت مدرسان محترم مراکز تربیت معلم و ضمن خدمت استان ها برای ارتقای کیفی تدریس زبان در دوره راهنمایی، شاهد بهبود چشمگیر الگوهای تدریس در این جشنواره بودیم. البته در کنار زحمات بسیار زیاد به منظور اجرای هرچه بهتر جشنواره، کاستی هایی نیز مشاهده می شد که در خلال این گزارش، به برخی از آن ها اشاره خواهد شد.



عمومی؛ خاکسار، رئیس سازمان آموزش و پرورش کرمانشاه و دکتر اللهیاری، نماینده مردم کرمانشاه در مجلس شورای اسلامی، افتتاح و برگزار شد.

#### ۲. ارائه تدریس

در مرحله کشوری جشنواره الگوهای تدریس برتر، تعداد ۳۴ نفر از برگزیدگان استان‌ها در مدت سه روز (۲۵، ۲۶ و ۲۷ مردادماه) و در طول ۹ جلسه و اختصاص ۲۵ دقیقه به هر یک از آن‌ها، تدریس خویش را ارائه کردند.

#### ۳. کارگاه آموزشی

کارگاه آموزشی در دو بخش و در روزهای ۲۸ و ۲۹ مردادماه اجرا شد:

۱. کارگاه آموزشی تخصصی زبان انگلیسی با حضور نوره قربانی، کارشناس زبان انگلیسی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی، با هدف بررسی اجمالی تدریس‌های انجام شده در جشنواره مرحله کشوری و ارائه راهکارهای مؤثر در آموزش زبان. ۲. کارگاه عمومی به منظور معرفی برخی از شیوه‌های همیاری، با حضور جمعی از کارشناسان دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی.

#### ۴. مراسم اختتامیه

این جشنواره روز ۳۰ مردادماه از ساعت ۸/۳۰ تا ۱۱/۳۰، با سخنرانی مسؤولان و معرفی برگزیدگان رتبه‌های ممتاز و عالی و نیز اهدای جوایز، به کار خود پایان داد.

#### اعضای هیأت داوران

۱. نوره قربانی، کارشناس زبان انگلیسی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی  
۲. آقای غلامپور، کارشناس زبان انگلیسی دفتر آموزش و پرورش عمومی  
۳. آقای حسن نژاد، کارشناس زبان انگلیسی دفتر آموزش و پرورش عمومی  
۴. آقای امیری، کارشناس زبان انگلیسی سازمان آموزش و پرورش استان کرمانشاه  
۵. دو دانش آموز دختر و دو دانش آموز پسر از دوره راهنمایی تحصیلی.

نتایج رتبه بندی شرکت کنندگان براساس رأی هیأت داوران، تعداد ۷ نفر از شرکت کنندگان رتبه ممتاز و ۲۷ نفر رتبه عالی کسب کردند. اسامی افراد ممتاز عبارت است از:

۱. خانم حوریه السادات اسکندری، استان مازندران
  ۲. خانم محبوبه نوروزی، شهر تهران
  ۳. خانم لیلا بدیعیان، استان خوزستان
  ۴. آقای مجید صداقت، استان اصفهان
  ۵. آقای فرهاد قاجیانی، استان کردستان
  ۶. آقای محسن فتحی، استان کرمانشاه
  ۷. آقای محمدصادق دانشمندی، استان فارس
- لازم به توضیح است که ذکر اسامی مرحله ممتاز، بدون در نظر گرفتن رتبه‌های آن‌ها بوده است.

#### تأملی دیگر بر فرایند اجرای جشنواره و پیامدهای آن

لازم به توضیح است، هر آنچه در این جا مطرح شده است، تنها نظر شخصی نگارنده به عنوان یکی از داوران جشنواره، و همچنین مدرس بخش تخصصی کارگاه آموزشی است. قضاوت پیش تر را به همکاران شرکت کننده در جشنواره و خوانندگان گرامی می سپاریم.

هدف‌های مذکور برای جشنواره، روی کاغذ بسیار کامل و همه جانبه جلوه می کنند و در صورت تحقق، قدمی مثبت در توسعه زبان آموزی در کشور برداشته خواهد شد. اما اجرای جشنواره با فرایند موجود، به گونه ای است که دسترسی به هدف‌های مذکور را ناممکن خواهد ساخت و حتی برعکس، حس رقابت منفی را بین شرکت کنندگان ایجاد خواهد کرد. در حقیقت آن را می توان به کنکور سراسری تشبیه کرد که شرکت کنندگان، موفقیت خود را در گرو شکست دیگر دوستان خود می بینند. در نتیجه، پس از یک سال تلاش، تنها تعداد محدودی قله موفقیت را فتح خواهند کرد و بقیه سرخورده و ناامید، دست از تلاش برخواهند داشت. برخی از عوامل مؤثر در ایجاد چنین پیامدی را می توان چنین برشمرد:

۱. توجه و تأکید بیش از حد به رتبه بندی افراد، بدون توجه به تقویت روحیه همکاری و مشارکت و تجلیل از نقاط قوت شرکت کنندگان و کمک در جهت اصلاح اشکالات موجود در تدریس هر یک از افراد.
۲. عدم ارتباط مسؤولان دبیرخانه جشنواره با افراد، برای

ارائه بازخورد به افراد و ایجاد حس اعتماد در آن‌ها، در مراحل مختلف اجرای جشنواره.

۳. فراهم نبودن امکان ارتباط شرکت کنندگان با یکدیگر، برای تبادل تجربیات و اطلاعات و یادگیری از همکاران خود. در جشنواره‌های فعلی گاهی مشاهده می‌شود که شرکت کنندگان به دلیل وجود رقابت منفی، اطلاعات و تجارب شخصی خود را از دیگران پنهان می‌کنند.

۴. تحت فشار بودن شرکت کنندگان از طرف مسؤولان استان برای کسب رتبه ممتاز. گاهی شنیده می‌شود که شرکت کنندگان در این خصوص، پس از بازگشت به استان خود، دچار مشکل می‌شوند. حتی باخبر شدیم که برخی از شرکت کنندگان در تأمین هزینه‌های مربوط به آمادگی خود برای تدریس در جشنواره، دچار مشکل شده‌اند.

آنچه که ذکر شد، تنها چند عامل مؤثر در این زمینه است و عوامل دیگری هم وجود دارند. از طرف دیگر به نظر می‌رسد که عدم توجه به مسائل مذکور باعث خواهد شد تا نتایج حاصل از جشنواره، نه تنها به نفع سیستم آموزش زبان کشور نباشد، بلکه باعث بدآموزی نیز بشود. اگر شرکت کنندگان در مراحل منطقه‌ای، استانی و کشوری از حمایت و هدایت لازم برخوردار باشند و فرایند اجرای جشنواره با آموزش اصول مورد قبول در فرایند یاددهی-یادگیری همراه باشد، تدریس‌ها هرچه بیش‌تر به وضعیت مطلوب نزدیک می‌شوند و در نتیجه، به عنوان الگوی مناسب به دبیران سراسر کشور معرفی می‌شوند. در غیر این صورت، اشکالات موجود در تدریس افراد نادیده گرفته می‌شود و امر الگوپذیری دچار مشکل خواهد شد.

با توجه به مسائل اشاره شده، به نظر می‌رسد می‌توان با اجرای جشنواره در مرحله کشوری، به شکل مشارکتی به جای رقابتی، بسیاری از مشکلات مذکور را از پیش‌رو برداشت. برای اجرای جشنواره کشوری به شیوه مشارکتی، انجام این فعالیت‌ها پیشنهاد می‌شود:

۱. تهیه معیارهای داوری یکسان برای جشنواره در مراحل منطقه‌ای، استانی و کشوری و اعلام آن‌ها به داوطلبان در ابتدای کار. این کار برخلاف عقیده برخی از مسؤولان، نه تنها مانع خلاقیت افراد نمی‌شود، بلکه اولین قدم در هدایت افراد در مسیر اصلاح و پیشرفت است.

۲. ایجاد زمینه مناسب برای تماس و رفع اشکال داوطلبان با کارشناسان دبیرخانه جشنواره در طول مراحل اجرای جشنواره. برای انجام این کار، دبیرخانه جشنواره می‌تواند یک سایت اینترنتی



طراحی کند تا آن‌ها به طور مستمر به اطلاعات مورد نیاز خود دسترسی داشته باشند.

۳. از میان برداشتن رتبه‌بندی شرکت کنندگان در مرحله کشوری و معرفی همه پذیرفته شدگان به عنوان برگزیدگان جشنواره کشوری، تا شرکت کنندگان بتوانند با احساس امنیت خاطر و مشارکت و همکاری یکدیگر، هرچه بیش‌تر نقاط ضعف کار خود را اصلاح کنند و به تدریس مطلوب نزدیک شوند.

۴. اجرای کارگاه آموزشی حداقل دو ماه قبل از اجرای جشنواره کشوری. این کار فرصت کافی را برای ارتقای کیفی تدریس‌ها فراهم خواهد کرد. اجرای کارگاه آموزشی بعد از اتمام مرحله پایانی جشنواره، نوسداز و بعد از مرگ سهراب است.

۵. کاربست نتایج جشنواره از طریق آموزش، پیگیری و نظارت در تدریس دبیران سراسر کشور، براساس الگوهای پذیرفته شده در جشنواره کشوری.

با اجرای مراحل یاد شده، می‌توان به روش‌های تدریس تقریباً مطلوبی دست پیدا کرد و با ارسال آن‌ها به استان‌ها، الگوهای مناسبی در اختیار مدرسان قرار داد.

در طول اجرای جشنواره، به منظور انعکاس نقطه نظرات از استان‌های گوناگون، به منظور انعکاس نقطه نظرات و پیشنهادات شرکت کنندگان، جلسه‌ای تشکیل شد. در این جلسه، به منظور بهبود کیفیت جشنواره‌های آتی پیشنهاداتی ارائه

- معلمان به شرکت در آن بیش تر شود.
۶. کلاس های تدریس به وسیله دوربین مدار بسته ضبط شوند تا حضور دیگران از کیفیت آن ها نگاهد. در ضمن، گاهی شاگردان مجازی معرفی شده، همکاری لازم را نداشتند.
  ۷. نقاط قوت و ضعف هر یک از شرکت کنندگان به صورت شخصی و مکتوب برای آن ها ارسال شود.
  ۸. اختصاص زمان ۵ دقیقه بین دو تدریس، برای طراحی و آماده سازی صحنه تدریس بسیار کم بود. بهتر است این زمان افزایش یابد.
  ۹. در انتخاب هیأت داوران دقت بیش تری اعمال شود. پیشنهاد می شود از استان میزبان داور انتخاب نشود.
  ۱۰. کارگاه آموزشی به صورت تخصصی و فقط با حضور استادان زبان تشکیل شود. تشکیل کارگاه عمومی در این جشنواره، تجربه خوبی نبود.
  ۱۱. بعضاً حمایت های استانی از شرکت کنندگان مطلوب نبود. در این باره، هم به لحاظ پشتیبانی علمی و هم به لحاظ پشتیبانی تدارکاتی، حمایت بیش تری صورت گیرد.
  ۱۲. بهتر است در کارگاه آموزشی، فیلم تدریس های ممتاز نمایش داده شود و این تدریس ها مورد بحث و بررسی قرار گیرد. در این جا اما وظیفه خود می دانیم، از حسن نیت، دلسوزی و تلاش صادقانه همه دست اندرکاران جشنواره تشکر و قدردانی کنم. امید است با بازنگری در فرایند اجرای جشنواره، شاهد غنای هرچه بیش تر آن و توسعه زبان آموزی در کشور باشیم.

#### ضمائم

۱. جدول معیارهای داوری، ویژه داوران تخصصی رشته زبان انگلیسی
۲. جدول معیارهای داوری، ویژه دانش آموزان داور دوره راهنمایی



شده که عیناً در زیر می آید:

۱. معیارهای داوری در مرحله منطقه ای، استانی و کشوری یکسان نبودند. این امر باعث بروز مشکلاتی برای شرکت کنندگان شد. پیشنهاد می شود، دبیرخانه جشنواره، حداقل چند ماه قبل موضوع را بررسی و معیارهای یکسانی را برای مراحل یاد شده اعلام کند.
۲. دبیرخانه جشنواره با طراحی یک سایت اینترنتی به منظور ایجاد هماهنگی لازم و پاسخگویی به سؤالات مربوط به جشنواره، داوطلبان را از سردرگمی رها سازد و از بروز مشکلات احتمالی جلوگیری کند.
۳. کاربست نتایج جشنواره مورد توجه قرار گیرد و از طریق رسانه های جمعی، اطلاع رسانی لازم صورت گیرد.
۴. برای مدیران جلسات توجهی تشکیل شود تا معلمان برای اجرای روش های نوین در مدرسه ها با مشکل مواجه نشوند. زیرا تدریس براساس الگوهای ارائه شده در جشنواره، مستلزم حمایت همه جانبه از نظر امکانات سمعی و بصری است.
۵. هدف های جشنواره به صورت شفاف اعلام شود تا تمایل

بسمه تعالی  
 جدول ارزشیابی تدریس برگزیدگان جشنواره کشوری دبیران زبان انگلیسی دوره راهنمایی تحصیلی، کرمانشاه، مردادماه ۱۳۸۲  
 نام معلم: نام استان: نام معلم: نام استان: نام معلم: نام استان:

امتیاز	ضریب	موضوع	شماره	مراحل تدریس
۱	۱	ارزشیابی تشخیصی مناسب با درس	۱	فعالیت های مقدماتی
۲	۱	ارتباط بین دانسته های پیشین و مطالب جدید	۲	فرایند اجرای درس
۳	۲	رعایت مراحل تدریس	۳	
۴	۲	رعایت مراحل تدریس واژگان	۴	
۵	۲	پیش بینی تحریرات مناسب برای تثبیت یادگیری مطالب درسی	۵	
۶	۲	ارزشیابی مرحله ای	۶	
۷	۲	ایجاد ارتباط بین مطالب تدریس شده با تجربیات شخصی دانش آموزان (Personalization)	۷	فعالیت های تکمیلی
۸	۲	ارزشیابی پایانی و تعیین تکلیف متناسب با موضوع درس	۸	
۹	۳	توانش کلی زبان (General Proficiency)	۹	عملکرد و ویژگی های عمومی
۱۰	۲	تسلط به موضوع تدریس و اجرای مناسب آن	۱۰	
۱۱	۳	صداء، طرز بیان و حرکات بدنی	۱۱	
۱۲	۲	طرح درس مناسب (سازماندهی و رعایت صحت مطالب - توجه به اصول و مراحل تدریس)	۱۲	
۱۳	۳	استفاده منطقی و بهنگام از وسایل آموزشی	۱۳	
۱۴	۲	مدیریت کلاس و توجه به زمان پیش‌بینی شده	۱۴	
۱۵	۲	استفاده مناسب و به جا از کتاب درسی	۱۵	
۱۶	۲	ایبداع و نوآوری در جریان تدریس	۱۶	
۱۷	۲	استفاده مناسب از سرود و بازی های زبانی	۱۷	
۱۸	۲	ایجاد انگیزه و تشویق دانش آموزان و استمرار ارتباط با آن‌ها	۱۸	
۱۹	۲	فرهیم کردن زمینه مناسب برای دانش آموزان، به منظور مشارکت در فعالیت های گروهی و انفرادی	۱۹	
۲۰	۲	فرهیم کردن فرصت مناسب برای آندیدیدن و کشف مفهیم درس توسط دانش آموزان	۲۰	
۲۱	۲	توجه به تفاوت های فردی در امر آموزش	۲۱	
۲۲	۳	نحوه برخورد با خطاهای زبانی	۲۲	

نام و نام خانوادگی داور:

امضا:



جدول معیارهای دانش آموزی مرحله کشوری جشنواره تدریس برتر زبان انگلیسی دوره راهنمایی،

کرمانشاه مردادماه ۱۳۸۲

استان:

موضوع درس:

نام و نام خانوادگی معلم:

امضا:

نام و نام خانوادگی داور:

ردیف	سؤالات	خیلی خوب ۴	خوب ۳	متوسط ۲	ضعیف ۱
۱	به نظر شما شروع درس همراه با ایجاد انگیزه برای یادگیری بود؟				
۲	به نظر شما تا چه میزان دانش آموزان در یادگیری درس مشارکت داشتند؟				
۳	تدریس ارائه شده به گونه ای بود که مطالب درسی را خوب فراگرفته باشید؟				
۴	به نظر شما تا چه میزان معلم به خوبی و روشنی به سؤالات دانش آموزان پاسخ گو بود؟				
۵	به نظر شما آیا مطالب تدریس شده، در پایان درس توسط معلم به خوبی جمع بندی شد؟				
۶	تا چه اندازه دوست داشتید که ایشان معلم شما باشند؟				

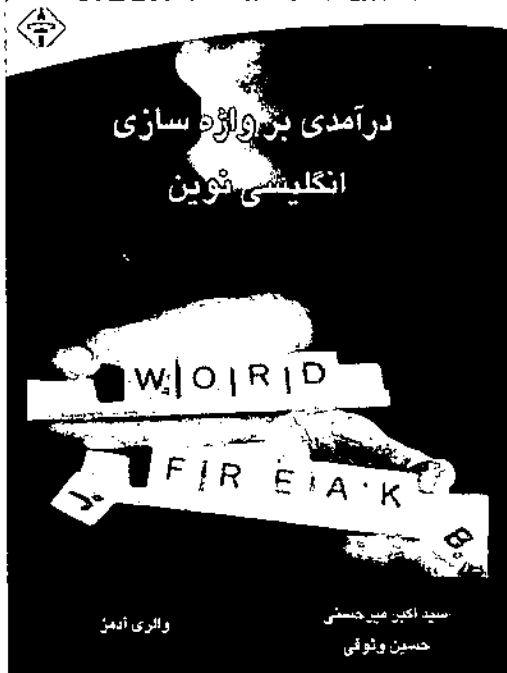
در صورتی که نظر خاصی در ارتباط با تدریس ارائه شده دارید، در چند سطر بنویسید.

# درآمدی بر واژه‌سازی انگلیسی نوین

یکی از بخش‌های عمده و سه‌گانه زبان انسان، بخش واژگان آن است که به نوبه خود از پیچیدگی‌های شناختی و علمی سهمگینی برخوردار است و تاکنون پژوهش‌ها و بررسی‌های زیادی را در سراسر جهان و در مورد زبان‌های مختلف به خود معطوف داشته است. ارتباط معنا با لفظ در واژگان زبان، ساخت واژگانی و روند واژه‌سازی نوین و الگوهای ترکیبی در واژه‌های مرکب، تغییرات معنایی و تطورات لفظی کلمات در گذر زمان، کاربرد و عملکرد واژه‌ها در متون و فحوای گوناگون کلامی، اقسام کلام واژه‌ها و نقش کاربردی - دستوری آن‌ها، انواع شکل‌های صرفی و اشتقاقی، انواع معانی قاموسی، متنی، ضمنی، صریح، هاله‌ای، عاطفی و نیز روابط واژه‌ها در شبکه ارتباطات معنایی همچون ترادف، تضاد، همگونی لفظی، هم‌آوایی، معناشمولی، رابطه خاص و عام و جز به کل، در بین کلمات هریک مباحث معتابه و پیچیده‌ای را به وجود می‌آورد که همه آن‌ها تحت عنوان دانش خاصی قرار می‌گیرند که آن را «واژه‌شناسی» می‌نامند. کتاب حاضر یکی از بنیادی‌ترین اثرهایی است که در مورد «واژه‌شناسی» زبان انگلیسی تألیف شده است، و مؤلف آن به طور جسورانه و مستند به امر پژوهش و جستار عمیق در خصوص ساخت واژگان انگلیسی و واژه‌سازی‌های نوین این زبان پرداخته است. ترکیبات بدیع که در طول قرون و اعصار گوناگون در این زبان ابداع و رایج شده‌اند و الگوهای ساختاری که از فرآیند واژه‌سازی انتزاع می‌گردند، همراه با گرایش‌های نوین واژه‌سازی که در علوم و فنون مختلف این زبان حاصل شده‌اند، به طور دقیق، نظام‌مند و مستند شرح داده شده‌اند و مطالب به گونه‌ای است که می‌تواند برای تحقیق در امر واژه‌سازی سایر زبان‌های دنیا نیز الگو و نمونه قرار گیرد و علاقمندان به این حوزه علمی را یاری دهد و سود بخشد.

لازم به یادآوری است که متن این کتاب از چهارگونه مطلب گوناگون و ناهم‌هنگ ترکیب یافته است: یکی شرح وقایع رشد واژگانی و صورت ساختاری واژه‌ها و روند واژه‌سازی، دوم مثال‌های عینی از خود واژه‌های مورد بحث و ساختارها و ترکیبات نوین و ریشه‌شناسی آن‌ها، سوم متونی که به عنوان شاهد و سند تاریخی ارائه شده‌اند که کاربرد آن واژه‌ها را برای نخستین بار در خود نشان می‌دهند، و چهارم منبع یا مأخذ آن متون که در مجله، روزنامه، مقاله، کتاب یا فرهنگ بوده است با ذکر شماره مجله‌ها و یا سال نشر کتاب‌ها.

این گونه متون متنوع چهارگانه که قسمتی باید به فارسی برگردانده می‌شد و بخشی به همان زبان اصلی وارد متن ترجمه می‌گردید، مستلزم اسلوب و طرح‌بندی خاصی بود که بتواند همسو با خط فارسی به وسیله خوانندگان فارسی زبان به راحتی و سهولت خوانده شود و آمیختگی‌ها و پیچیدگی‌هایی را به وجود نیاورد. لذا مترجمان کتاب، بنابر اقتضای متن، گونه‌ای از آرایش آمیخته از زبان فارسی و انگلیسی را با توجه جمیع جهات به سلیقه خود فراهم آوردند تا مشکل مطالعه کتاب را هرچه بیشتر هموار و سهل گردانند و امیدوارند که این شیوه با مذاق خواننده زبان فارسی هماهنگ باشد. این کتاب ترجمه دکتر حسین وثوقی و دکتر سیداکبر میرحسینی است.



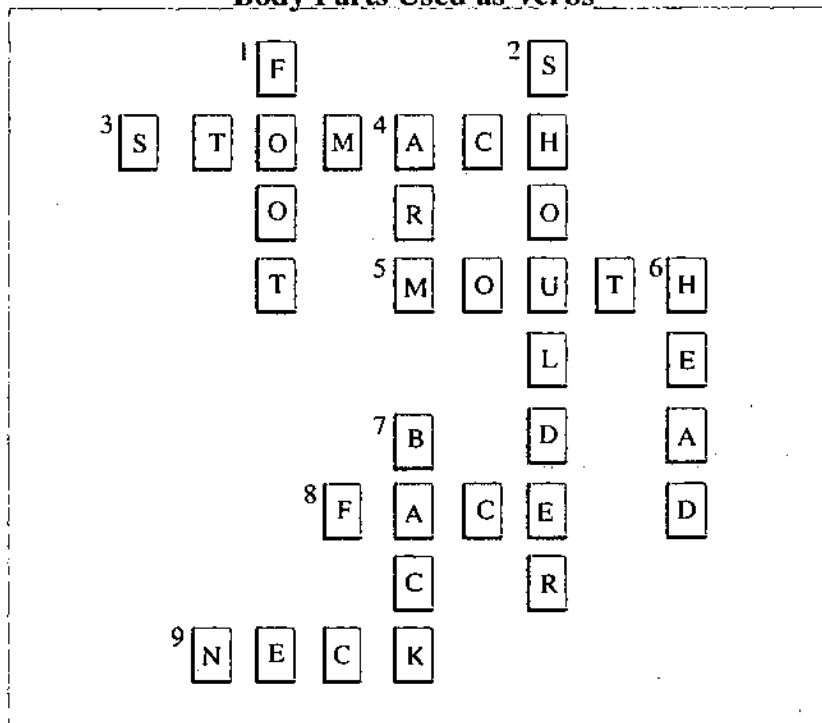
## MISSING DICTIONARY DEFINITION

If a piece of equipment, for example a radio or a microphone, **picks up** a signal or a sound, it receives it or detects it.

If you are **scared** that something unpleasant might happen, you are nervous and worried because you think that it might happen.

## CROSSWORD PUZZLE

Body Parts Used as Verbs



### Across

3. I can't \_\_\_\_\_ all the violence shown on TV.
5. I like to \_\_\_\_\_ the words while my sister sings the song.
8. Let's \_\_\_\_\_ the problem, shall we?
9. John had enough good freinds to save his \_\_\_\_\_ .

### DOWN

1. We missed the bus, so we have to \_\_\_\_\_ it now.
2. I'll \_\_\_\_\_ the responsibility for my behavior.
4. They had to \_\_\_\_\_ the warships with nuclear weapons.
6. The President has to \_\_\_\_\_ the committee.
7. Who can \_\_\_\_\_ the car out of the garage?

### CONCORDANCE LINES

The missing word is **strangely**.

## ○ CONCORDANCE LINES

Here are thirty concordance lines, with the key word in the middle of the line removed. All 30 lines have the same word in the middle. Can you guess from the contexts what the missing word is?

Robert Maxwell to court to secure his  
borrowers that it is backed by the  
have mechanical faults. [p] One,  
benefits of telephone check-in to  
with its grandiose programmes for  
match in which Stan Collymore played a  
THEATRE FRIENDS SPECIAL OFFER [p]  
is both an old-fashioned advice-book,  
of a career there. [b] PEACH F [/b]  
s most extraordinary catches when a  
to the 10th of October, where only  
now was torture. For her the city was  
President Premadasa will serve his  
Now a relieved Shields will be at  
have a combined age of 169. Seaman and  
kicked a ball for the first team  
{subh} Savvy [/subh] Prudential's  
that it's a professor who is very  
teachers who expect to be active and  
but may not always base them on  
with tiny diamond chisels. The air was  
any day of the year is a whole world  
the jurors will not sit for a  
18.50 for half a day, &#pound;28 for a  
labour costs, many firms are replacing  
10 per cent and could consider a  
have held down an impressive  
is FREE [p] Now Save &dollar;3.00 on  
9 Do you work? [/p] [p] a) No b) Yes,  
a presentation folder containing

financial entitlement when he retired  
resources of the Bank Of Scotland  
of day-trippers, was ordered off the  
fare passengers flying its main Anglo-  
employment. He was also a member of  
and constructive part following his  
Members: Best Stalls for &pound;6.00  
of 'how-to-get-him" warnings about  
marks for student standards Frank  
blown sweep shot from Mark Butcher  
economy airfares will be available,"  
of ghosts. Doug and Paul, she knew,  
five-year term of office by the time  
strength when the tie is finally  
backs Lee Dixon and Winterburn are  
stop this season, never mind in the  
year profits slid 10 per cent to  
of himself and is biting the hand  
participants in a comprehensive  
or accurate information; particularly  
of their scraping and hammering and  
of interesting things. Only scale  
day. The judge has decided the court  
day. Tour operators: Thomson (0990  
time employees with cheaper part-time  
bid. Johnston rose 3.5p to 217.5p.  
time role but no longer wishes to  
Service Oil Change [p] Full Service  
time c) Yes, part-time d) Yes, self-  
details of Pauline's design for your

\*\*\*\*

## Key to the Questions

LAST ISSUE (Vol.17, No.68)

### BRAIN TEASER

An average man has only one birthday.

If a doctor gave you three pills and told you to take one every half hour, they would last you for only one hour.

Only 9 sheep.

No. The archeologist had not found the coins because Christ wasn't born when the coins were claimed to be made.



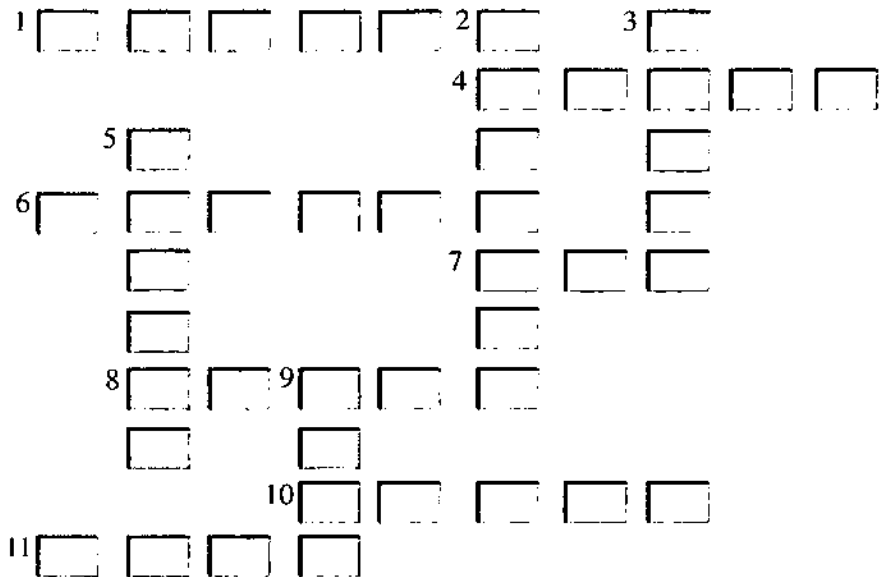
## MISSING DICTIONARY DEFINITION

Here is a dictionary definition, but the word being defined has been blanked out from the definition. Can you guess what word or phrase is being defined. It may be a single word or a compound or an idiomatic expression. Each missing word is indicated by five hyphens, no matter how many letters there are in the missing word itself.

- Something that is ----- is unusual and interesting, usually because it comes from or is related to a distant country.
- A----- is a short official note that is written from one person to another within the same company or organization.

## CROSSWORD PUZZLE

### ADJECTIVES



### ACROSS

1. To be-----, I did not like your performance.
4. Don't throw the bottle away. It may come in -----.
6. He's so -----, He grasps the concepts so quickly!
7. Don't be -----, You are among friends.
8. How ----- he is! He keeps insisting on that.
10. We must have a ----- discussion about our partnership.

11. This is a ----- piece of writing! It's tidy and carefully done.

### DOWN

2. She was ----- for news of her children.
3. Why are you ---- with me?
5. You look ----. Did you stay up all night?
9. I like ---- music.

- ⊗ Happiness is a choice that requires effort at times.
- ⊗ Our character is what we do when we think no one is looking.
- ⊗ One thing you cannot recycle is wasted time.
- ⊗ The object of the superior man is truth.

## JOKES

Student: Would you punish me for something I didn't do?

Teacher: Of course not!

Student: Good, because I haven't done my homework.

A teacher asked a student to write 66.

Student asked: How?

Teacher: Write 6 and beside it another 6.

The student wrote 6 and stopped.

Teacher: What are you waiting for?

Student: I don't know which side to write the other 6.

## SLANG FORUM

- To get up on the wrong side of the bed

Definition: To be in a bad mood; to be grumpy or unpleasant for no apparent reason. This phrase refers to someone being in a bad mood from the moment they wake up.

Examples: 1) John, you sure are irritable today. Did you get up on the wrong side of the bed this morning?

2) I feel awful. I must have gotten up on the wrong side of the bed this morning.

## BRAIN TEASERS

- Mary has six pairs of black gloves and six pairs of brown gloves in her drawer. In complete darkness, how many gloves must she take from the drawer in order to be sure to get a pair that match?
- Mom, dad, and two kids have gone to a river, and they find a boat. It is small and can only carry one adult or two kids at a time. Both kids are good rowers, but how can the whole family reach the other side of the river?
- Someone introduces you to your mother's only sister's husband's sister-in-law. He has no brothers. What do you call this lady?

# LET'S TAKE A BREAK!

Prepared by Parviz Maftoon (Ph.D. in TEFL)

p\_maftoon@jst.ac.ir

## QUOTATIONS

- The difference between a successful person and others is not in a lack of strength, not in a lack of knowledge, but rather in a lack of will.

*T. Lombardi*

- It is surprising what a man can do when he has to, and how little most men will do when they don't have to.

*Walter Lin*

- Darkness cannot drive out darkness; only light can do that. Hate cannot drive out hate; only love can do that.

*Martin Luther King, Jr.*

- Most of the important things in the world have been accomplished by people who have kept on trying when there seemed to be no hope at all.

*Dale Carnegie*

- Live as if you were to die tomorrow. Learn as if you were to live forever.

*Mahatma Gandhi*

## WORDS OF KNOWLEDGE

- If you are patient in one moment of anger, you will escape a hundred days of sorrow.

dialogue based on the content on the film and asks the students to watch the scene and complete it. A host of other activities such as checking off what they see and what they do not see, focusing of the sequence of events, listening for paraphrases, recalling specific vocabulary and language exchanges can be used with this technique .

### III. Post- Watching Activities

One of the key features of good and effective procedure in teaching is that the teacher transfers what the students have learned in class situation to real situation. The goal is that the students use the newly - learned experiences in their everyday life. Activities at this stage can help achieve this goal. The teacher may ask the students to comment on the film they have seen and to add their own ideas to the events happened. The teacher may also ask the students to imagine themselves playing a particular character (*What would you have done if you had been in Mr./Mrs.X's shoes?*). As another technique the students may be asked to prepare a written summary of the events. They can also be asked to make a conversation based on the situation of the film for the next session.

In addition to the above- mentioned techniques , Scrivener (1994) outlines some follow -up activities such as “(1) discussion, interpretation, personalization, (2) roleplay the scene (or its continuation), (3) write a letter from one character to another” (p. 179).

### conclusion

Video is one of the integral components of any courses in language learning where

communication is the key goal. It enhances language learning and helps students develop new experiences which can not be achieved in classroom situation.

Teacher can use the techniques and attempt to help students learn better by using video more efficiently.

### References

- Allen, M. (1985). **Teaching English with Video**. London: Longman.
- Chastain, K. (1988). **Developing Second Language Skills** 3rd ed. USA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Davis, S.R. (1998). **Captioned video: Making It Work for You**. The Internet TESL Journal, Vol. IV, No.3. URL: <http://iteslj.org/>
- Harmer, J. (2001). **The practice of English Language Teaching** 3rd ed. Pearson Education Limited.
- Lonergan, J. (1984). **Video in Language Teaching**. Cambridge University Press.
- Mackenzie, A. S. (1997). **Using CNN News Video in the EFL Classroom**. The Internet TESL Journal, Vol. III, No.2. URL: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>
- Richards, J.C. (1983). Listening Comprehension. **TESOL Quarterly** 17:2.
- Scrivener, J. (1994). **Learning Teaching**. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Ur, P. (1984). **Teaching Listening Comprehension**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). **A Course in Language Teaching: Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.

Mackenzie (1997) believes that asking questions after watching the video is like a memory test a way of helping students understand the content. For this reason, the teacher may give the students a specific task. Setting the task before the students watch the video enables them to focus on particular words or ideas expressed (Mackenzie, 1997). The task could take from such as some multiple-choice questions, a chart to complete, some questions to answer, matching pictures with the information about the characters and so on.

## II. Watching

After the students' background knowledge have been effectively activated, and with a certain task to complete, the teacher lets the students watch the whole episode once without interrupting them. Having finished watching the film for the first time, the students do the allocated task. Afterwards, the students watch the whole episode again but this time they watch scene by scene. The following techniques can be used on different scenes:

**a)Freez Frame:** This is a very simple activity. The teacher pushes the 'still' or 'pause' button at a desired scene. Now there is a still picture on the TV screen. Activities such as describing people or scenes, introducing new vocabulary items, making inferences about the character's habits or emotions, economic status or physical shape and a host of other activities, can be done here. Freeze Frame is useful for prediction activities, too. It can be used just when a character wants to respond to a question or at a crucial moment when he/she wants to make a statement or reaction (What's he / she going to say? What's he/ she going to do?).

The teacher asks the students to guess what he/she wants to say or do.

This technique can also be used for reproduction. The teacher freezes the picture and asks what the character has just said.

**b)Silent Viewing:** This is an excellent technique for stimulating speaking and writing. The teacher turns off the sound so that the students watch the scene without any sound. As the students are watching, they talk about the events happening. The student may also be asked to say what the characters are saying. This is especially important when the teacher wants to focus on the language of the film.

As it was mentioned earlier, Silent Viewing (in normal mode or fast-forward) can be used as a pre-watching activity to activate students' background knowledge, too.

**c)Sound-Only:** This technique is quite the reverse of Silent Viewing. Here, the Sound is on, but the picture is off. To use this technique, turn the brightness control until the TV screen goes dark, or simply put something over the TV screen. What is left, in effect, is an audiotape. But the major superiority it has over the audiotape is that the students can confirm their guesses immediately. The technique can be used for prediction purposes: *Who are the people talking? Where are they? What are they doing? What is their relationship? What is their emotional status?* and so on.

**d)Normal Viewing:** Although at the first sight, this may not seem as a 'video technique', it is treated as a technique once it is accompanied with certain tasks and activities. The teacher gives an incomplete

paper and the techniques that follow mostly apply to these types of film, though they can also be used for the first type.

Language learning films are usually divided into some episodes each dealing with a particular situation and representing some functions of the language. The episodes range from 5 to 10 minutes in length. The episodes follow a particular story with reports, between one episode and the next. *Video File 1* and *Video File 2* can be mentioned as examples of such types of language learning films.

One advantage of language learning films is that they have been made "with students at a particular level in mind" (Harmer, 2001; p. 284). This has the additional advantage of making the film easier for the students to understand. However, there is always this fear that the material in these types of film may be too unsophisticated and stilted resulting in inauthentic language and poor situations.

### **Techniques and Procedure**

The lesson starts with the pre-watching activities, proceeds to watching and ends with post-watching activities.

#### **I. Pre-Watching Activities**

The key to using video effectively lies in the teacher's ability to empower the students to receive the message (Davis 1998). Although including unknown linguistic forms in listening activities is now justified theoretically, the type and number of unknown linguistic elements undoubtedly affect students' ability in listening comprehension (Chastain, 1988). Therefore, key words and phrases should be highlighted and taught before the students start

watching.

In addition, we rarely listen to something without some idea of what we are going to hear (Ur, 1984). Richards (1983) refers to this prior knowledge about the subject matter or context as the '*script competence*'. In order to activate student's background knowledge the teacher can use a host of techniques. For instance, if the students are going to watch an episode of a film which is about "*going to a bank*", the teacher may ask a few questions such as "*How often do you go to a bank? When did you last go to a bank? What did you do at the bank?*" and the like. The teacher seeks the answers from the students. Giving a short anecdote or an imaginary story on the topic can also help the teacher activate students' background knowledge effectively.

Harmer (2001) presents two techniques which can be used to serve the purpose. The first is the fast-forward technique. The teacher presses the 'play' button and then fast forwards the video. As such, the students see the whole episode in a few seconds without any sound. Then the teacher asks questions as what the story might have been about. The other technique, which takes a little longer than the previous one, is 'silent viewing'. The students watch the whole video in normal mode with the sound turned off. Then the teacher asks students to discuss what the film is about.

One of the key concerns of teachers in pre-watching activities should be to make students' listening and watching purposefully. In addition, it is a difficult task if the teacher asks the students to watch the film and then ask them questions on the content of the film. Also,



It is now for some decades that teachers have been trying to use video in their language classes in order to enhance both classroom teaching and language learning. The use of video in language classes is beneficial in that it adds an extra dimension to the learning experience because of the unique advantages it provides for the students. This paper aims at presenting language teachers with the techniques of using video in their language classes. Below some of the advantages of using video in language classes are outlined followed by the practical techniques and procedures to use video.

### Advantages of Using Video in Language Classes

Harmer (2001) holds that the first and the most important advantage of video in language classes is that "the students do not just hear language, they see it too (p. 282). Lonergan (1984) and Allen (1985) also claim that one

obvious feature of using video in language classes is that the language forms the students learn is supported by visual aids. This, in turn, is significant in that it helps the students understand the language better since part of the meaning is conveyed through paralinguistic features (facial expressions, gestures, body language, etc.). The second feature of using video is that it gives the students "cross-cultural awareness". Those cultural points that can not be duplicated in class can be highlighted in the video and taught to the students. Besides, students can see for themselves how native speakers behave in various situations, what their interests are, what they wear, and what kinds of food they eat, and so on. Still another characteristic of using video is that it enhances student motivation. Using video in class helps the teacher keep the students motivated during the long journey of learning the second language. In this regard, Ur (1996) holds that listening activities based on simulated real-life situations (language learning films) are likely to be highly motivating. More importantly, video gives students real experiences of using the second language thus making it easier for them to use the L2 when they face the same situations.

### Types of Video Films

Generally speaking, there are two types of films which can be used in language classes. The first type, according to Harmer (2001), is *real-world video* such as feature films, documentaries, comedies and so on. The second type is the *language learning films*. It is this latter type which is the focus of this

# Techniques and Procedures in Using Video in ESL Classes

Mehdi Shayanpoor

mehdishayanpour@msn.com

Shahid Chamran University

Teacher Training College, Shushtar

چکیده

در دهه های اخیر، فناوری آموزشی در آموزش زبان دوم پیشرفت چشمگیری داشته است تا جایی که امروزه استفاده از کاست ها و فیلم های آموزشی و حتی فیلم های سینمایی و اخیراً اینترنت در کلاس های زبان، کم کم به امری طبیعی تبدیل شده است. در این راستا، نیاز دبیران محترم زبان انگلیسی به آشنایی هرچه بیشتر تر با این دستاوردها بیش از پیش احساس می شود. مقاله حاضر، به ارائه تکنیک ها و روش های استفاده از فیلم های آموزشی زبان که بیش تر حاصل تجربیات این جانب است، می پردازد. امید است که مورد استفاده دبیران محترم زبان انگلیسی قرار گیرد.

کلید واژگان: فیلم های آموزشی زبان - فیلم های واقعی - تصویر ثابت - صدای بدون تصویر - تصویر بدون صدا.

## Abstract

The use of video in language classes has gained prominent value in recent decades due to its unique advantages in language learning. One of these advantages is that in areas where students can not meet native speakers, video provides opportunities for them to hear authentic speech. In addition, it helps the students get acquainted with the cultural values of the language they are learning. However, these advantages are not achieved unless teachers are familiar with the techniques to use video effectively in their language classes. This paper is an attempt to present useful techniques and procedures to use video more efficiently in the classroom.

**Key Words :** Language Learning Films, Real-world Films, Freeze Frame, Sound-Only, Silent Viewing



judgement. The reader will provide his or her own experience to answers such a question: *What would you have done if you had been in his place?*

5- Questions which will require inference from the reading. The information is not specifically stated in the passage: *How do you suppose the accident happened?*

Sometimes, students should be asked to find reasons, e.g. they can be provided with a list of sentences or phrases from text and asked to identify why the sentence or phrase was included. More often, a summary of the text can be supplied and students are asked to pinpoint statements which are erroneous.

## Conclusion

All this points to the conclusion that providing EFL instructors can define their goals in reading at the tertiary level and become aware of the skills they need to teach, they will be able to design appropriate exercises to improve students' reading skills. Although it is the primary responsibility of syllabus designers to set the goals of the reading program, the teacher of reading is also the one who should take part. My primary intent has been to provide some explanation about the problems that students encounter when reading as well as presenting some useful techniques for the realization of our reading goals. In a nutshell, teachers of reading should be convinced by the end of the discussion that it is also their duty to create this opportunity for their students to work in order for their speed, vocabulary, and comprehension to be built up.

## References

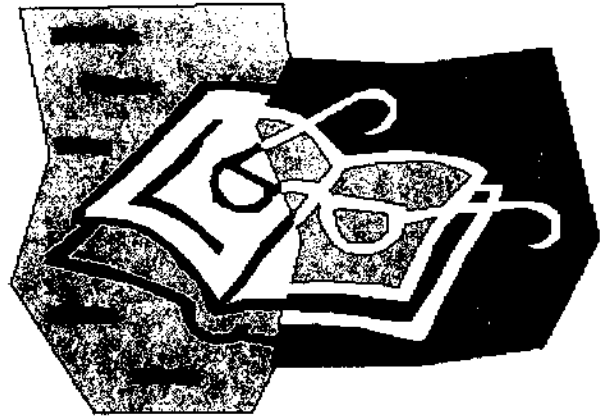
- Barrett, T.C., 1968, "What is Reading?" In T. Clymer(ed.), *Innovation and Change in Reading Instruction*. 67th Year Book of the National Society for Study of Education, University of Chicago Press.
- Bartlett, F.C., 1932. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: CUP
- Brown, P.C., and Mullan N.D., 1984, "*English for Computer Science*." Oxford: Oxford University Press
- Cook, V., 1991, "*Second Language Learning and Language Teaching*." London: Edward Arnold
- Dubin, F., and Bycina, D., 1991. "Academic Reading and the ESL/EFL Teacher." In *Teaching English as a Second or Foreign Language*, edited by M. Celce-Murcia. Mass.: Newbury House
- Gaskill, W., 1979. "The Teaching of Intermediate Reading in the ESL Classroom." In *Teaching English as a Second Language*, edited by M. Celce-Murica and L. McIntosh. Rowley, Mass.: Newbury House
- Goodman, K.S., 1970. "Reading a Psycholinguistic Guessing Game." In Harry Singer and Robert B. Ruddell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association
- Gough, P.B., 1972. "One Second of Reading." In J. F. Kavanagh and I.G. Mattingly (eds.) *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Huey, Edmund B. 1968. *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Mackay, R., 1987. "Teaching the Information-gathering Skills." In Long, Michael, H. and Richards, Jack, C.(eds.). *Methodology in TESOL: A Book of Readings*. New York: Newbury House
- Norris, W., 1971. "Advanced Reading: Goals, Techniques, Procedures." In *The Art of TESOL, Part Two*. Washington D.C.: English Teaching Forum
- Nuttall, C., 1998. "*Teaching Reading Skills as a foreign Language*." Oxford: Macmillan Heinemann
- Rumelhart, D.E., 1977. "Toward an Interactive Model of Reading." In S.Dornic(ed.), *Attention and Performance VI*. Hillsdale, Nwe Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Tullius, J., 1971. "Analysis of Reading Skills of Non-Native Speakers of English. Unpublished M.A. TESL thesis, UCLA
- Zakaluk, Beverley, L., 1982. "A Theoretical Overview of the Reading Process: Factors Which Influence Performance and Implications for Instruction. <http://www.umanitaba.ca>

we mentioned above there are certain markers which outline the time sequence in which events occur. It is obvious that events do not simply take place, they occur either before, during or after other events. Once a time-reference has been established, certain markers may signal subsequent information in relation to it. Some of these markers that Brown and Mullen (1984:99) refer to are:

- a. previous to given time-reference, i.e. before
- |                      |                   |
|----------------------|-------------------|
| <i>before (then)</i> | <i>previously</i> |
| <i>before then</i>   | <i>so far</i>     |
| <i>formerly</i>      | .....             |
| <i>until now</i>     |                   |
- b. Simultaneous with given time-reference, i.e.
- |                           |                         |
|---------------------------|-------------------------|
| <i>during</i>             |                         |
| <i>at present</i>         | <i>meantime</i>         |
| <i>now</i>                | <i>when</i>             |
| <i>for the time being</i> | <i>at the same time</i> |
| <i>meanwhile</i>          | .....                   |
- c. Subsequent to time-reference, i.e. after
- |                   |                    |
|-------------------|--------------------|
| <i>afterwards</i> | <i>by the time</i> |
| <i>after that</i> | <i>since</i>       |
| <i>eventually</i> | <i>soon</i>        |
| <i>next</i>       | .....              |

In short, such relationships between sentences or groups of sentences should be introduced to students. And these should be followed by a series of carefully fashioned exercises to raise students' consciousness. Thus teachers should:

- Have students identify the markers by means of underlining them, for example,
- provide certain markers along with a reading passage which lacks appropriate markers. Then have them apply the correct marker between sentences,
- provide multiple choice formats in which



students are asked to identify the most appropriate marker.

### **III. Referential and inferential comprehension questions**

As was mentioned elsewhere in this writing, students should be able to obtain information through reading, process it, and be ready to comment on, or evaluate what they have read. Reading comprehension is best improved through a carefully designed program of comprehension activities, which might take the form of questions that is commonly known as comprehension questions. Norris (1972) lists five types of questions. Some of them must be answered with reference to the text and some inferentially.

- 1- Questions which can be answered with the information included in the question itself: yes/no, true/false, or multiple choice.
- 2- Questions which can be answered with information presented in the reading: WH-question (what, when, where, and who; not how and why). Why question can be included in this group only if the information can be retrieved from the passage.
- 3- Questions for which the students will find answers in the text, but not in direct quotation: Why? How?
- 4- Questions which will require evaluation or

in texts when the primary objective is to teach the reader about some subject. It is thus important to differentiate between the idea or ideas presented, and the illustration of the idea, with examples. Writers often say explicitly which things are examples by using the connectives such as: *for example, for instance, that is, such as, like, namely...*

- **Cause and effect:** Understanding the different ways of expressing the relationship between causes and effects of an action is very important when students are reading in English. If an argument begins with effects or results, the causes are the reasons that logically lead to those results. Nattall (1998) illustrates this by mentioning the fact that "if we read the word *thus* we expect to find a result" (p.26). This cause-effect relationship is commonly used in academic texts through the connectives like: *due to, as a result of, since, because, as ...*. Writers also use sentence connectors to introduce a result e.g.: *therefore, consequently, for this reason, thus,...*

- **Contrasting:** There are a couple of ways to use connectives which deal with contrastive elements within a sentence or paragraph. Mackay (1987) lists three of them:

1- The indicator which emphasizes that the opposite is true is when a statement is introduced by one of the following markers: *on the contrary, by contrast, in comparison, on the one hand... on the other hand, opposite,...*

2- Sometimes contrastive markers are used to indicate that what follows is a replacement of what was said before. Examples of such

markers are: *instead, then, but, rather, whereas,...*

3- When the writer wants to express that what has been said before is true or correct, but what follows is, in contrast, also true or correct, the following connective markers are used: *however, nevertheless, although, in spite of, even if,...*

- **Adding information:** It is essential to the reader to understand the relationship between the information given and the information which preceded it. Often information is presented in such a way as to suggest a reinforcement of what has been said, or to show a similarity to what has been said before (Mackay 1987: 116). The markers used to show reinforcement are: *furthermore, in addition, as well as, again, what is more, besides,...* Markers used to add information to show that it is similar to what was said before are: *similarly, likewise, in the same way, correspondingly,...*

- **Listing:** There are many ways of showing sequential relationships in which sentences and groups of sentences combine to present information. The following is a list of the markers that Brown and Mullen (1984:69) used to show the order in which things are to be said:

*one, two, three, etc*

*first(ly), second(ly), third(ly)*

*another, next, then*

*lastly, finally*

*to begin / start with, and to conclude*

*first and foremost, above all*

...

**Time sequence:** In much the same way that

related literature seems to be sketchy and it is very difficult to specify what the process of comprehension entails. we just scratched the surface in the second section of this writing. In no uncertain terms, reading comprehension is the process of negotiating understanding between reader and writer. Such a position is supported by Dubin and Bycina (1991) who contend that “the experience of reading is essentially an individual one which requires that... the reader be engaged in a dialog with the author” (p.195). In simpler terms, any reader should be able to obtain the facts and get the main ideas and, above all, he or she should be able to interpret them and evaluate the author’s ideas and conclusions.

Admittedly, this all offers an explanation for comprehension at the surface level [conceptual, propositional meaning] and also comprehension at the deep level [contextual, pragmatic meaning] (See section one). What follows below is a few suggestions for EFL instructors to adopt in their classrooms in order for students’ reading comprehension to be enhanced both intersententially or at the surface level and intrasententially or at the deep level:

### ***I. Identifying the organization of information in a paragraph***

A paragraph is a group of related sentences that develop an idea. In nearly every paragraph, there is one idea that is more important than all the others, This idea is called the *main idea* of the paragraph and is usually found at the beginning of the paragraph. In some of students’ reading, finding main ideas may serve their needs but in much of their studying they need to grasp details, which is a difficult task to do. Teachers should make students think of details as growing out of the main idea. Details

are of two kinds: *major details* and *minor details*. As a matter of fact, a major detail often has minor details growing out of it. These minor details tell more about a major detail, just as major details tell more about a main idea. Training students to distinguish and break up a paragraph into its three components: the *main idea*, *major details* and *minor details* will help them understand and remember what it is about. Focusing on paragraph organization also sensitizes students to the way different parts relate to one another. According to Nuttall (1988), “if you recognize the paragraph structure, this will help you to assign the value [contextual meaning] of each sentence” (p.28).

The following suggestions are offered to oblige students to concentrate on a topic and determine whether all sentences relate to it and whether all sentences follow one another in a logical way:

- Have students circle the topic sentence of each paragraph,
- Have students underline the major details and double-underline the minor details,
- Provide a list of scrambled major and minor ideas and then have students identify.

### ***II. Identifying connectives (discourse markers)***

Markers are words that signal a certain kind of relationship between sentences. Such markers are essential for students to understand the relationship between the ideas that the writer of the text had in his or her mind.

Nuttall (1998) lists the commonest relationships as follows: *examples*, *cause and effect*, *contrasting*, *adding information*, *listing*, and *time sequence*.

- ***Examples***: Using examples to explain a point or to illustrate an idea is commonly used

## I. Punctuation

The use of commas, semi-colons, parantheses, and dashes which gives extra information.

He is a real **glutton**: he eats too much.

## II. Synonyms

The use of equivalent lexical items.

When we read we should try to get the *gist* or *main ideas*.

## III. Antonyms

The use of apposite word.

When my hands are *filthy*, I never touch anything *clean*.

## IV. Functions

The use of the function or purpose of the vocabulary item.

He gathered the fallen leaves with a *rake*.

## V. Definitions/explanation

The use of definitions or explanation which are placed between commas in a sentence.

All his assignment, *which consisted of some easy exercises*, was done in ten minutes.

## VI. Cause/effect

The use of cause/effect relationship

"My God, he's swimming fast". - "Yes, he's got *flippers* on".

## VII. Generalization/specification

The word is a specific example of a more

general class, or vice versa.

All his skating *gear*, that is, his *elbow pad*, *knee pad*, *helmet*, and *board* was expensive.

## VIII. Examples

The use of examples which are introduced by certain lexical items (like, as, such as, for instance, e.g....)

Great *composers* like *Beethoven* and *Mozart* were really brilliant.

These clues are frequently employed by writers to help readers figure out the meanings of unfamiliar lexical items. However, sometimes they are missing. In this case students should be encouraged to rely on their own experience in order to determine meaning. Take the phrase "a bird *incubating* her eggs" for example. Readers' familiarity with birds and their keeping eggs warm by sitting on them, until they hatch would certainly make them infer the most appropriate meaning of the present participle.

## BUILDING UP COMPREHENSION

Last but not certainly least, any EFL teacher of reading courses must establish reading comprehension as an indispensable goal in his or her teaching process. The objective of a reading comprehension lesson is mainly enhancing reading comprehension skills: the ability to make an overall comprehension of the material that is read without attempting to have a word-for-word, literal understanding. To enhance comprehension EFL teachers should have a knowledge about its process. Although the

students should be able to identify arguments, counterarguments, and conclusions reached as a result of the argumentation.

EFL teachers can motivate learners to recognize these patterns in different ways:

- Have students re-order passages,
- Have them underline key sentences,
- Have them outline,
- Have them reject irrelevant information,
- Have them fill in charts, etc.

## BUILDING UP VOCABULARY

As a foreign language teacher we have all heard the great majority of students complain about their poor vocabulary which impair their comprehension of a passage. To find an answer to this problem, they usually reach out to their dictionaries in order to look up every word that seems to be unfamiliar to them. This makes reading a slow and painful process that leads to discouragement and frustration in the end.

In order to compensate for this deficiency, and help students increase their vocabulary, foreign language teacher should adopt appropriate techniques. Among the myriad of information available for reinforcing vocabulary development, EFL teachers should, to my mind, help learners develop a "Systematic approach" (Gaskill 1979) to vocabulary and recognize contextual clues.

The "systematic approach" involves word analysis which, in turn, includes the study of stems and affixes (i.e. prefixes and suffixes). Learners should learn the constituent parts that form words, rather than learning the meaning of individual words. In this way, they can work out the meaning of unfamiliar words. Take the word *demagnetize* for instance. It can be analyzed this way: *de* = to deprive of, *magnet* = some kind of iron that attract iron, *-ize* = to

make. If students can recognize one of the word parts in a word that they do not know, they can often get a pretty good idea about the meaning of word.

To help students cope with unfamiliar lexical items as they are encountered in the reading, EFL teachers should provide them with a variety of exercises in word formation, e.g:

- Have them underline the affixes,
- Have them fill in the blanks in the sentences with the correct affix form the list that you prepare.
- Have them underline affixes and clarify their meaning or part of speech.

Another way to deal with the problem of poor vocabulary is enhancing students' ability to recognize and use contextual clues. Learners should know that a word has often various meaning depending on the context that it is in. Cook (1991) believes that "words are not coins you exchange from one language to another according to a fixed exchange rate" (p.38). Words behave in sentences in different ways. Thus, students should be discouraged from translating word-for-word and must be trained to infer meaning from context. Teachers should encourage students to guess the meaning of unfamiliar words. For a foreign language student this seems to be probably the most important strategy which is usually called "word-attack". Students can "attack a word" by inferring the relationships between unknown vocabulary items and the contexts in which they are used. Therefore, teachers need to make their students aware of the different types of clues they can find around the unknown word. Some of these contextual clues are as follows:

the reading process, and most valuable of all is some techniques suggested in order to increase learners' ability in reading at the intermediate level.

## BUILDING UP READING SPEED

Enabling students to read at a speed as close to that of the native speaker as possible seems to be a perfect goal which has frequently gone unnoticed. As Tullius (1971) reports in his study EFL learners tend to spend as much as three times longer in an eye fixation than students needing in their native language. Consequently, they tend to read much more slowly. Slow readers keep reading word by word and are constantly concerned about missing essential information. When students read word by word, they do not have time to think about what they are reading because they spend most of their time trying to decode the language rather than getting the gist or the main ideas from the selection.

To remedy this situation, certain exercises in reading speed must be included in the curriculum. EFL teachers should emphasize special techniques such as *skimming*, *scanning* and *recognizing paragraph patterns* involved in writing.

A very useful technique to get a quick idea of what a selection is about is *skimming* which helps students find the information needed at a glance. They are asked to take a quick look at the printed page in order to get the gist of the reading. They do not have to read the text thoroughly and go into details to decide whether there is useful information in it.

EFL teachers can help learners learn how to skim in a number of ways:

- (I) - Have the students read the first and last sentences of each paragraph,
- Have them read the introduction and the

conclusion,

- Have them read the transition words (e.g. however,...) which show a change in the writer's train of thought.

By doing this, the students will know where to spot the most useful information in a reading selection.

- (II) - Have the students pay attention to the way material is organized and the way the writer puts stress on main points by using italics, subtitles, spacing, etc.

Students need to have constant practice in order to get used to skimming. They should always be given a certain amount of time to do skimming.

Another technique which is more similar to skimming is *scanning*. Through scanning, students locate specific information such as a name, a place, a date, etc. In fact, when we scan we search for answers related to our purpose. Take someone's date of birth for example. If asked about it, students should search only for that person's name and numbers on the printed page. Or if asked about the place of birth, they just need to spot the word with a capitalized initial.

Another way of helping learners read fast is by introducing *patterns of rhetoric organization* used in English texts. Such various patterns actually act as a drawback when reading a selection. Once the students recognize the pattern of organization, they can understand better and read faster since they can anticipate what is to follow and how it is to be presented. The paragraph patterns used in writing are various. The commonest of them involve comparison/contrast, definition, description, analogy, argumentation, cause/effect, and chronological description of events. If a passage is, for instance, argumentative,

we read; sometimes one predominates, sometimes the other, but both are needed. This has become known as interactive model of reading process proposed by Rumelhart (1977). In this model all the knowledge sources including orthographic, lexical, syntactic and semantic knowledge come together simultaneously to facilitate comprehension.

From what was said above we can claim that the reading process is a meaning-making one in which the reader has to work to get the meaning out. According to Nuttall (1998) there are at least four kinds of meaning that a single sentence may have and all EFL learners should take notice of: “conceptual, propositional, contextual and pragmatic” (p.20). We will look at them in terms of two levels of meaning: the surface level and deep level as found in grammatical analysis. At the surface level, meaning is categorized as either denotative (conceptual) meaning or connotative (propositional) meaning. It can be seen as the “central” meaning of a lexical item which relates it to phenomena in the real world or in a possible world. Connotative meaning, on the other hand, is the additional meanings that a word has beyond its denotative meaning. It can also reflect the personal experience one associates with a lexical item.

At the deep level, meaning falls into two categories: contextual meaning and pragmatic meaning. Contextual meaning refers to the meaning that a linguistic item has within the context in which it occurs. Contextual meaning might be realized either at the sentence level or at the paragraph level. Therefore, this type of meaning is not decided by the lexical item itself, rather by the context which the whole sentence function in. Pragmatic meaning is the writer or speaker intended meaning which has

not been expressed explicitly through the printed material or utterances. Pragmatic meaning lies outside the organization of language and depends on the reader’s (or hearer’s) cognitive ability to make inferences as to decode the writer’s unwritten (or speaker’s unspoken) meaning.

What has been said so far about the distinction of the surface-level meaning and deep-level meaning, which exists in a meaning system, appears to apply to the same distinction of literal comprehension and inferential comprehension (Barrett 1968). In simpler terms, meaning at the surface level has to do with literal comprehension and meaning at the deep level has to do with inferential comprehension.

In order to enhance students literal comprehension, two kinds of tasks have to be assigned i.e. recognition tasks and recall tasks. In recognition tasks students are required to spot the main points in the reading selection. But with recall tasks students are to make references to the selection so as to produce explicit statements. Inferential comprehension requires intuition, imagination, and thinking on the part of the students. Such cognitive abilities can be challenged by teachers’ question which have been carefully designed. These kinds of tasks will be taken up later in this writing.

If one follows through the possible implications of our brief discussion on the nature of reading comprehension one is likely to come to the thought that any reading program ought to have three basic and essential goals. In a nutshell, a foreign language teacher of reading should strive to improve students’ performance in reading speed, vocabulary and comprehension. What follows is a brief description of each goal and its relevance to





People have different reasons for reading. Whatever they are, one reads since one wants to get something from the writing. The overbearing purpose of reading is to get meaning from the print. This has become known as message, which the author of the text tries to transfer. In fact, as Nuttall (1998) believes there is “the transfer of meaning from mind to mind: the transfer of a message from writer to reader” (p.3) via the print. This implies that reading is an interactive activity between the writer who puts the message into the text and the reader who gets in out of the writing. However, it does not mean that the text contains meaning, or as Nuttall (1998) dismisses the view that “the text is full of meaning like a jug full of water; the reader’s mind soaks it up like a sponge. ... the reader has only to open his mind and let the meaning pour in” (p.5). On the contrary, reading is a co-operative task because both reader and writer rely on each other in certain ways. One of the most salient requirements in this co-operation is that reader and writer should have certain mutual assumptions about the world and how it works.

In his classical research conducted in 1932, Bartlett described reading comprehension as an *effort after meaning*. He theorized that one’s background knowledge is organized and stored in hypothetical abstract cognitive structures called schemata. It is in these schemata that our previous experiences are recorded and it is these schemata which in turn direct and what will be perceived in future events or activities.

In reading comprehension, schemata play an important role. In this regard, Nuttall (1998) advances an explanation. She has the following to say: “*the way we interpret depends on the schemata activated by the text; and whether*

*we interpret successfully depends on whether our schemata are sufficiently similar to the writer’s*” (p.7). In his article, Zakaluk (1982) elaborates on the way the schema functions in reading comprehension: “Schemata already in the reader’s mind thus direct the search for information. In turn, the knowledge gained from reading alters the reader’s original script or schema” (p.17). It can be inferred that reading comprehension is a constructive process in which the reader actively seeks meaning. As Paul Kolers points out in his introduction to Huey’s *Psychology and Pedagogy of Reading* published in 1968, “what the reader understands from what he has read is the result of a construction he makes and not the result of a simple transmission of the graphic symbols to his mind” (p.1). It denotes that meaning is not in the words on the page, but the reader constructs meaning by making inferences and interpretations. This new definition of reading process has been termed as top-down processing (see Goodman 1970, for more information).

In the traditional view of the reading process, readers are perceived as passive decoders of visual stimuli. To elaborate, Gough (1972) proposed what may be classified a bottom-up model of the reading process which portrays processing in reading as proceeding in serial fashion, from letters to sounds, to words, to sentence structures and to meaning. We can make use of this kind of processing when an initial reading leaves us confused, or rather perhaps when we can not believe that the apparent message was really what the writer intended.

Admittedly, bottom-up and top-down approaches represent complementary ways of processing a text. They are both used whenever

## Abstract

In the study of English, reading has often been at the center of debate among teachers and scholars. Theories about reading and numerous teaching techniques have created an awareness of the influence reading has on listening, speaking, writing, and even translating.

It is all clear that nothing can be more frustrating for the student than having to struggle with a reading passage for which he or she is unprepared. Given this fact, students are often said to be in need of learning to read rather than reading to learn. The following article is an attempt to present specific problems that students face in learning how to read, basic goals for a reading program, and some techniques the teacher of reading can employ to achieve those goals. In other words, the article presents different practical ways of assisting the reading instructor in implementing a syllabus for the intermediate level reading class. For the purpose of this writing, it has been assumed that the target students are at the tertiary level.

The overall conclusion to be drawn from our discussion is that an EFL reading instructor should have three basic goals for any reading program: enhancing students' competency to read efficiently by building up their speed, vocabulary, and comprehension.

## Key Words:

Schemata, Top-down/ Bottom-up Approaches, Inferential Comprehension, Literal Comprehension, Skimming, Scanning, Paragraph Patterns, Word Analysis, Contextual Clues, Organization of Information, Discourse Markers.

## Introduction

Scrutinising the literature minutely, we realize the fact that among the language skills (listening, speaking, reading, and writing), which are thought to be interrelated, one skill, that is reading has been given scant consideration in our country where English is not spoken, whereas the only access to the recent advances and latest information is simply through written texts which are mainly published in English. This means that students in scientific (and non-scientific) fields who are not native speakers or fluent users of English have an especially important need to be able to read relevant subject matter in English.

At the tertiary education, it is almost always true that a great majority of the students have been deprived of this ability, i.e. the skill to read. As a result, it is all clear that both students and teachers of reading suffer a great deal.

In this article, we shall attempt to give some clarification on three basic goals for a reading program in which intermediate students take part. Namely, they have already been exposed to what most foreign language courses consider basic grammatical concepts and the basic language skills have also been taught. Besides, we shall try to present our readers with a number of techniques through which these goals can be achieved.

### WHAT IS THE NATURE OF READING COMPREHENSION?

To begin with, we should have an understanding of the reading process in order to be able to set our goals for a reading program. Under no circumstances can the teacher of reading teach reading in an effective way without having a clear idea of what reading comprehension is or what it entails.





# Building Reading Skills up at the Tertiary-Level Education

Masoud Zoghi

Islamic Azad University of Ahar

mentor1125@yahoo.com

چکیده

در مطالعه زبان انگلیسی، غالباً مهارت خواندن بیش تر از هر مهارت دیگری، توجه معلمان و اهل علم را در مباحث و محافل علمی به خود اختصاص داده است. در این بین، تشریحی ها و فنون تدریس گوناگونی در ارتباط با این مهارت ارائه شده اند که در نهایت، باعث افزایش آگاهی هرچه بیش تر از تأثیر مهارت خواندن بر مهارت های دیگر زبانی، همچون مهارت های سمعی، گفتاری، نوشتاری و حتی مهارت ترجمه زبان انگلیسی می شوند.

حقیقت امر این است که برای فراگیران زبان خارجی، هیچ چیز مایوس کننده تر از این نیست که با متونی دست و پنجه نرم کنند که آمادگی خواندن آن ها را ندارند. با در نظر گرفتن این حقیقت، می توان چنین نتیجه گرفت که دانشجویان نیاز مبرم به یادگیری اصول مهارت خواندن دارند تا این که بتوانند متنی را بخوانند و یاد بگیرند. این مقاله تلاشی است برای آشکار کردن برخی از مشکلاتی که دانشجویان به هنگام خواندن متون انگلیسی با آن ها مواجه می شوند. همچنین سعی شده است، برخی از فتنونی که مدرسان دوره های درک مطلب می توانند از آن ها برای نیل به هدف های اساسی خود استفاده کنند، به صورتی آشکار و مفید ارائه شود. به عبارت دیگر، این نوشتار ارائه کننده برخی از روش های عملی است که یک مربی دوره خواندن و درک مطلب می تواند از آن ها یاری گیرد تا طرح درسی خود را در سطح متوسطه برای کلاس خواندن و درک مطلب به اجرا درآورد. به همین منظور، در این نوشتار فرض بر این بوده است که فراگیران مورد نظر در سطح دانشگاهی هستند. چنین افرادی از لحاظ دانش زبانی در سطح متوسط قرار دارند. بدین معنا که آن ها قبلاً درباره مفاهیم کلی دستوری و مهارت های اساسی زبانی، آشنایی لازم را کسب کرده اند.

نتیجه کلی که می توانیم از بحث هایمان در این مقاله بگیریم این است که، یک مربی دوره خواندن و درک مفاهیم، باید برای آن دوره سه هدف اساسی را در نظر داشته باشد. یعنی درحقیقت مریدان باید توانایی فراگیران را در مهارت خواندن، با توجه به سه هدف اساسی، یعنی: «سرعت خواندن»، «دانش واژگانی» و «درک مطلب» تقویت کنند.

کلیدواژگان: شیوه های صعودی- نزولی / نزولی- صعودی؛ درک مفهوم استنباطی؛ درک مفهوم تحت اللفظی؛ سطح خوانی؛ بررسی اجمالی؛ الگوهای پراگراف؛ تجزیه و تحلیل واژه؛ سازماندهی اطلاعات؛ نشانه های کلامی

La question qui se pose maintenant est de savoir à quel niveau d'enseignement on peut bénéficier de cette démarche? Nous pensons que l'affiche peut intervenir, avec la procédure présentée, dans les cours de conversation, d'analyse du discours, de rédaction, de vocabulaire; il est même possible de l'utiliser dans les cours audio-visuels avec un plan bien structuré et une organisation bien réfléchie. Cependant; il ne faut pas oublier que l'affiche en tant "qu'un réservoir presque illimité" (G. Khan, 1993, p. 125) constitue un moyen et non pas un but. C'est pourquoi son élaboration demande à la fois de la prudence, de la patience et une préparation pédagogique pour ne pas perturber les apprenants.

## Conclusion

Tout au long de cet article, nous avons essayé de montrer en quoi l'affiche publicitaire peut constituer un outil efficace de travail à la fois au niveau didactique et analytique. Pour ceci, nous avons mis l'accent sur deux démarches bien distinctes pouvant se rencontrer et se servir l'une de l'autre: une analyse sémiolinguistique et une procédure didactique.

Pour finir, nous voudrions insister sur le fait que l'affiche publicitaire, par sa présence et son être-là, peut créer une atmosphère très dynamique et vive où l'enseignant pourrait mettre ses élèves à l'épreuve et les évaluer. Celui-ci peut aussi fonder une ambiance d'interaction où les apprenants apprendront à développer leur niveau de langue dans une relation réciproque. En tous les cas, l'affiche publicitaire est susceptible de répondre à des exigences pédagogiques et didactiques à condition qu'elle s'appuie sur une grille d'analyse logique et une méthode de travail

bien structurée avant même d'être introduite dans une classe de langue.

L'affiche est à la fois un objet quotidien et familier, inséparable de notre parcours d'homme social et culturel, et un objet poétique appartenant à un niveau d'énonciation très personnel et artistique. On peut aborder ces deux niveaux dans les perspectives différentes selon la capacité des élèves, le cours et l'objectif à atteindre.

## Notes

- Barthes, R., *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Gonthier, 1953.
- Compte, C., *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, 1993.
- De Margerie, C., et Porcher, L., *Des médias dans les cours de langue*, Paris, CLE, 1981.
- Eco, U., *Le signe*, Bruxelles, Labor, 1988.
- Greimas, A. J., et Courtés, J., *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.
- Jakobson, R., *Essais de linguistique générale*, Paris, Seuil, 1963.
- Joly, M., *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan, 1993.
- Kahn, G., "Quelques stratégies pour aborder la presse écrite". *Enjeux pédagogiques*, CREDIF, ENS de Fontenay - Saint - Cloud, 1993.
- Landowski, E., *Présence de l'autre*, Paris, PUF, 1997.
- Péninou, G., "Physique et métaphysique de l'image publicitaire", in *Communications*, no 15, Paris, Seuil, 1970.
- Saint - Martin, F., *Sémiologie de langage visuel*, Canada, PUQ, 1997.
- Tagliante, Ch., *La classe de langue*, Paris, CLE, 2001.

à une telle lecture que l'on peut se servir des affiches comme "un véritable banques de données qui suggère un grand nombre de sujets" (C. Compte, 1993, p.18).

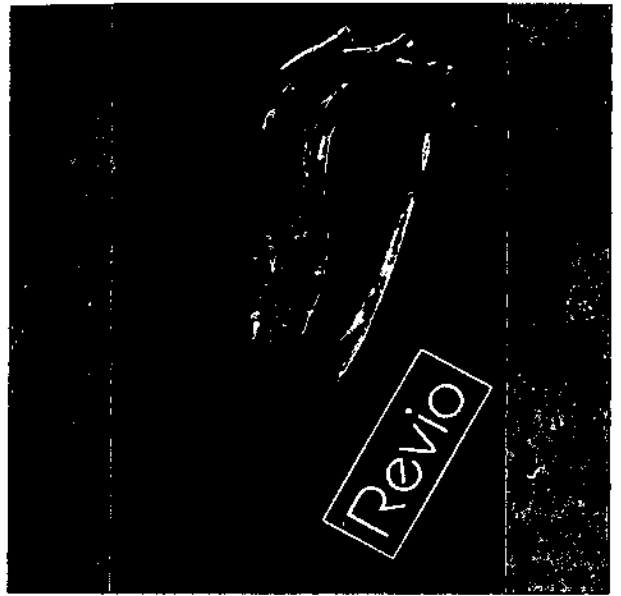
Il est vrai qu'au départ l'affiche n'a pas été conçue dans une visée didactique. Mais puisqu'elle constitue "un document authentique" (Ch. Tagliante, 2001, p. 34) concernant des signes de nature langagière différente et très riche, il serait regrettable de ne pas l'utiliser en tant qu'outil d'enseignement. En effet, l'affiche, par ses dimensions sémotiques (l'entrelacement des signes), narrative (le fait de raconter une histoire), communicative (la transmission d'un message), interactive (le discours en acte), esthétique (un "être-là" et une présence qui s'imposent à l'observateur) et..., pourrait constituer un moyen solide et efficace dans l'activité de l'enseignement.

Cependant, dans l'emploi de l'affiche, il faut prendre en considération le niveau des élèves et l'objectif du cours: il faut savoir à quelle phase du processus d'enseignement l'introduire et dans quelle visée didactique la présenter. L'enseignant doit donc envisager un programme pour créer l'interactivité entre les apprenants et l'affiche. Ceci ne peut se réaliser que par le biais d'une démarche pédagogique s'appuyant sur l'analyse proposée dans la partie précédente. Une telle démarche peut comprendre la procédure suivante:

1- l'activité lexicale: vérification de la connaissance lexicale des élèves et l'ajout de nouveaux mots;

2- l'activité catégorielle: trouver les oppositions et les établir dans des ensembles signifiants (ex. objet matériel vs objet artistique dans "Revio");

3- le travail de segmentaion: découper



l'affiche en diverses parties et préciser la spécificité de chacune;

4- la prise en compte de la dimension spatiale de l'affiche (l'horizontalité, la verticalité, le haut, le bas,...);

5- l'activité chromatique: s'intéresser aux différentes couleurs que l'on peut remarquer dans une affiche;

6. élaboration des éléments systématiques comme texte verbal/ texte visuel et leur effet;

7- la mise en fonctionnement d'une histoire que chercherait à raconter l'affiche;

8- la réflexion sur le plan d'isotopie: penser à ce qui est récurrent dans l'affiche et même à la cohérence;

9- le fait de disposer d'un plan de discussion pour mettre les avis au débat;

10- le fait de penser aux rapports qu'il peut y avoir entre le "monde figuratif" (C. De Margerie et L. Porcher, 1981, p. 38) et iconique de l'affiche et celui de la réalité externe. Parler de tout ce qui est attirant;

11- l'établissement d'un lieu entre les diverses réactions et mener les élèves vers une conclusion à partir de la classification faite sur les éléments de l'affiche.

tant que telle donne lieu à une opposition de type/ moderne/ vs/ ancien/. Derrière cette main s'écoule tout un univers ayant peut-être des origines très lointaines. Cette main appartient - elle à l'histoire! Tandis que notre objet de valeur selon sa couleur et sa forme est une construction moderne relevant de la technologie et de la nouveauté. Il est en forte opposition avec la main qui est de toute façon responsable de sa présence. Le parcours de cette opposition entre la modernité et l'ancienneté se manifeste, si on peut le dire, dans le changement de la couleur depuis la main jusqu' à l'appareil (/noir / vs / blanc / , /sombre / vs / clair / , / foncé / vs / argenté / ou / brillant / vs / mat /). On est confronté donc à un ensemble de couleurs qui met en place un système d'opposition donnant lieu à l'axe paradigmatique. Ce dernier se définit par la relation "ou...ou" qui "s'établit entre les unités de même rang compatibles entre elles" (A. J. Greimas et J. Courtés, 1993, p. 262). L'emploi des couleurs nous rappelle l'ancienneté de la main et la modernité de l'appareil. Comme on le sait, pour F.S. Martin: "la couleur est le produit d'un phénomène perceptif, localisé sur les interfaces de la matière qui sont en contact avec l'air. la couleur n'est pas une propriété de la matière mais la composition spectrale de la lumière qu'un corps renvoie, selon sa structure propre d'absorption et de réflexion des rayons lumineux. (...) Les couleurs sont applicables seulement à partir d'une interjection artificielle de la lumière afin de devenir la base d'un système de description où les références à la couleur sont conventionnelles." (F. Saint-Martin, 1994, p. 25).

Le rôle de la sémiotique est d'examiner l'effet d'une couleur sur l'autre et sa relation

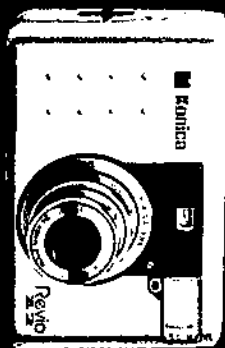
avec les autres couleurs. Les couleurs primaires, puisqu'elles sont plus simples que les autres couleurs et sont servies comme les référents, elles jouent un rôle très important dans le système perceptif et l'analyse d'un message visuel. Du point de vue de la tension, Il y a, au moins, une opposition d'ordre typographique, /haut/ vs /bas/. Le terme "tension" renvoie à la force plus ou moins active des éléments. Le système des tensions qui anime les éléments plastiques est décrit par Kandinsky, selon une liste d'opposition "qui fait appel à divers champs sémantiques comme l'espace thermique (chaud/froid), l'espace tactile (lourd/léger), la géométrie (vertical, horizontal, oblique), l'espace kinesthésique (haut/bas, actif/passif), la psychologie (féminin/ masculin), qui sont en relation avec les notions fondamentales de la spatialité: le proche et le lointain" (F. Saint-Martin, 1994, p. 109).

Ainsi la tension des éléments se modifie selon la position qu'ils occupent dans un champ visuel. Dans l'affiche en question, la main joue le rôle d'un intermédiaire qui d'une part, nous rapproche de l'appareil de photo et de l'autre, nous plonge dans le secret de l'univers tout en nous éloignant du monde pratique et quotidien. Autrement dit, nous sommes conduits dans la profondeur du monde mythique par la main qui tient ou offre cet appareil.

### **L'affiche publicitaire en tant que support didactique**

L'analyse qui précède peut structurer notre savoir sur l'affiche et nous procurer de cette façon une grille d'analyse qui rend possible sa lecture systématique. C'est justement grâce

# Revio



**Konica**

3, allée du Ponceau 92400 BOUSSY (C.D. LE DÉPARTEMENT) Tél. 01 41 41 965 Fax 01 46 18 010

Foreign Language Teaching Journal

porteurs des informations clés" (1970, p.25). Il nomme ainsi les configurations qu'on peut trouver dans une affiche publicitaire. Eu égard à sa théorie, on trouve dans "Revio" une construction séquentielle qui permet de commencer par une lecture verbale en haut à gauche: le nom de l'appareil "Revio"; puis lire quelque chose- pas nécessairement un texte mais une photo, une icone ou un symbole- qui conduit le regard en haut à droite, où on aperçoit les bouts des doigts; cette deuxième lecture nous fait descendre vers un petit texte, qui porte sur la représentation du produit

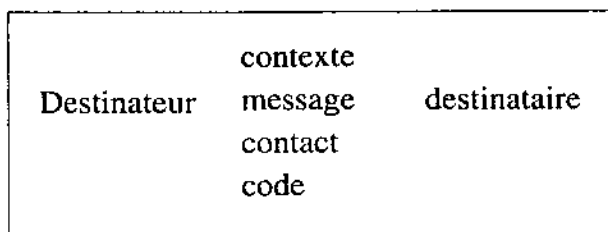
"Konica": un rapport horizontal/ vertical se met en place ici entre le texte et l'appareil de photo.

Du point de vue iconique, l'image ne dispose que de deux éléments: l'un est le produit sophistiqué de la technologie, l'appareil photo, et l'autre, une main, le produit artistique dont l'étendue vient de disparaître dans la profondeur. Il faut signaler au passage que la main est considérée comme une icone étant donné qu'elle est en relation d'analogie avec son référent. Elle n'est pas la chose même mais une représentation de la chose; et cette représentation est différente sur le plan de la matière de son référent. Elle n'est pas en chair et en os mais en substance. Il s'agit ainsi du simulacre du monde et nous avons affaire à une sorte de création artistique qui trouverait ses racines dans l'art grec. Il est aussi question de l'art dans l'art: un art qui s'emploie dans un autre art (une main en statue présentée dans une affiche). De cette façon, la représentation artistique est double. Le langage publicitaire représente une main déjà représentée tenant un appareil de photo. Cette représentation dédoublée fait apparaître deux ordres de choses: d'une part, l'aspect ludique et esthétique qui apparaît à l'utilité (un appareil moderne et sophistiqué tel que "Konica" mérite la main artistique et mythique). Cet aspect à la fois utilitaire et ludique de la main la transforme en une opératrice qui fonctionne comme un topoï (lieu commun) où peut se reconnaître tout éventuel sujet s'appropriant un tel Revio, surtout qu'elle occupe le centre de l'image. Ainsi, la disparition du bras et la couleur bleue de la main prouvent cette revendication. Elles donnent à notre image un aspect aérien et mystique.

A vrai dire, la présence de cette main en

grâce à l'affiche publicitaire l'un des éléments principaux de notre vie. Et c'est pourquoi nous pensons à son introduction dans nos classes de langue et dans nos activités d'enseignement.

Le point commun entre toutes les images, y compris l'affiche, c'est qu'elles mettent toujours en place quelque chose qui ressemble à quelque chose d'autre. Il ne s'agit donc pas "de la chose même mais de sa représentation" (M. Joly, 1993, p.12). De cette façon, l'image est considérée comme un objet de sens, un signe, constituée par différents éléments linguistiques et plastiques. En considérant l'affiche publicitaire comme un signe, c'est-à-dire un élément à la fois de signification et de communication, nous pouvons remarquer qu'elle contient toujours un message, soit pour elle-même, soit pour autrui. Ce sont justement ses aspects communicatif et significatif qui la font considérer comme un langage visuel, capable de signifier et de transmettre un message. R. Jakobson a bien montré que "le langage doit être étudié dans toutes les variétés de sa fonction et pour cela, il a élaboré le fameux schéma des facteurs de la communication, y compris la communication visuelle:" (R. Jakobson, 1963, p.50).



Comme on le sait, tout message possède un contexte comme référent, un code qui réalise la communication entre destinateur et destinataire et un contact qui maintient la

communication. Il faudrait préciser que le langage est le seul système complètement signifiant. R. Barthes croit au fait "qu'il n'existe pas des objets signifiants non linguistiques qui ne soient pas suivis d'un message linguistique. Tous les messages visuels ont besoin d'une langue pour les signifier et les compléter." (R. Barthes, 1953, p. 80).

Il ne faut pas oublier "qu'un message visuel, en tant qu'élément de signification, se définit par le rapport entre le signifié et le signifiant" (U. Eco, 1988, p.25). L'essentiel est de passer du signifiant- le plan de l'expression - au signifié-le plan du contenu. Pour accéder au contenu d'un message visuel, on peut commencer par distinguer deux catégories sur le plan de l'expression: les catégories constitutionnelles ou les "variables plastiques" dont l'existence est importante pour la signification d'un message visuel comme la couleur, la tonalité,... et les catégories topologiques ou les "variables perceptuelles" (F. saint- martin, 1994, p. 28.) profondeur, la dimension,...

Pour nous faire comprendre mieux, nous préférons nous donner un objet d'analyse, ici "Revio", qui nous permettra de présenter parmi les variables visuelles, celles qui sont les plus importantes, afin d'étudier le fonctionnement des éléments qui rendent légitime et opératoire l'utilisation de l'affiche comme un support didactique dans une classe de langue.

### Analyse sémiolinguistique de "Revio"

La perspective est une position de distance prise par le percepteur vis -à- vis de son objet. G. Péninou considère que "la composition est étudiée de manière telle que le regard sélectionne dans l'annonce les surfaces



## Résumé:

Dans cet article, nous essayerons de montrer l'efficacité de l'affiche publicitaire en tant que support didactique dans les classes de langue. Pour ceci, nous tâcherons de voir tout d'abord quels sont les éléments sémiolinguistiques qui permettent d'en effectuer une lecture méthodique afin d'accéder à un plan solide de travail pédagogique. De fait, ce qui justifie l'usage de l'affiche publicitaire au cours de l'enseignement des langues, c'est son caractère multidimensionnel: elle possède des particularités sémiotique, linguistique, communicative, interactive, esthétique, didactique et pédagogique. C'est justement grâce à toutes ces caractéristiques que l'on peut situer l'affiche à la fois comme un objet d'analyse et un moyen didactique. Répondant à des exigences quotidiennes et poétiques, l'affiche joue sur le double sens: elle est tout près de nous par les relations référentielles qu'elle établit avec le monde; elle s'éloigne de nous par son intrusion dans l'univers poétique et sa dotation d'une énonciation très personnelle et métaphorisées.

**Mots- Clés:** Affiche publicitaire, sémiolinguistique, didactique, interaction, communication, esthétique, enseignement pédagogique.

## Introduction

Comme la plupart des images, les affiches publicitaires sont dotées de deux caractéristiques importantes du langage, c'est-à-dire la forme de l'expression et la forme du contenu. Elles sont considérées comme un discours susceptible de créer une relation interactive entre les deux pôles de l'énonciation: l'énonciateur et l'énonciataire. Dans cet article, nous nous efforcerons de montrer quelles sont les composantes et les caractéristiques d'une affiche publicitaire permettant de l'intégrer dans une classe de langue à des fins didactiques et pédagogiques. Pour atteindre cet objectif, nous aurons tout d'abord recours à une démarche sémiolinguistique pour caractériser les procédures à la fois verbale et visuelle d'une affiche; nous nous donnerons ensuite un acheminement didactique afin de situer celle-ci comme un outil d'enseignement pour provoquer la créativité chez les apprenants.

## Les critères de choix des affiches publicitaires

Choisir les affiches publicitaires comme l'objet d'étude, c'est s'intéresser au discours en tant qu' "acte": acte de production, de communication, de manipulation, de valorisation et enfin de faire signifier. Tout ceci veut dire que l'affiche publicitaire a pour objectif de rendre présent. Selon E. Landowski, entreprendre le discours comme acte serait "quel que chose comme une poétique de la présence" (E. Landowski, 1997, p.8). Comme tout genre discursif, l'affiche publicitaire a une histoire et participe à la transformation d'un individu et d'une économie. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, elle a pris une nouvelle importance sous forme de dessins dans les textes. En tant que lieu de lecture et élément textuel, nos murs et nos rues fonctionnent non seulement comme canal de transmission mais aussi comme lieu approprié d'opération d'énonciation. Ils deviennent ainsi,

# Comment introduire l'affiche publicitaire dans une classe de langue

Hamid Reza Shairi  
Shairih@yahoo.com.fr

Membre du cadre enseignant à l'Université Tarbiyat Modarres

&

Sanaz Safavi

چکیده

در این مقاله سعی ما بر این است تا نشان دهیم چگونه می توان از آفیش های تبلیغاتی به عنوان وسیله ای کمک آموزشی در کلاس های آموزش زبان استفاده کرد. آنچه که به ما کمک می کند تا قادر به بازخوانی آفیش باشیم، مجموعه عناصر نشانه ای - زبانی است که آن را به موضوعی نه تنها شناختی، بلکه زبان - معناشناختی نیز تبدیل می سازد. مطالعه روش مند آفیش با توجه به ساختارهای زبانی آن می تواند از آن جایگاهی محکم و استوار در آموزش زبان ایجاد کند. در واقع، آفیش های تبلیغاتی با سود جستن از ویژگی هایی با ابعاد متفاوت می توانند از یک سو، موضوع تجزیه و تحلیل زبان - معناشناختی و از سوی دیگر، وسیله ای جهت آموزش مؤثر و تعاملی زبان محسوب شوند. این ویژگی ها عبارتند از: معنا شناختی، زبان شناختی، ارتباطی، تعاملی، زیبایی - شناختی، آموزشی و تربیتی.

با توجه به این که آفیش های تبلیغاتی ما را با دو نوع نظام گفتمانی روبه رو می سازند، کاربرد آن ها نیز دارای گستردگی خاصی است. این دو نظام عبارتند از نظام گفتمانی عمومی که در آن آفیش ما را با جریانی روزمره و مادی روبه رو می سازد و نظام گفتمانی خاص یا استعاره ای که در آن ما با جریانی هنری، زیبایی - معنا شناختی یا پیامی شاعرانه و منحصر بفرد مواجه می شویم. ما در اینجا با ارائه آفیشی که تبلیغ یک دوربین است به مطالعه این دو نظام، شرایط زبان معناشناختی و آموزشی آن خواهیم پرداخت.

کلید واژگان: آفیش های تبلیغاتی، زبان - معناشناسی، آموزش زبان، فعالیت تعاملی، ارتباط زیبایی - شناختی، آموزشی - تربیتی.

- improvement component in teacher training programs." *ELT Journal*, 48, 162-172.
- Dehghan, A. (1950). **Teacher education: in France, England, and Iran**. Tehran: University Press.
- Duff, T. (1988). **Explorations in teacher training: problems and issues**. London: Longman.
- Fenstermacher, G. D. (1986). "Philosophy of research on teaching: Three aspects." In M. Wittrock (Ed.), **Handbook of research in teaching** (3<sup>rd</sup> ed., pp. 37-49). New York: Macmillan.
- Freeman, D., & Richards, J. C. (1993). "Conceptions of teaching and the education of second language teachers." *TESOL Quarterly*, 27, 193-216.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Re-conceptualizing the knowledge- base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Hayes, D. (1995). "In-service teacher development: some basic principles." *ELT Journal*, 49(3), 252-261.
- Hayes, D. (1997). "Helping teachers to cope with large classes." *ELT Journal*, 51(2), 106-116.
- Johnson, K. E. (1996). The role of theory in L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, 30(4), 765-771.
- Kennedy, Ch. (1987). Innovating for a change: teacher development and innovation. *ELT Journal*, 41(3), 163-170.
- Kennedy, Ch., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementaion. *SYSTEM*, 24(3), 351-360.
- Li, X. J. (1984). In defense of communicative approach. *ELT Journal*, 38, 2-13.
- Menashri, D. (1992). **Education and the making of modern Iran**. Tehran: Madrase Publication.
- Moreira, M., Vieira, F., & Marques, I. (2001). "Pre-service teacher development through action research." <http://lang.hy.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/99/dec/moreira.html>.
- Morrow, K. & Schocker, M.. (1993). "Process evaluation in an INSET course." *ELT Journal*, 47(1), 47.
- Pennington, M. C. (1995). "The teacher change cycle." *TESOL Quarterly*, 29(4), 705-731.
- Prabhu N. S. (1987). **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press.
- Ramani, E. (1987). "Theorizing from the classroom." *ELT Journal*, 41(1), 3-11.
- Richards, J. C. (2001). "The dilemma of teacher education in TESOL." *TESOL Quarterly*, 21(2), 209-226.
- Safi, A. (1992). **Teacher education: in Iran, India, and Pakistan**. Tehran: Madrase Publication.
- Ur, P. (1992). "Teacher Learning." *ELT Journal*, 46(1), 56-61.
- Wallace, M. J. (1991). **Training foreign language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1984). "The incentive value of theory in teacher education." *ELT Journal*, 38(2), 86-90.
- Williams, M. (1989). "A developmental view of classroom observations." *ELT Journal*, 43(2), 85-91.
- Woodward, T. (1991). **Models and metaphors in language teacher training**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, T. & Bolitho, R. (1993). "Language awareness: a missing link in language teacher education?" *ELT Journal*, 47(4), 292-304.

## Conclusion

The problems of Iranian system of teacher education might usually be found in providing suitable curriculum, designing appropriate courses, and employing qualified applicants to the courses. However, the most common formula for improving teacher quality has been more practical training, more alternative certification, more difficult final exams, and hardly ever the accreditation of teacher education programs. Evidently, the responsibility of authorities is to set the standards for the development of professionally useful and pedagogically effective programs of English teacher education. Yet, most of the state-approved teacher education programs are not preparing effective English teachers for language classrooms. Many of them have low standards for entry and exit and often require courses on content knowledge. Surely, there are some external demands placed on teacher education and some internal issues like the professional needs of teachers and student teachers that might influence EFL teacher education.

## Bibliography

- Anderson, J. (1993). "Is a communicative approach practical for teaching English in China? Pros and cons." *System*, 21, 471-480.
- Bax, S. (1995). "Principles for evaluating teacher development activities." *ELT Journal*, 49(30), 262-271.
- Borg, S., (1998). "The good teacher trainer." *The Teacher Trainer*, 12, 7-11.
- Brindley, G. (1990.), *The second language curriculum in action*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Brumfit, Ch. (1984). *Communicative*



**Methodology in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press.

- Finocchiaro, M., & Brumfit, Ch. (1984). *The functional-notional approach: from theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnaby, B., & Sun, Y. (1989). "Chinese teachers' views of Western language teaching: Context informs paradigm." *TESOL Quarterly*, 23, 219-238.
- Cameron, L. (2000). "The task as a unit for teacher development." *ELT Journal*, 51(4), 345-351.
- Canale, M. (1987). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, M. A. (1994). "The dysfunction of the theory/practice discourse." *TESOL Quarterly*, 28, 9-25.
- Cullen, R. (1991). "Video in teacher training: the use of local materials." *ELT Journal*, 45(1), 33-42.
- Cullen, R. (1994). "Incorporating a language

PARTS	VARIABLES	FACTORS	SEX	EXPERIENCE	UNIT DEGREE	WORK PLACE	WORKING HOURS	ATTEND COURSES	ATTEND SEMINARS
PART 2	Behavioral Aspect	FACT 1			*	*	*		
	Personality Aspect	FACT 2	*		*				*
	Managerial Aspect	FACT 3		*	*	*	*		
	Communication Aspect	FACT 4							*
PART 3	Activities	FACT 1		*	*				*
	Materials	FACT 2		*		*			*
	Methodology	FACT 3	*	*					
	Characteristics	FACT 4	*	*	*			*	*
PART 4	Pre- & in-service TEP	FACT 1							
	Language teaching methods	FACT 2							*
	Certificate & Syllabus	FACT 3	*						
	Experience & Supervision	FACT 4				*			
	Training & Education	FACT 5					*		
	Methodology of TEP	FACT 6						*	
	Characteristics & Intentions	FACT 7	*	*		*		*	
	Activities	FACT 8							

Table 4

### Step VI:

Statistical analyses of the interview section of the research: Since the subjects were drawn from three different subject pools (authorities, university professors, and student teachers), different answers were elicited from them to the same questions. To classify the answers under headings and to make them ready for quantitative analysis, coding and indexing of the data were utilized. Consequently, for each question a number of common answers were traced and coded. The following results were obtained in each area:

1. A model of TEP is necessary and that present models are not well prepared. The most problematic area was believed to be in the follow up activities and the courses being certificate-weighted.
2. The present TEPs are education (theory) based, while they should be more practical the TEPs are education-based, however, it was emphasized that the TEPs should move towards education rather than training.
3. The problem lies in the syllabus and the content of the courses. The programs are not compatible with the educational system. The first step is the assessment of the needs and the second step is operationalization of the objectives.
4. It is better if the in-service education is supported by a quality control system. We should work on the content and syllabus of the courses.
5. There is a need for revision in the syllabus and the content of the courses. They should be evaluated and that this evaluation should be criterion-referenced. They also claimed that the in-service courses lack any corrective impact on them.
6. There is no doubt that there are inconsistencies in the employment of the teacher educators. The subjects asserted that a teacher educator should act as a model and should be able to be model.
7. The following measures necessary to be included in the TEP entrance exam: test of language proficiency, test of personality, and interviews. Majority of the subjects believed in the assessment of language proficiency at the beginning of the courses.
8. The subjects claimed that currently there is no communicative book to be taught. The knowledge level of the students and the certificate weightiness of our educational system were found to be influencing. The following factors as barriers to the inclusion and importation of CLT-based methodology into language classrooms: lack of societal application, Tak Madeh\*, Continuous Evaluation (Arzeshyabi-e-Mostamar), final exams, and university entrance exam.

based on their attitudes and values. Meantime, many of the respondents claimed that the courses were more certificate-weighted rather than process weighted and that they attended the courses only for financial purposes and promotion and that student teachers were not taken into consideration at all. According to the subjects, TEPs are mostly traditional and there is a lot of change phobia in them.

#### Step IV:

Statistical analysis of part five of the questionnaires (current trends in EFL teacher education programs and language classrooms):

**Section one:** As it is seen in the figures, the subjects reiterated that the courses were certificate-weighted, activities were holistic and usually in the form small group works. The subjects believed that there was more attention to education than training. They held that the courses were not continual and are temporary-based, the student teachers were not involved in the process of TEPs, and there was no concern for student competencies. Subjects expressed no comments about the skill growth, person growth, and the type of course (being compulsory and/or voluntary), however, regarding the fact that whether TEPs were concerned with knowledge or awareness, they expressed that the courses usually put emphasis on knowledge.

**Section two:** It so seems that the subjects were cheating themselves. Some obvious facts about EFL classroom indicate that it was nearly hard to find a language classroom in our high schools and even in the language institutes, which was easy, rewarding, and satisfactory.

#### Step V:

Statistical analysis of all parts of the questionnaire: T-test and ANOVA were administered to determine the statistical significance of the difference between the means.

##### T-test:

The T-test results presented in table (3) reveal that female subjects had higher mean values than male ones. This shows that the difference among the means of male and female subjects was significant and therefore, the female subjects could identify the features better than male subjects.

Gender	Valid No.	Mean	Minimum	Maximum	Variance	S.D.
MALE	507	3.25	1.32	4.23	.19	0.50
FEMALE	507	4.01	1.74	4.56	.35	0.63

**Table 3: T-test results for gender and parts 2,3 and 4 of the questionnaire. Difference among the means has been significant for factor two (of part 2), factors three and four (of part 3) and factor three and seven (of part 4)**

##### ANOVA:

The means of six dependent variables including work experience, university degree, work place, average working hours, attending short courses, and attending seminars and conferences have been tested with the means of the independent variables in parts two, three, and four of the questionnaire. The F-ratios are found to be significant at 0.05 level of significance and are shown by asterisks in table (4).

interviews, two important issues were taken into consideration: the respondents and their relationships to each other and their frame of reference to questions in terms of what actually was the situation and how important it was to the person being interviewed.

### **Data Analysis**

The following data analysis procedures were utilized in this study:

✓ Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy to estimate whether the sample selected has been adequate enough for the analyses.

✓ Inter-rater reliability to estimate the reliability of the list of questions included in the questionnaire and the interview.

✓ Factor analysis to determine what underlying variable accounts for the correlation among different observed variables.

✓ Regression analysis to estimate and predict the degree of correlation among variables.

✓ ANOVA to test whether the difference among the mean of the groups was significance for the demographic data in part 1 of the questionnaire and the variables involved in other parts.

✓ Chi-square to determine whether the relationship between different variables was independent.

Six steps were taken to deal with the procedure of data analysis as follows:

#### **Step I:**

Statistical analysis of part two of the questionnaires (communicative abilities of a

language teacher): Results indicated that the respondents found all four factors (behavioral, personality, managerial, and communication aspects) influential and distinguished them as communicative features of an EFL teacher, factor 2 (personality) receiving the highest frequency of "highly agree" responses among others.

#### **Step II:**

Statistical analysis of part three of the questionnaires (knowledge of CLT): The mean of the scores for each factor and the general factor of knowledge was very low and was therefore not satisfactory. Maximum score for each correct response has been one and the minimum score has been zero. The subjects lacked adequate knowledge in CLT activities, materials, and methodology. The poor performance of English teachers in importing CLT-based methodology and in adopting CLT principles might be traced in such weakness, although lack of facilities might have additive effects on this poor performance.

#### **Step III:**

Statistical analysis of part four of the questionnaires (teacher education programs): Majority of the respondents believed that knowing techniques of teaching does not mean being able to teach and that teachers should understand and work on the probable obstacles on the way of teaching. According to the respondents, observation helps increase skills in language teaching and helps teachers to make proper educational decisions. It might be better, it was believed, if pre-service courses start at schools and if the courses should be

2. Authorities in the field of English teacher education
3. University instructors and research fellows

## Instruments

Two sets of instruments were utilized for the purpose of this research, including self-completion questionnaires and semi-structured interviews. The questionnaire itself included five sections, eliciting data at two levels: general and specific. Each section was composed of different statements aimed to obtain the required information for analysis. The Questions were supposed to extract data on teachers' perceived difficulties in administration of CLT-based materials in their classroom as well as the problems imposed by external variables including the training they have received and their learning preference orientation.

## The Questionnaire

In constructing the questionnaire for this study, two major aspects; that is, content and format were taken into consideration. One hundred and nineteen items were included in the questionnaire: section one (seven fill-in-the-blank items), section two (thirty items in a 1-5 rating scale), section three (twenty-two multiple-choice items), section four (thirty-six items in a 1-5 rating scale), and section five (twenty-four items: fourteen in a 1-7 and ten in a 1-5 rating scale). The questionnaire was first pre-tested and modified before being used in the study.

The inter-rater reliability of the questionnaire is provided in table 1 below.

	PART 2	PART 3	PART 4	PART 5
No. of raters	5	5	5	5
No. of items before rating	43	31	43	30
Mean before deletion	656.2	488.80	676.20	463.60
Standard deviation before deletion	22.15	17.51	12.51	14.44
Cronbach alpha after rating	0.79	0.77	0.48	0.76
No. of items after deletion	30	22	36	24
Mean after deletion	457.20	359.40	562.60	368.20
Standard deviation after deletion	27.20	20.71	17.18	16.23
Cronbach alpha after exclusion of problematic items (items with lowest ITC)	0.91	0.90	0.80	0.87

Table 1

## The Interview

The second instrument utilized in this research was the set of questions to be asked in the semi-structured interviews by the researcher. A similar pattern was followed to select, pre-test and standardize the questions (as in the case of questionnaire). Care had been taken to formulate the questions so that they were clear enough for the interviewees. To estimate the validity and reliability of the interview questions, the researcher, as in the case of questionnaire, talked with the five raters who were supposed to score the items of the questionnaire based on the Evaluation Profile developed by the researcher.

The inter-rater reliability of the questionnaire is provided in table 2 below. To index the

	INTERVIEW
No. of raters	5
No. of items before rating	15
Mean before deletion	368.20
Standard deviation before deletion	16.23
Cronbach alpha after rating	0.73
No. of items after deletion	8
Mean after deletion	195.40
Standard deviation after deletion	9.78
Cronbach alpha after exclusion of problematic items (items with lowest ITC)	0.94

Table 2



implementation of CLT into English classroom.

6. The objectives in teacher education programs (at macro level) are operationally defined.
7. The objectives of TEPs, the content, and the syllabus of the courses are well defined for the subjects.
8. There is no difference between the models of TEP at Associate, BA, MA and Ph.D. levels as well as the language institutes.

### Design

This research was primarily a survey. The study was in a way that could set the researcher free to take over each part of the research, which followed in the proceeding pattern:

1. Selection of the subjects from the subject pool
2. Standardization and validation of the questionnaire and the interview questions, which were going to be used in the interviews.
3. Providing the research team with adequate information on proper and effective administration of data collection process including the questionnaire and the interviews.

The study included briefing the subjects regarding the objectives of the research, the administration of the questionnaires and the interviews. To obtain more, reasonable and reliable results, the researcher attempted to inform the research team as well as the subjects so that they could handle the process of research perfectly well. This was especially important because a group of teachers with different levels of social and psychological

backgrounds were supposed to participate in this research. It was attempted to provide the subjects with a pamphlet in which they could find programmed schedule of interviews, which failed, however, in many cases due to the existing conditions and that some of the interviews were postponed to other dates. After the administration of the questionnaire and conducting the interviews, the data were analyzed through statistical procedures. The collected information were compared and contrasted to obtain data on the present situation of EFL teacher education.

### The Subjects

The subjects participating in the first part of this research (i.e., the questionnaire) were 520 male and female EFL teachers and student teachers for and 69 male and female subjects for the second part of the study (the interview). The subject pool was selected through statistical procedures from an estimated number of 1000 subjects from seven different sub-samples:

1. BA level student teachers of Teaching
2. MA and Ph.D. students of TEFL.
3. English teachers at senior high schools
4. English teachers from three different language schools

For the second part of the research process (i. e., the interviews) 69 subjects formed the interview subject pool. These interviewees included some subjects from the same sample in the first part (of course with very limited number of subjects for each sub-group) as well as more subjects from three other groups as follows:

1. Heads of Teacher Training Centers

educators argue that if novice teachers do not know the theory, they will be unable to make informed decisions about what to do once they enter classroom maintain that what is needed is more realistic expectations about what theory does and does not do for L2 teachers.

Fenstermacher (1986) claimed that theory benefits classroom practice only to the extent that it helps bring to the surface, after and strengthen the justifications that exit in the minds of teachers. To enable student teachers to work through their justifications, teacher educators must begin to know the nature of teaching.

Although many teacher training centers and colleges are currently active in educating EFL teachers, little attempt has been made with regard to a comprehensive EFL teacher education evaluation in Iran, this study being the first attempt in this respect. Focusing on the adoption of CLT-based EFL methodology in Iran, the present study was an attempt to investigate the pedagogical constraints, needs, and objective setting in EFL teacher education programs.

### Research Questions

With respect to the nature of this research and the factors involved, different types of questions were proposed:

1. What is the present status versus the desired status of teacher education programs in Tehran?
2. If there is a gap between the two statuses, then what are the probable source(s) of that gap?
3. Are the subjects well oriented towards CLT? Do they have adequate knowledge about

CLT in theory and practice?

4. Are the subjects well oriented towards teacher education programs (TEPs)? Do they have adequate knowledge about TEPs in theory and practice?
5. Are there any pedagogical constraints in introducing CLT into English classroom? What are the teachers perceived problems in the implementation of CLT into English classroom?
6. Are the objectives in teacher education programs (at macro level) operationally defined (as far as the content and syllabus of the courses are concerned)?
7. What are the subjects' views regarding the objectives of TEPs? What are the subjects' views regarding the content and syllabus of the courses in TEPs?
8. What would an effective model of TEP be like, regarding the context of TEPs at Associate, BA, MA and Ph.D. levels as well as language institutes?

### Research Hypotheses

As to the above mentioned purposes, the following hypotheses are proposed:

1. There is no gap between the present status versus the desired status of EFL teacher education?
2. The subjects are well oriented towards CLT. The subjects have adequate knowledge about CLT in theory and practice.
3. The subjects are well oriented towards teacher education programs and have adequate knowledge about TEPs in theory and practice.
4. There are no pedagogical constraints in introducing CLT into English classroom.
5. EFL teachers perceive no problems in the

Moreira, Vieira, and Marques (2001) maintained that change in teacher education activities might take place in three areas: attitudinal, conceptual, and procedural. Meantime, Kennedy and Kennedy (1996) held that "many changes taking place in ELT involve the introduction of materials and methods" (p. 351). They concluded that behind every teacher education program there is a desire for change.

However, Kennedy (1987) proposed that before introducing any change into teacher education activity, care should be taken into consideration so that a change in materials and methods does not simply function on the surface. Hayes (1995) believed that some principles should be taken into consideration with regard to change. He concluded that the process of change is usually slow. It is therefore necessary to enable the teachers with an understanding about their classroom practice and awareness about the possibility of introducing new methodologies into the classroom context.

One of the latest ELT issues, which encountered resistance in Iran, is the inclusion of communicative language teaching (CLT) into Iran's EFL context. CLT is a broad approach to language teaching that resulted from a focus on communication rather than a focus on mastery of the grammatical system of the language. It emerged from different sources during the late 1960s and 1970s in order to replace the structural-situational and audio-lingual methods. Richards (2001), in this regard, maintained that "the 1970s was a period when everyone was going communicative" (p. 36).

Whereas some have emphasized the local

needs and the particular English teaching conditions in the EFL countries and the importance and success of traditional language teaching methods, others have strongly advocated the adoption of CLT in EFL countries" (Li, 1984; Prabhu 1987).

Burnaby and Sun (1989) reported that teachers in China found it difficult to use CLT. The constraints observed included the context of the wider curriculum, traditional teaching methods, class sizes and schedules, resources and equipment, the low status of teachers who teach communicative rather than analytical skills, and English teachers' deficiencies in oral English and sociolinguistic and strategic competence. Anderson's (1993) study of CLT in China reported such obstacles as a lack of properly trained teachers, a lack of appropriate texts and materials, students not being accustomed to CLT, and difficulties in evaluating students taught through CLT. Based on a study that assessed the attitudes of Hong Kong educators toward using CLT in the local context, it is reported that teachers used CLT only rarely because it required too much preparation time.

Johnson (1996) stated second-language teacher education programs are often criticized for presenting particular kinds of knowledge in ways that do not resemble how teachers actually use their knowledge in real classrooms. Novice teachers participated in teacher education programs complain that they get too much theory and too little practice. Public school and English language institute administrators complain that new teachers know a lot of theory but cannot put it into effective classroom practices. Teacher

been more attention on what teachers and student teachers need to know and how they could be trained than on what they actually know.

Borg (1998), for example, classified the professional qualities of good teacher educators. A good teacher educator, according to Borg (1998), should encourage trainees, enable them to perceive the relevance of training content, communicate easily, is well prepared, respect trainees, and is friendly. Prabhu (1987) discussed that teacher educators have not been able to improve the relationship between theory and practice. Apart from the problems in the development of ELT profession, there are currently many impediments in the process of selecting qualified teacher educators.

Teacher education activities generally include a period of learning theories and then practice. However, transfer from theory to practice is not warmly welcomed by the student teachers. One problem might be that the theories are not very much feasible in reality. Another problem might be the student teachers' needs and wants. In fact, they usually need more exposure to different tools and/or procedures to apply what has been learned in the classroom. The activities in a teacher education may include observation, notebooks, training packs, videos, diaries, tasks, inclusion of language improvement components, and implementation of change in teacher education programs.

Cullen (1994) attempted to describe some of the benefits of using lesson transcripts in teacher education and argued that such transcripts help to protect the unfamiliarity of student teachers.

Observations play a very important role in any teacher education activity. Williams (1989) maintained that such activities tend to be judgmental rather than developmental. In her study it was found that observation could develop teachers' critical thinking in the in-service course. Duff (1988) examined the consequences of observation and concluded that observation might make the student teachers feel threatened, might make the lesson isolated and might influence the assessment.

Video is also found to be very effective in teacher education activities. Cullen (1991) believed that videos bring the target situation into the training session. He further proposed some principles to be taken into account while the video materials were used. Apart from video, task can be used as a teacher education activity. In this regard, Cameron (2000) argued that the task could also help in moving from teachers' classroom practice towards more effective language learning and teaching.

In the meantime, Cullen (1994) divided a teacher training course into four components including methodology component, linguistic component, literature component, and language improvement component. Later, Wright and Bolitho (1993) and Cullen (1994) gave emphasis to the need for the inclusion of language awareness and language improvement component to link trainees' knowledge and command of language and their practices in teaching language.

Nevertheless, the concept of change has always been a very important issue with regard to teacher education. According to Pennington (1995), teacher education might work as "a system of context-interactive change" (p. 706).

Teacher education at language institutes has a relatively shorter history. Although institutes have been active for long (for example, Shokooh Language Institute with nearly fifty years of experience, Kanoon Zaban-e Iran, Simin, and Melli Language Institutes with nearly forty years of experience and Kish Language Institute with nearly ten years of experience), there have been few teacher education attempts by them. In fact, most of the institutes and language centers have had some forms of teacher training. However, the teacher education/training courses have usually been designed for the immediate needs of the institutes and have been limited in scope. Although during the past twenty years Iran witnessed a rapid growth in the number of language schools, these schools have generally been involved with providing English courses and could rarely be able to invest on teacher development activities.

### **Language Teacher Education in the World**

Morrow and Schocker (1993) reported a study in which the purpose was to help teachers develop an awareness of a process by which learning takes place in an in-service course. Bax (1995), correspondingly, proposed two evaluative principles for the evaluation of teacher education activities: content negotiability and transferability. He believed that content-negotiable and transferable teacher education activities are more influential.

Wallace (1991) proposed three models of teacher education: the craft model (teaching experience passes from generation to generation), the applied science model

(practice of a profession is instrumental in its nature), and the reflective model (which considers both science and experience as the basis of the teaching profession). Further, Woodward (1991) suggested two models for the evaluation of EFL teachers: the objectives model and the process model. In his objectives model, the aims of the course are analyzed in terms of observable trainee behavior. However, in the process model, the course is considered to be an attempt, which involves trainees and trainers together.

Widdowson (1984) elaborated on the distinction between theory and practice and maintained that more emphasis should be placed on theoretical aspects of education. Ur (1992) believed that teacher education ought to be based on the development of a "theory of action" (p. 59) and followed the principle of theory then action. Clarke (1994) discussed the reasons for the dysfunction between theory and practice and concluded that the decision on what works and what fails in the classroom is upon the teachers themselves. Ramani (1987) emphasized on the integration of theory and practice in teacher education. Bax (1995) introduced the concept of "tissue rejection" (p. 262) and reported that teacher education centers in Britain have attempted to change their teacher education/training models to a teacher development one in the areas like structure of teacher development activities and techniques and roles of participants.

Freeman and Johnson (1998) held that the institutional processes of teacher development should form how the profession reacts to the basic teacher education processes. Freeman and Richards (1993) believed that there has

## ABSTRACT

*Focusing on the training model proposed by Woodward (1991), the present survey was an attempt to investigate teacher education programs in order to provide an accurate picture of the needs, pedagogical constraints on the adoption of Communicative Language Teaching (CLT) based English Foreign Language (EFL) methodology, and objective setting in Iranian (EFL) teacher education context. Three main objectives were defined for this research: the assessment of needs, the study of pedagogical and practical problems of the courses, and the introduction of a model of EFL teacher education.*

*The results obtained through this survey might be summarized as follows: a) the subjects (589 in all) are in general dissatisfied with the present situation of teacher education programs, b) there found to be a gap between what subjects expect from the current practice of teacher education and what is actually taking place, c) the subjects believe that due to some pedagogical and practical constraints, CLT could hardly be incorporated into teacher education programs in Iran and d) Majority of student teachers and teachers are well oriented towards the issues of Teacher Education Programs (TEPs) TEPs, however, there were varying views in this regard, and the subjects expressed the need for a revision in the objective setting as well as in the syllabus of the teacher education courses.*

**Key Words:** Assessment of Needs, Pedagogical Constraints, Objective Setting, EFL Teacher Education Programs, Evaluation

## Introduction

There are numerous studies regarding different aspects of teacher education. A review of related literature on EFL teacher education reveals that the field has gone through different trends of development.

### Language Teacher Education in Iran

The development of EFL teacher education in Iran goes back to nearly forty years ago, when more attention has been given to higher education and in particular EFL instruction. According to Menashri (1992), the early attempts to use western education were made by sending students to European universities and the establishment of the first institution of higher education, Dar al-fonun in 1851. In 1918, the government took control over the education and new policies were adopted. According to Safi (1992), before the

establishment of Dar al-moalemin and Dar al-moalemat in 1918, teachers in Maktabs and schools did not receive any education and were usually selected from among the best and the most studious students. Dehghan (1949) stated that without changing the system of education it was impossible to establish a comprehensive cultural program, to bring reform in institutes, and to educate qualified teachers. The development of higher education from 1940s to the 1970s was closely associated with elementary and secondary education. According to Safi (1992), until 1966 various teacher-training centers were established and different syllabuses were written. From 1970s on, the rapid growth of population as well as the segregation of schools by gender led to an acute shortage of teachers (Menashri, 1992). Meantime, new syllabuses were written and new educational policies were adopted.

# EFL TEACHER EDUCATION EVALUATION:

Assessment of Needs, Pedagogical Constraints  
and Objective Setting in EFL Teacher  
Education Programs (TEPs)

Seyed Akbar Mirhassani, Ph. D. (TEFL)

mirhas-a@cs.modares.AC.ir

Tarbiat-e Modares University

Seyed Reza Beh-Afarin, Ph. D. (TEFL)

mbehafarin@cbi.ir

Islamic Azad University, North Branch

## چکیده

این تحقیق به منظور بررسی دقیق و جامع دوره‌های تربیت معلم زبان انجام شد و هدف‌های کلی آن عبارت بودند از: نیازسنجی دوره‌های تربیت معلم زبان و بررسی مشکلات اجرایی و آموزشی دوره‌ها، به خصوص در به کارگیری روش‌های جدید، مانند روش تدریس ارتباطی و ارائه مدل تربیت معلم که به لحاظ ساختاری و اجرایی قابل تطبیق با شرایط کنونی ایران باشد.

۵۸۹ نفر در این تحقیق شرکت داشتند. از این تعداد، ۵۲۰ نفر در بخش پرسشنامه و ۶۹ نفر در مصاحبه‌ها شرکت داشتند. نتایج به دست آمده از این تحقیق را می‌توان به طور خلاصه به شرح زیر بیان داشت:

۱. میزان رضایتمندی جامعه آماری از دوره‌های تربیت معلم به طور کلی پایین است.
  ۲. بین وضعیت مطلوب و وضعیت موجود دوره‌های تربیت معلم فاصله زیادی وجود دارد.
  ۳. امکان به کارگیری روش‌های جدید در بافت آموزشی دوره‌های کنونی تربیت معلم بسیار پایین است.
  ۴. میزان آشنایی جامعه آماری با دوره‌های تربیت معلم بالاست، اما با وجود این، اکثر افراد مورد تحقیق بر این باورند که انجام تجدیدنظر اساسی در هدف‌ها، سرفصل درس‌ها و محتوای دوره‌های تربیت معلم ضروری به نظر می‌رسد.
- کلیدواژگان: سنجش نیازها، موانع آموزشی، جایگاه اهداف، برنامه‌های دبیری زبان انگلیسی

Doch die Idylle als Dichtungsgattung besitzt keinen Eigenwert, sondern dient dazu, den Bruch zu verdeutlichen, den der Dichter vorallem in seinen Dramen dargestellt hat, dessen theoretische Grundlage er aber besonders in dem Aufsatz "über das Marionettentheater" darlegt. Es ist der Bruch zwischen Natur und Zivilisation.

Die Idylle umfaßt nur die eine "positive" Komponente dieser Antinomie; aus dem Wissen und Erleben der anderen folgt notwendig eine neue dichterische Gestaltung und damit das Ende etwa einer Dichtung wie die Salamen Gessners. Kleist zerstört die selbständige Form der Idylle, deren Illusionscharakter er herausstellt, um dadurch im Kontrast die "wirkliche" Tragik zu verdeutlichen, statt sie vergessen zu machen. Mit dieser Interpretation von "Unschuld", wie schon in dem Text gezeigt, versucht der Schriftsteller seine Ausdruckweise und seinen Schreibstil entsprechend zu ändern, um den Inhalt und die Form in Vereinbarung zu bringen. Zweifellos helfen gute Kenntnisse über diese Sprachform den Inhalt besser zu verstehen und die Botschaft des Textes leichter zu durchschauen.

## Bibliographie

- Bahr, Erhard.** 1987: Geschichte der Deutschen Literatur: Kntinuität und Veränderung--vom Mittelalter bis zur Gegenwart, 3 Bde., Tübingen. Francke Verlag
- Bauman, Barbara.** 1985: Deutsche Literatur in Epochen. München. Huber Verlag
- Beutin, Wolfgang.** 1979, 1984: Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Stuttgart. Metzler Verlag
- Grimmer, Rolf.** 1987: Hansers Sozialgeschichte der Literatur. Vom 16. Jahrhundert bis zur

- Gegenwart, 11 bde. München. Hanser Verlag
- Häker, Horst.** 1988: Kleists Aufenthalte. Bei Catel in Berlin im Jahre 1788. Kjb, 445-454
- Häker, Horst.** 1990: Kleist Berliner Aufenthalte. Ein biographischer Beitrag. Berlin. Hauder und Spener
- Hennig, Bruno/ Marie von Kleist.** 1909: Ihre Beziehungen zu Heinrich von Kleist. Berlin. Sonntagsbeilage zur Vossischen Zeitung.
- Herzog, Reinhart/ Koselleck, Reinhart.** 1987: Epochenwelle und Epochenbewußtsein. München. Fink Verlag
- Hoffmann, August Heinrich von Fallersleben, Findlinge.** 1960 Zur Geschichte deutscher Sprache und Dichtung. Leipzig. Engelmann
- Hoffmann, Paul.** 1903: Zu den Briefen Heinrich von Kleists zu Vergleichenden Literaturgeschichte 3
- Hoffmann, Paul.** 1906: Zur Jugendgeschichte Heinrich v. Kleist. Belin. Vossische Zeitung, Nr. 366, Morgenausgabe
- Hoffmann, Paul.** 1937: Einiges zu Kleist, in JbKG, 98-107
- Hoffmann, Paul.** 1941: Der zerbrochene Krug. Weimar: Gesellschaft der Bibliophilen
- Hoffmeister, Johannes.** 1903: Zu den Briefen Heinrich von Kleists zur vergleichenden Literaturgeschichte 3
- Horn, Franz.** 1812: Das Käthchen von Heilbronn, oder die Feuerprobe, in Heidelbergische Jahrbücher der Literatur 5
- Horn, Franz.** 1819: Umriss zur Geschichte und Kritik der schönen Literatur Deutschlands während der Jahre 1790ß1818. Berlin. Enslin
- Krusche, Dietrich.** 1990: Mit der Zeit. Bonn. inter-nationes
- Martin, Fritz.** 1962, 1984: Deutsche Literaturgeschichte. Stuttgart. Kröner Verlag



weist auch die christliche Umdeutung der antiken Figur des "guten Hirten" auf die enge Verbindung zwischen den Bildbereich des antiken Arkadien und etwa dem christlichen Paradies.

Was nun genannte Szene betrifft, so scheint sie durch ihren friedlichen und traumhaft-idyllischen Charakter vollkommen in sich geschlossen. Doch den beteiligten Personen, besonders Johann, ist nur ein kurzer Augenblick dieses Glückes vergönnt, das sich im weiteren Handlungsverlauf als Illusion erweist: die Realität bricht in die Idylle ein und zerstört ihren allumfassenden Charakter. Im Rahmen des Dramas bildet die Idylle nur eine Episode, die die tragische Entwicklung nicht aufhalten kann, sondern sie sogar beschleunigt (Herzog, 1987). Auch in dieser Szene klingt der Gegensatz an zwischen dem glücklichen "Urzustand" einer nicht wissenden Unschuld und einem Wissen, das in die Verstrickung einer wenn auch ungewollten Schuld führt:

"...fragte stets

Geschäftig, wer ich sei? Woher ich komme?

Erschrak dann lebhaft, als sie hört, ich sei  
Aus Rossitz."

(Kleist I, V.301-304)

Damit zerbricht die ganz ursprüngliche Beziehung zwischen Agnes und Johann. Ihre Begegnung rückt von der überzeitlichen Ebene der Idylle in einen ganz bestimmten Zusammenhang von Raum und Zeit, nämlich den eines schicksalhaften Geschehens. Wie im Beispiel des "Kätchen" stellen wir fest, daß Kleist den Rahmen der Gattung "Idylle" sprengt, indem er sie mit "gattungsfremden" Zügen in Verbindung bringt. Er erreicht dadurch eine starke Kontrastspannung, denn die idyllischen Szenen stauen gleichsam die notwendig tragische Entwicklung der Handlung

zu einem Moment gespannter Ruhe, bevor die Katastrophe eintritt.

Eine ähnliche Funktion läßt sich im "Erdbeben Von Chili" für die auf das Erdbeben folgende nächtliche Szene, die hier als letztes Beispiel betrachtet werden soll. Durch die zentrale Stellung dieser Idylle innerhalb der Novelle nämlich zwischen einem unheilverkundenden Anfang und dem verhängnisvollen Ende, ist sie in besonderem Maß als "relativierte Idylle" zu verstehen (Hoffmann, 1903). Der friedliche und fast paradiesische Charakter der Szene wird durch widersprechende Hinweise auf die Realität und durch einschränkende Wendungen in Beziehung zum Geschehen gesetzt und dadurch in Frage gestellt. Andererseits verwendet Kleist hier die typischen Kennzeichen der klassischen Idylle: wundermilder Duft, von Pinien beschafftes Tal, Lager von Moos und Laub, Talquelle, Granatapfelbaum, duftende Früchte. Nachtigall flötet im Wimpel.

Auch hier kann eine so ausgeprägt idyllische Szene nur die Funktion eines Kontrastbildes haben. Sie steht für die Ursehnesucht nach einem paradiesischen Zustand, dessen Wesen darin gesehen wird, daß der Mensch im Einklang mit seiner Umgebung vollkommen in sich ruht:

Hier ließ sich Jeronimo am Stamm nieder,  
und

Josephe in seinem, Philipp in Josephens  
Schoß,

Saßen sie, von seinem Mantel bedeckt, und  
rubten.

(Kleist II, S.149)

### Schlußfolgerung

Wie wir gesehen haben, finden sich bei Kleist durchaus Szenen, die in Anlehnung an die Tradition der Idyllendichtung gestaltet sind.



Idyllen übereinstimmt, erhält bei Kleist eine andere Funktion. Es handelt sich weder um einen poetischen Wettstreit noch um ein Gespräch zwischen zwei Liebenden; letzteres wird nur vorgetäuscht. Der Dialog schafft keine Harmonie zwischen den Partnern, sondern er spiegelt den nach außen verlegten Zwiespalt, der in Grete angelegt ist (Hoffmann, 1941).

Aus dieser kurzen Betrachtung folgt grundsätzlich für Kleists Gestaltung einer idyllischen Szene, die er formale Züge der Gattung übernimmt, wie z.B. einen bestimmten Typ der Landschafts- und Naturschilderung, ihren harmonischen Charakter aber als oberflächlich konfrontiert. Dies läßt sich auch an einzelnen Szenen aus anderen Werken Kleists zeigen, wovon ich drei Beispiele anführen möchte.

Im Vergleich mit der behandelten "Idylle" liegt von der Thematik her der 4. Akt des "Kätchen von Heilbrenn" (Horn, 1812) besonders nahe. Es handelt sich auch hier um eine Badeszene. Ohne es zu wollen, beachtet Kätchen Kunigunde, die in der Grete badet, und entdeckt dabei deren unmenschliche Häßlichkeit. Entgegen der Ansicht von Ringleb, daß auf Grund der fehlenden Szene sich höchstens die Personenkonstellation vergleichen lasse, weisen besonders die Verse 2210-2214 eine sprachliche Verwandtschaft auf (Krusche, 1990). Verben wie "Schimmern", "glänzen" und "funkeln" finden sich auch in Johannas Beschreibung der badenden Grete und bezeichnen in beiden Fällen die Reinheit, die von der Berührung mit dem natürlichen Element auf den Menschen übergeht.

Allerdings verwendet Kleist an jeder der beiden Textstellen ein anderes Bild, um das Naturhafte auszudrücken, was im Sinne einer ursprünglichen Unschuld verstanden wird.

Kätchen ist einem Schwan vergleichbar, der "aus des Kristallsees blauen Fluten steigt" während Grete in der Stellung eines noch nicht geborenen Kindes erscheint. Dieser natürlichen Unschuld steht das "Bewußtsein" entgegen, das in der Idylle Gretes inneren Zwiespalt ausmacht; Kätchen dagegen tritt es in Gestalt der Kunigunde gegenüber. Auch die Kleidung im Sinne einer Verkleidung, d.h. als eine "Maske" des ursprünglichen Menschseins, findet sich bei der Charakterisierung der Kunigunde in einer geradezu grotesken Form.

Diese Beschwörung des Häßlichen beweist, wie wenig Kleist daran liegt, eine idyllische Szene nachzugestalten, Kätchens Erschütterung durch die Begegnung in der Grotte bestätigt die bedrohliche Macht, die von dem verfälschten Wesen ausgeht. Der glückliche Ausgang des Dramas bedeutet keine Harmonisierung dieses Konfliktes zwischen Unschuld und Intrige, sondern ergibt sich aus der Wendung ins Märchenhafte. Eine Idylle im klassischen Sinne enthält das Drama nicht.

In der "Familie Schroffenstein" dagegen sind idyllische Szenen zu finden, von denen aus dem I. Akt Johannas Bericht an Oftekar über seine Begegnung mit Agnes kurz untersucht werden soll. Das "nackend Mädchen", das aus dem Strom ans Ufer steigt, erscheint dem gestürzten Reiter wie ein "Engel", denn diese "Göttin" ist nicht nur schön, sondern rettet ihm das Leben.

Gegen den idyllischen Charakter dieser Szene ließe sich der christliche Engelsbegriff anführen, der nicht aus der klassischen Idylle stammt. Doch die Gleichsetzung mit der Bezeichnung "Göttin" scheint zu widerlegen, daß hier ein guter Geist gemeint ist, der eher einer Naturgottheit oder einer Nymphe gleicht als etwa dem christlichen Gott. Außerdem

Unter unserem besonderen Aspekt der Idylle erweist sich für Kleist, daß gerade die Szenen, die an die Tradition der klassischen Idyllendichtung anzuknüpfen scheinen, aus einer von dieser Tradition grundsätzlich verschiedenen Geschichtsauffassung gestaltet sind. Kleist erläutert seine Anschauung in den Betrachtungen "Über das Marionettentheater". Er kann keinen allgemein gültigen Mythos schaffen, sondern sein Werk will gerade die Unmöglichkeit eines solchen Mythos beweisen. Der Mensch lebt in einem unvollkommenen Zwischenstadium, weil er nicht mehr dem Zustand erster Unschuld angehört und den Besitz höchster Erkenntnis noch nicht erreicht hat. Aus dieser Sicht ist für Kleist eine Idylle nicht möglich, denn sie setzt Unschuld und ein gleichsam spielerisches Erkennen voraus.

Trotzdem hat Kleist eine Dichtung mit dem ausdrücklichen Untertitel "Eine Idylle" geschrieben, die im Folgenden untersucht werden soll, wobei besonders der Aufsatz von Heinrich Ringleb berücksichtigt wird (Grimmer, 1987).

Die Idylle "der Schrecken im Bade" die 1809 im letzten Heft des Phöbus erschienen ist, gehört also keineswegs zum Frühwerk Kleists. Vom Thema her hält sie sich im Rahmen der Traditionellen Idyllengattung. Die an einem Sommerabend im See badende Grete wird von ihrer Freundin Johanna belauscht. Diese stellt sich, als sei sie Gretes Bräutigam Fritz, der von der Jagd heimkehrt und das Mädchen beim Bade überrascht. Grete fühlt sich durch das Verhalten ihres vermeintlichen Bräutigams entehrt und in ihrer Unschuld verletzt, so daß sie Fritz die Heirat verweigert:

Denn wisse: wessen Aug mich nackt gesehn,

Sieht weder nackt mich noch bekleidet wieder!

(Kleist I. S.19 V.22)

Als sie sich nach dem Bade ankleidet, gibt Johanna sich schließlich zu erkennen, worauf Grete das Spiel zu wenden versucht, indem sie bedauert, nicht ihrerseits Johanna durchschaut und betrogen zu haben.

Schon die inhaltlichen Grundzüge des Dialogs zwischen Grete und Johanna zeigen das Zwielfichtige und Doppeldeutige dieser sogenannten Idylle und stellen ihre Gattungsbezeichnung in Frage. Das Motiv der Täuschung wird scheinbar nur spielerisch verwandt, aber es offenbart das Zentralproblem: die Uneinigkeit des Menschen mit sich selbst (Häker, 1990). Besonders Grete ist sich ihrer selbst nicht sicher. Sie wird als "Klug" und "von List durchtrieben" charakterisiert; dennoch ist sie nicht skrupellos, sondern um ihre Unschuld ängstlich besorgt. Andererseits geht der Gedanke, Fritz könne sie belauschen, von ihr aus und läßt sich als eine innere Bereitschaft deuten. Dies bestätigt sich auch durch die Selbstanklage am Schluß:

Daß du zu Schanden wärst, du Unverschämte, an mir, die dreimal Ärgere, geworden.

(Kleist I. S. 15)

Die Unschuld und Sicherheit des Menschen wird nur noch scheinbar durch gesellschaftliche Konventionen aufrechterhalten. Diese repräsentieren sich in der Bedeutung der Kleidung, die die nur nach außen orientierte Einstellung kennzeichnet.

Damit wendet sich Kleist entschieden von der antiken und auch von der Gessnerschen Idylle ab. Selbst die Anspielung auf mythologische Zusammenhänge in dem Vergleich mit Diana und Aktaon bleibt isoliert und weitet den menschlichen Bereich nicht aus. Auch die Dialogform, die mit vielen älteren

einen bestimmten Satz wiederholt, der einen gewissen Rythmus bewirkt: "Er ist zerbrochen,..., der schönste Krug! Da liegen die Scherben umher!" Drei der fünf Abschnitte schildern die drei Szenen, die auf dem Krug zu sehen gewesen waren: Pan und die Nymphe, die entführte Europa und ein Bacchus.

Die mythologischen Szenen bleiben als ein Ganzes bestehen, und nur die Wiederholung des zitierten Satzes weist darauf hin, daß der Krug zerbrochen ist. Es entsteht der für die Idylle kennzeichnende spielerische Charakter, denn die Realität des zerbrochenen Kruges steht nicht im Vordergrund, sondern wird für den Faun zum Anlaß, ein Lied zu dichten, das ihn von den Hirten befreien soll (Hoffmann, 1937). Die künstlerische Fiktion siegt also über die Realität, wie es der letzte Satz verdeutlicht: "..., und die jungen Hirten banden ihn (den Faun) los und sahen bewundernd die Scherben im Gras". Das bedeutet doch wohl, daß die Hirten zwar die Scherben betrachten, aber ihre Bewunderung der beschriebenen Malerei gilt, von der sie sich unter dem Eindruck der gehörten Worte eine so lebendige Vorstellung machen, als hätten sie sie gesehen. Um Kleists Verse mit der Gessnerschen Idylle zu vergleichen, kann man an dieser Stelle kurz auf die entstehungsgeschichtlichen Zusammenhänge eingehen, wie sie Erich Schmidt in seinem Vorwort zum "Zerbrochenen Krug" darstellt (Hoffmann, 1941). Während ihres gemeinsamen Aufenthalts in Bern, 1802, veranstalteten Kleist, Ludwig Wieland, Zschocke und Heinrich Gessner einen "poetischen Wettstreit" über das Motiv einer dorflichen Gerichtsverhandlung, wie sie auf einem französischen Stich dargestellt ist. Hier findet sich der zerbrochene Krug, der Kleists Lustspiel und im besonderen Frau Marthes

Rede inspiriert hat (Hoffmann, 1941).

Die dichterische Formung dieser Idee ist offensichtlich an Gessners Vorbild orientiert, und zwar mit der Absicht einer karikierenden Umdeutung. Schon die beiden einleitenden Verse verdeutlichen den Kontrast. Kleist nimmt die refrainartige Wendung der Gessnerschen Idylle fast wörtlich auf, gibt ihr aber einen realistischen Sinn, indem er ein "Nichts" von Scherben dem ehemaligen "schönsten" Krug gegenüberstellt. Dieser "Scherben"-Charakter durchzieht die ganze Rede und zwar in zwei Stufen der Gestaltung. Statt der drei voneinander unabhängigen Szenen auf dem Krug des Faun, zeigte Frau Marthes Krug nur eine einzige Darstellung, die aber durch die Schilderung in zusammenlose Einzelteile zerlegt wird. Darüber hinaus erscheint jede der von Frau Marthe aufgeführten Personen als Fragment oder als Karikatur ihres ursprünglichen Zustandes. Die Zerstörung des Gesamtbildes setzt sich also bis in jedes Detail fort, wie im folgenden, besonders deutlichen Beispiel:

Hier in der Mitte, mit der heiligen Mütze,  
Sah man den Erzbischof von Arras stehen;  
Den hat der Teufel ganz und gar geholt,  
Sein Schatten nur fällt lang noch übers  
Pfalster.

(Kleist I.S. 15-20)

Dieser unterschiedlichen Betrachtungsweise entspricht auch ein verschiedener Tempusgebrauch. Bei Gessner stehen die Schilderungen in der Vergangenheit und nur der Refrainsatz im Präsens. Demgegenüber läßt Kleist Frau Marthe alles im Präsens berichten. d.h. eben nur das, was sie im Augenblick vor sich sieht, nicht das Bild ihrer Erinnerung. Selbst aus diesem kurzen Vergleich läßt sich die oft zitierte Epochenunterscheidung zwischen "Mythos und Geschichte" herleiten.

dem, was man als "idyllisch" bezeichnen kann. Im Folgenden ist zu untersuchen, wie weit dennoch bei Kleist eine dichterische Formung der Idylle vorliegt in Anlehnung an die traditionelle Dichtungsgattung oder inwiefern er deren Formen umgedeutet hat. In diesem Aufsatz wird versucht zu verdeutlichen, wie eine unterschiedliche Interpretation von dem Konzept "Unschuld" bei Heinrich von Kleist, verglichen mit der von griechischen und römischen Vorläufern, entsprechende Ausdrucksweise und Sprachform beansprucht. Hier versucht Heinrich von Kleist neue Form von Sprache und Wortauswahl zu dem Ausdruck seiner Auffassung von "Unschuld" zu finden, um einen besseren Effekt zu erzielen.

In den Briefen vom 10.10.1801 und 27.10.1801 (Hoffmeister, 1952) spricht Kleist von der Absicht, sich als "Landmann" in der Schweiz nieder zu lassen, um etwas "Gutes zu tun". Der Plan wird zwar nicht verwirklicht, aber es drückt sich in dem Wunsch ein Gedanke aus, der eine eingehende Untersuchung verlangt, gerade weil er außerhalb der tragischen Grundkonzeption kleistscher Werke zu stehen scheint.

In diesen Briefen findet sich eine Neigung zum Beschaulichen, zur naturverbundenen Genügsamkeit, eben zu dem, was man als "idyllisch" bezeichnen kann. Obwohl Kleist auch an anderer Stelle auf diese Gedanken eingeht, haben sie aber sein Werk nicht wesentlich geprägt (Hoffmann, 1903). Daraus ist schon zu entnehmen, daß idyllische Elemente den Dichter wohl im Zusammenhang mit ersehnten Zukunftsbildern beschäftigen, aber keine tragende Bedeutung innerhalb der Dichtung gewonnen haben.

Im Folgenden ist zu untersuchen, wie weit dennoch bei Kleist eine dichterische Formung



der Idylle in Anlehnung an die traditionelle Dichtungsgattung vorliegt oder inwiefern er deren Formen umgedeutet hat. Es interessiert dabei vor allem die Funktion, die Kleist der Idylle in Bezug auf sein Gesamtwerk zumißt, im Vergleich zu älteren Werken dieser Gattung.

Einen Ansatz zur Untersuchung bietet der Vergleich zwischen Salomon Gessners Idylle "Der zerbrochene Krug" und der entsprechenden Stelle aus Kleists Drama, nämlich Frau Marthes Anklagerede. Trotz der verschiedenen Situationen und den daraus folgenden unterschiedlichen Funktionen der Klage über einen zerbrochenen Krug entsprechen sich die beiden Texte vor allem in formaler Hinsicht. In beiden Fällen wird die ehemals vollständige Bemalung auf einem zerbrochenen Krug beschrieben und zwar mit dem Bemühen um eine gewisse Anschaulichkeit, da ein Publikum vorhanden ist, das nur die Bruchstücke vor sich sieht.

Gessners Faun kleidet seine Beschreibung in eine kunstvolle Rede, d.h. in eine fast liedhafte Form, indem er zwischen den fünf Abschnitten

Knowledge  
Improvement

# Die Literatur im Sprachunterricht



Fereschteh Mehrabi

mehrabif23@yahoo.com

Dr. Djahangir Fekri Erschad

Fakultät für die Fremdsprachen Universität Isfahan

## چکیده

هاینریش فون کلایست، یکی از درام‌نویسان مشهور اواخر قرن هجدهم و اوایل قرن نوزدهم آلمان بود که پس از سرخوردگی از مفاسد اجتماعی در اوایل قرن نوزدهم میلادی، به سیر و سیاحت پرداخت. او تحت تأثیر عقاید «روسو» به سوئیس رفت تا از مواهب طبیعت بهره‌مند شود و مانند یک روستایی ساده و بی‌آلایش به حیات خود ادامه دهد. وی در آن‌جا به تصنیف اشعار بی‌پیرایه «روستایی و چوپانی» پرداخت و هنر چکامه‌سرایی آلمان را به اوج خود رساند.

در این مقاله سعی شده است، با تجزیه و تحلیل زبانی که کلایست برای تبیین مفهوم «معصومیت» به کار می‌برد، نشان داده شود که چگونه با پیدایش تعریف جدیدی از یک مفهوم، زبان نویسنده تغییر می‌کند و به عبارت دیگر، ابزار زبانی متفاوتی به کار گرفته می‌شود. لازم به یادآوری است که تحلیل کلایست از مفهوم «معصومیت»، به وضوح با برداشت پیشکسوتان یونانی و رومی او در عهد باستان فاصله گرفته و نویسنده به تعریف تازه‌ای از پاک‌ی و معصومیت روی آورده که همین امر زبان او را متحول ساخته است.

## Zusammenfassung

In den Briefen vom 10.10.1801 und 27.10.1801 von Heinrich von Kleist finden sich

eine Neigung zum Beschaulichen, zur naturverbundenen Genügsamkeit, eben zu