



# آموزش زبان

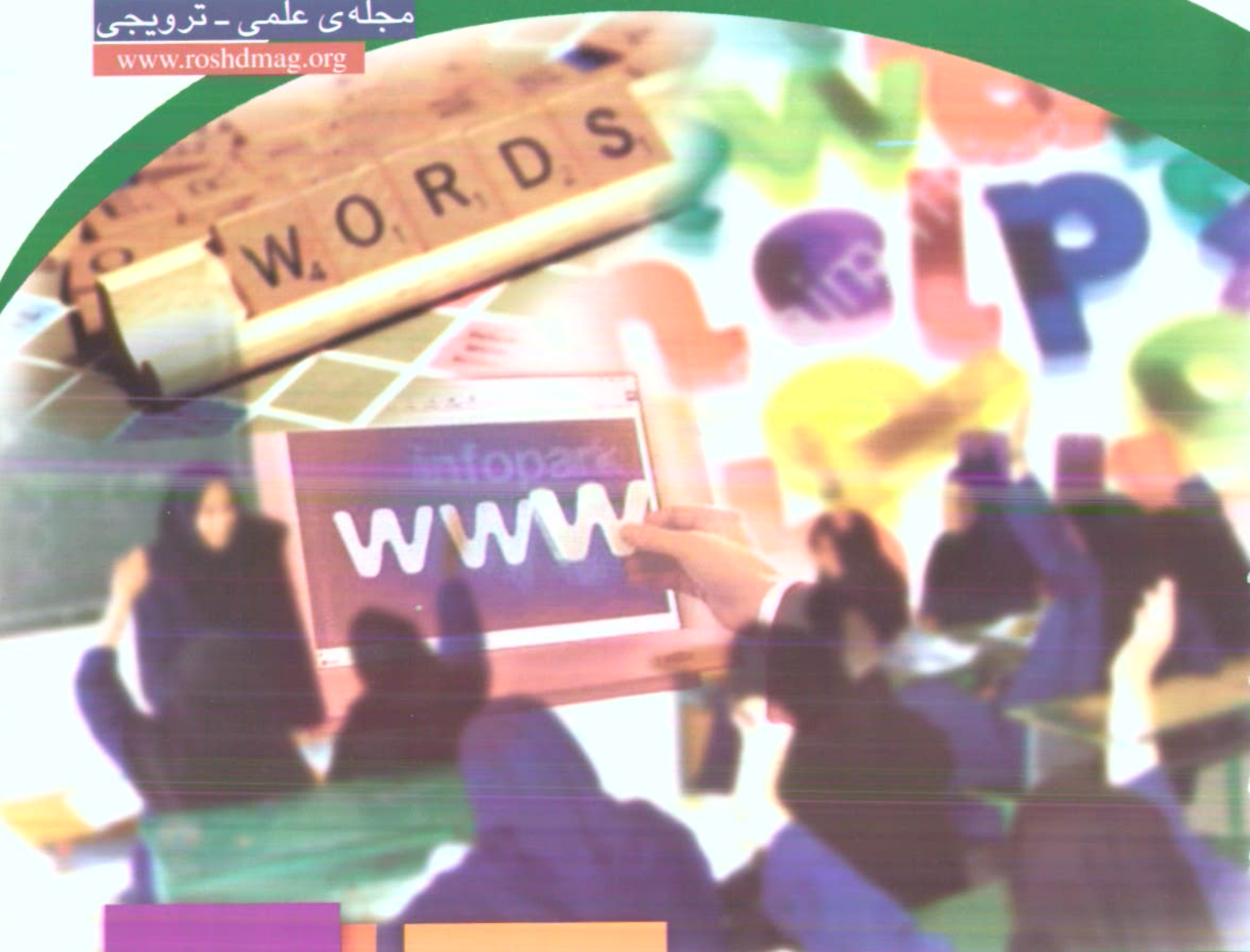
## ۷۹

### رشد

دوره‌ی بیستم ، شماره‌ی ۴ ، تابستان ۱۳۸۵ ، بها: ۲۵۰۰ ریال  
ISSN 1606-920X

مجله‌ی علمی - ترویجی

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



# F L T

Foreign Language  
Teaching Journal



**FOREIGN LANGUAGES  
OPEN DOORS  
TO NEW HORIZONS**

# FALT

روزنامه علمی و تخصصی



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

ISSN 1606-920X www.roshdmag.org  
Email: Info@roshdmag.org

مجله علمی، ترویجی

## Foreign Language Teaching Journal

### فهرست

- سخن سردبیر، ارتباط و زبان / دکتر سیداکبر میرحسینی / ۲
- بررسی ساختاری و محتوایی سایت آموزش زبان آلمانی / دکتر نادر حقانی / ۴
- گفت و گو با آقای رضا اقتصادی رودی / ۱۲
- معرفی کتاب / ۱۴
- Let's Take a Break! / Dr. P. Maftoon / 20-15
- Teachers Training in ELT/M.Haddad Narafshan / 26-21
- How to Involve Learners in Active Learning / M.Ahmadvand / 32-27
- Iranian EFL Teachers' Perceptions of the Efficiency of Short-Term In-service Teacher Education Programs / Dr. M. R. Atai & N. Khaki / 40-33
- Pre-University Students' Perception of Pair Work Task / P. Ahmadi Darani / 49- 41
- The Relationship of Reading Experience and Writing Ability in EFL Writing Classes / M. Moazzeni / 55 - 50
- Appretissage du Vocabulaire français par les apprenants iraniens au niveau avancé / Dr. P. Safa / 64 -56

دوره ی بیستم، شماره ی ۴، تابستان ۱۳۸۵ - شماره ی بی درمی ۷۹  
مدیر مسوول: علیرضا حاجیان زاده  
سردبیر: دکتر سیداکبر میرحسینی  
مدیر داخلی: شهبلا زارعی نیستانک  
طراح گرافیک: نوید اندرودی  
ویراستار: بهروز راستانی  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)  
شمارگان: ۱۳۰۰۰ نسخه

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵  
دفتر مجله: (داخلی ۲۷۴-۲۷۰) ۸۸۸۳۱۱۶۱-۹

خط گویای نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲  
مدیر مسئول: ۱۰۲  
دفتر مجله: ۱۱۳  
امور مشترکین: ۱۱۴

### اعضای هیات تحریریه

دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبایی  
دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت  
دکتر حسین ولوقی، دانشگاه تربیت معلم  
دکتر ژاله کهنومویی پور، دانشگاه تهران  
دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس  
دکتر نادر حقانی، دانشگاه تهران  
دکتر محمدرضا عفانی سراب، دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های بررسی

### قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله ی رشد آموزش زبان، مقالات کاربردی در حیطه ی آموزش زبان و همچنین اصل تحقیقات پژوهشگران در حیطه ی 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 ی 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. ● محل قرار گرفتن جدول ها، نمودارها و تصویرهای ضمیمه باید در حاشیه ی مطلب نیز مشخص شود. ● متن هایی که به زبان های خارجی (انگلیسی، فرانسه و آلمانی) ارسال می شوند، باید سلیس و روان و از انسجام کافی برخوردار باشند و از منابع جدید استفاده شده باشد.

نویسندگان و مؤلفان، نام و نام خانوادگی، آدرس پست الکترونیکی، دبیران (نام منطقه آموزشی)، دانشگاهیان نام دانشگاه و مدرک تحصیلی خود را زیر عنوان مقاله بیاورند. ● اثر مقاله ی فارسی 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 ی مقاله باشد. ● در متن های ارسالی باید تا حد امکان از معادل های فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویس ها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه ی مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبنی نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤلیت پاسخگویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسندگان، با خود نویسندگان یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

# ارتباطات و زبان

پرو بحث شماره ی قبل ، بحث درباره ی نظریه های ارتباطات را که می تواند به زبان و کاربرد آن بسیار نزدیک باشد ، ادامه می دهیم . در ارتباطات طرح یا الگوی ثابت و خاصی وجود ندارد ولی می توان از پنج نظریه نام برد که به درک آن کمک مؤثری می کند . به هر حال ، این طبقه بندی نیز کامل نیست و تشابهات و مشترکاتی بین آن ها مشاهده می شود ، لذا جداسازی صد درصد هر یک مشکل خواهد بود . به طور خلاصه این پنج نظریه عبارتند از : ۱- نظریه ی ساختاری و کنشی که دربرگیرنده ی طیف وسیعی از دیدگاه های علوم اجتماعی است . این نظر ساختارهای اجتماعی را واقعی ، قابل مشاهده و عملی می داند . رابطه ی بین افراد ساختار اجتماعی محسوب می شود و این رابطه ایستا نیست بلکه دارای ویژگی هایی چون وابستگی ، ارتباط ، قدرت و اعتماد است . این دیدگاه به زمان افلاطون و ارسطو برمی گردد که اولی معتقد بود حقیقت با افکار اندیشمندانه ی دقیق قطعی می شود و دومی می گفت که دانش از طریق مشاهده و طبقه بندی جدید می آید . البته در عصر حاضر دور کیم بر مفهوم ساختار اجتماعی و فردیناند دوسوسور بر زبان شناسی ساختاری تأکید داشته اند . باید دانست که ساختارگرایی و کنش گرایی از نظر تأکید با یکدیگر تفاوت دارند ؛ چون اولی ریشه در زبان شناسی و بر ساختار زبان و دومی ریشه در زیست شناسی و بر نظام های سازمان یافته برای حفظ و بقای انسان تأکید دارند .

در ارتباطات دیدگاه ساختاری- کنشی متشکل از اجزای مرتبط چون بخش ها ، طبقات ، محیط ، فعالیت های شغلی است که واقعی و قابل مشاهده هستند . این نظریه حفظ ثبات در طول زمان را بر تغییر ترجیح می دهد و بر نتایج غیر ارادی اعمال به جای نتایج عمدی و هدفمند تأکید دارد . ضمناً به استقلال واقعیت معتقد است و از روش اکتشافی پیروی می کند . نظریه های زبان و نشانه ها را از تفکر و اجسام نمادین جدا می نماید و نهایتاً نظریه ی تطابق حقیقت را مورد توجه قرار می دهد و زبان باید با واقعیت مطابق باشد و نشانه ها باید نشان دهنده ی اشیاء باشند .

۲- نظریه پردازان این دیدگاه ارتباطات را فرآیندی می دانند که در آن افراد زبان را برای انتقال مفاهیم به دیگران به کار می برند . بنابراین ساختارگرایان قضاوتی دقیق و روشن ارائه داده و توانش ارتباطاتی را ابزار استفاده ی صحیح ، دقیق و ماهرانه ی زبان و دیگر نشانه ها می دانند . البته این نظریه مورد انتقاد بوده و هست ولی مورد استفاده نیز داشته است .

نظریه ی شناختی- رفتاری همانند نظریه ی ساختاری- کنشی از ترکیب دو فلسفه ی متفاوت ولی با ویژگی های مشترک بیانگر عقاید کلی نظریه ی قبلی است ، ولی تفاوت آن ها در این است که اولی بر ساختارهای فرهنگی و اجتماعی ولی دومی بر فرد تأکید دارد و از روان شناسی و نظریه های شناختی آن بهره می گیرد و گامی فراتر در کسب شناخت برداشته است . نظریه ی

شناختی بیشتر بر روند پردازش افکار توجه دارد.

۳- نظریه‌ی تعاملی، زندگی اجتماعی را فرآیندی تعاملی می‌داند که برای حفظ و تغییر رفتار، معنا و زبان بسیار مفید و حیاتی است و ارتباطات پلی برای ایجاد ارتباط در جامعه می‌باشد که بدون آن جامعه‌ای به وجود نمی‌آید. این نظریه ارتباطات را نیروی محرکه‌ی زندگی اجتماعی می‌داند و معتقد است که ساختار اجتماعی نتیجه‌ی تعامل است. ارتباطات امکان بقا و ادامه‌ی حیات اجتماعی است و استفاده از زبان برای فعال کردن ساختار اجتماعی و به‌کارگیری نشانه‌ها در تعامل است. ضمناً معانی و اعمال در محیط‌های مختلف تغییر می‌کند و تعامل افراد اساس تغییر و تحول می‌باشد. در چنین حالتی نمی‌توان نظرات یک فرد را به تمام شرایط تعمیم داد؛ در نتیجه فرایند ارتباطات و معانی مختلف براساس متغیرهای متفاوت باید تفسیر و تعبیر شود.

۴- نظریه‌ی تفسیری معانی را در اعمال محتوی می‌یابد و فرایند ادراک و شناخت در آن اهمیت دارد. این نظریه بر زبان که هسته‌ی اصلی تجربیات است تأکید می‌کند و می‌گوید که زبان دنیایی از معانی را خلق می‌نماید.

۵- نظریه‌ی انتقادی تلفیقی از عقاید مختلف است که به تضاد علایق و شیوه‌ها در جامعه می‌پردازد و بیشتر متکی بر فلسفه‌ی مارکسیسم می‌باشد و به ظلم و توزیع قدرت در جامعه توجه خاصی دارد. ضمناً به زبان و شیوه‌های تأثیر آن بر تجربه تأکید می‌کند.

به هر حال، این نظریه‌ها با هم تفاوت دارند و هر کدام قدرت و ضعف خاص خود را دارد که در همه‌ی آن‌ها زبان نقش مهمی ایفا می‌کند. البته نظریه‌ها به شناخت و بینش افراد کمک می‌کنند که خود در افزایش درک مردم از مفهوم ارتباطات و عوامل مؤثر در آن، بخصوص نقش زبان، تأثیر بسزایی دارد. در هر صورت، درک مفاهیم و نظریه‌های ارتباطات به درک نظریه‌های زبان و نشانه‌ها کمک می‌کند و شناخت آن‌ها را سهل‌تر می‌سازد.

\*\*\*

در این شماره نیز مقالات متعددی را در بخش‌های گوناگون برای شما خوانندگان عزیز تدارک دیدیم در بخش "Knowledge Improvement" مقاله‌ای داریم برای زبان‌آموزان آلمانی. در این مقاله، مؤلف به معرفی و بررسی سایت *Passwort Deutsch* پرداخته است.

در بخش *Roshd & Teachers* چند مطلب و مقاله داریم. ابتدا گفت‌وگویی داریم با آقای رضا اقتصادی رودی دبیر زبان شهرستان قوچان، دو کتاب نیز در زمینه‌ی آموزش زبان معرفی می‌شوند. این کتاب‌ها از انتشارات آکسفورد هستند. همکاران می‌توانند با مکاتبه با انتشارات آکسفورد کتاب‌ها را تهیه کنند. و آخرین مطلب نیز مقاله‌ای است در زمینه‌ی آموزش قبل از خدمت و ضمن خدمت.

در بخش "Classroom Techniques" مقاله‌ای تحت عنوان *How to Involve Learners in Active Learning* مطرح می‌شود. در این مقاله مؤلف سعی دارد به مفهوم یادگیری فعال پردازد و راهکارهایی را در این زمینه ارائه دهد. مقاله دیگری نیز به زبان فرانسه داریم. نویسنده‌ی مقاله تسلط بر واژگان را یکی از عوامل مهم درک متن می‌داند و در این زمینه مباحثی را مطرح می‌کند.

در بخش "Researchers" سه مقاله برای شما در نظر گرفته ایم. مقاله اول نظرات دبیران زبان در مورد کارایی دوره‌های کوتاه مدت آموزش ضمن خدمت را مورد بررسی قرار می‌دهد و دو مقاله بعدی اقدام‌پژوهی است. اولین مقاله‌ی اقدام‌پژوهی رابطه‌ی بین خواندن و توانایی نوشتن زبان‌آموزان را مورد بررسی قرار می‌دهد و دومین مقاله به بررسی درک دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی از تکالیف درسی در گروه‌های دو عضوی در کلاس می‌پردازد و همچنین در مورد فقدان تجانس انتظارات معلم و دانش‌آموزان از یکدیگر را توصیف کنند.



## بررسی ساختاری و محتوایی سایت آموزش زبان آلمانی Passwort Deutsch

### Abstrakt

Im Unterrichtsgeschehen kommt seit je her dem Selbstständigen, Eigenverantwortlichen Lernen – auch Selfstudy genannt – aufgrund ihres großen Handlungsspielraums eine tragende Rolle zu. Im Laufe der Zeit und parallel zu Fortschritten im Bereich Wissenschaft und Technik haben auch Selbstlernprogramme an Qualität und Quantität gewonnen. Die Web-Seite “Passwort Deutsch” etwa zählt zu jenen Programmen, die sowohl selbstständig als auch als Zusatzmaterial im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Sie bietet aufgrund mannigfaltiger Faktoren wie etwa der Unterstützung der Interaktivität zwischen den Lernenden, dem System und dem Lehrenden, der Bekanntschaft mit landeskundlichen Aspekten deutschsprachiger Länder sowie der unterschiedlichen Übungsformen eine ideale Lehrumgebung für das selbstständige Erlernen der deutschen Sprache. Die vorliegende Arbeit soll den Lehrenden und Lernenden neben der Vermittlung von Wissen einen Einblick in die Erstellung von Web-Seites für den Bedarf des Fremdsprachenunterrichts vermitteln.

**Schlüsselwörter:** Lernsites, Sprachliche Fertigkeiten, e-Übungen, Fünfte Fertigkeit

### چکیده

آموزش به خود بدون نیاز به حضور معلم، و به تعبیری دیگر «خودآموزی»، از جمله شیوه‌های آموزشی است که به دلیل کارایی و کاربرد عام خود همواره مورد توجه همگان قرار داشته است. منابع خودآموز نیز در دوره‌های گوناگون و متناسب با پیشرفت علوم، از کیفیت و کمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار بوده‌اند. از جمله منابع الکترونیکی که به‌طور مستقل و یا همراه با منابع چاپی در حوزه‌ی آموزش زبان مورد استفاده قرار گرفته، سایت Passwort Deutsch است. این سایت با برخورداری از قابلیت‌های متنوع، از جمله برقراری تعامل بین زبان‌آموزان و محیط درس، امکان آشنایی با جنبه‌های گوناگون فرهنگ و جامعه‌ی کشورهای آلمانی زبان، تمرینات متنوع و نیز آزمون الکترونیکی، محیط مناسبی را برای آموزش انفرادی زبان آلمانی فراهم آورده است. بررسی این سایت از ابعاد متفاوت، علاوه بر ارائه‌ی دید کلی نسبت به چگونگی طراحی سایت‌های آموزش زبان، آشنایی معلمان و نیز زبان‌آموزان را در راستای تکمیل و تعمیق مهارت‌های زبانی به دنبال دارد. کلیدواژه‌ها: سایت‌های آموزشی، مهارت‌های زبانی، تمرینات الکترونیکی، مهارت پنجم.



با گسترش اینترنت در دهه‌ی اخیر، کاربرد این رسانه به عنوان بستری مناسب برای آموزش مهارت‌های زبانی، بیش از پیش مورد توجه متخصصان آموزش زبان و نیز علاقه‌مندان به آموزش الکترونیکی قرار گرفته است. قابلیت‌های موجود در اینترنت، از جمله برقراری ارتباط بین طرفین آموزش از یک سو، و تعامل زبان‌آموز با سیستم از سوی دیگر، در کنار امکان یادگیری بدون محدودیت زمانی و مکانی، بسیاری از متخصصان و مراکز آموزشی از جمله دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش زبان را نسبت به طراحی سایت‌های متنوع و ارائه‌ی الکترونیکی آموزش زبان ترغیب کرده است. تنوع و گستره‌ی سایت‌های آموزشی ارائه شده در اینترنت که بعضاً با شعارهای تبلیغاتی نیز همراه شده است، در کنار کافی نبودن آشنایی علاقه‌مندان با آموزش الکترونیکی زبان، اعم از متخصصان آموزش زبان و زبان‌آموزان، درخصوص انتخاب آگاهانه‌ی سایت‌های آموزش زبان، نگاهی دقیق‌تر به این سایت‌ها و بررسی آن‌ها از زاویه‌های گوناگون را ضروری ساخته است.

مقاله‌ی حاضر به بررسی سایت آموزش زبان آلمانی با عنوان "Passwort Deutsch" می‌پردازد. این سایت در واقع یکی از منابع «برخط»<sup>۱</sup> آموزش زبان آلمانی است که از سوی مؤسسه‌ی انتشاراتی Ernst Klett Verlag برای علاقه‌مندان به آموزش و یادگیری زبان آلمانی ارائه شده است. سایت مذکور در حال حاضر از طریق آدرس [www.passwort-deutsch.de](http://www.passwort-deutsch.de) قابل دسترسی است. شایان ذکر است، مؤسسه‌ی انتشاراتی کلت<sup>۲</sup>، علاوه بر منابع آموزشی، خدمات دیگری را نیز به صورت برخط در اختیار علاقه‌مندان قرار می‌دهد. مقالات و کتاب‌های الکترونیکی، تمرینات دوسویه‌ی برخط و آزمون‌های الکترونیکی، از جمله‌ی این امکانات هستند. تشریح ساختار کلی سایت Passwort Deutsch، بررسی شیوه‌ی آموزشی آن، و همچنین نوع تمرینات و متن‌های مورد استفاده در این سایت، از هدف‌های مقاله‌ی حاضر است.

## ساختار کلی سایت

صفحه‌ی اصلی سایت Passwort Deutsch شامل سه گزینه‌ی «یادگیری زبان آلمانی»<sup>۳</sup>، «یاددهی زبان آلمانی»<sup>۴</sup> و «اطلاعات و امکانات»<sup>۵</sup> است. هریک از گزینه‌های مذکور، خود از بخش‌های متفاوتی تشکیل یافته‌اند که عنوان‌های آن‌ها در زیر گزینه‌های اصلی درج شده‌اند. عنوان‌های فرعی در صفحه‌ی اصلی غیرفعال هستند و صرفاً با انتخاب گزینه‌ی اصلی امکان دسترسی به آن‌ها وجود دارد. علاوه بر سه گزینه‌ی اصلی، گزینه‌ی دیگری تحت عنوان «تازه‌ها»<sup>۶</sup> در نظر گرفته شده است. این گزینه نیز همانند سه گزینه‌ی اصلی از تعدادی گزینه‌ی فرعی تشکیل شده است؛ با این تفاوت که به واسطه‌ی فعال بودن گزینه‌های فرعی، دسترسی به محتوای آن‌ها از

صفحه‌ی اصلی نیز امکانپذیر است. از آن‌جا که مطالب موجود در سایت Passwort Deutsch به طور کامل به زبان آلمانی نوشته شده است، استفاده از این سایت به علاقه‌مندان مبتدی توصیه نمی‌شود. گزینه‌ی یادگیری زبان آلمانی صرفاً از یک بخش تحت عنوان «فعالیت‌های برخط»<sup>۷</sup> تشکیل شده است. ورود به این بخش صرفاً از طریق گزینه‌ی یادگیری زبان آلمانی امکانپذیر است؛ به طوری که با انتخاب این گزینه، صفحه‌ای جدید حاوی شمایی کلی از درس‌های ارائه شده در سایت Passwort Deutsch باز می‌شود. در این صفحه، درس‌ها از شماره‌ی یک تا سی و در قالب پنج گروه شش تایی تقسیم‌بندی شده‌اند. در حال حاضر، امکان دسترسی به محتوای ۲۸ درس وجود دارد و دو درس ۲۸ و ۳۰ غیرفعال هستند. درس‌ها به طور کلی از ساختار یکسانی پیروی می‌کنند، به گونه‌ای که با انتخاب هر درس، صفحه‌ای تحت عنوان شمایی کلی درس<sup>۸</sup> باز می‌شود. صفحه‌ی مذکور سه ستون دارد: در ستون اول، دو یا چند موضوع کلی ارائه شده‌اند. این موضوعات در واقع بیانگر محتوای کلی هر درس هستند. برای مثال، درس شماره‌ی پنج از شش موضوع کلی شامل «شهروندان هامبورگ»<sup>۹</sup>، «گردش در شهر»<sup>۱۰</sup>، «یک روز در خانواده‌ی رپتیس»<sup>۱۱</sup>، «دیروز و امروز»<sup>۱۲</sup>، «سوغات هامبورگ»<sup>۱۳</sup> و «حالا هامبورگی‌ها را بهتر می‌شناسیم!»<sup>۱۴</sup> تشکیل شده است. موضوعات کلی خود دارای زیرمجموعه‌هایی با عنوان‌های گوناگون هستند. بخشی از این زیرمجموعه‌ها به درس و بخشی دیگر به تمرین اختصاص یافته است. بر این اساس، در درس شماره‌ی پنج، عنوان کلی گردش در شهر خود از شش زیرعنوان «شهر هامبورگ»<sup>۱۵</sup>، «هامبورگ در اینترنت»<sup>۱۶</sup>، «تور اینترنتی هامبورگ»<sup>۱۷</sup>، «هم فال و هم تماشا»<sup>۱۸</sup>، «کارت پستالی از کلن»<sup>۱۹</sup> و «کجا و به کجا؟»<sup>۲۰</sup> تشکیل یافته است.

در قسمت چپ بالای صفحه‌ی شمایی کلی درس، سه نوار راهنما در عرض یکدیگر قرار گرفته‌اند. این نوارها که در واقع مسیر حرکت زبان‌آموز را در درون سایت نشان می‌دهند، از بالا شامل "Online-Aktivitäten"، "Deutsch lernen" و "Lektion" هستند. نوار درس براساس تقسیم‌بندی و شماره‌گذاری کلی درس‌ها در صفحه‌ی ورود به درس تنظیم شده است، به گونه‌ای که همواره شماره‌های شش درس، مثلاً یک تا شش و یا هفت تا سیزده را نشان می‌دهد. وظیفه‌ی این نوار توجه دادن زبان‌آموز به مسیر خود در درس‌های گوناگون است. شماره‌ی درس انتخابی همواره با رنگ سفید از دیگر درس‌ها متمایز می‌شود. همچنین، با انتخاب هریک از زیرعنوان‌ها، نوار دیگری در پائین سه نوار مذکور تحت عنوان "Aktivität" باز می‌شود. این نوار که شامل شماره‌های مربوط به هر زیرعنوان است، مسیر حرکت را در درون یک درس نشان می‌دهد. در این حالت نیز شماره‌ی مربوط به زیرعنوان انتخابی با رنگ سفید از دیگر شماره‌ها متمایز می‌شود. با انتخاب شماره‌های دیگر در این

نوار، ورود به محتوای دیگر زیرعنوان‌ها فراهم می‌شود.

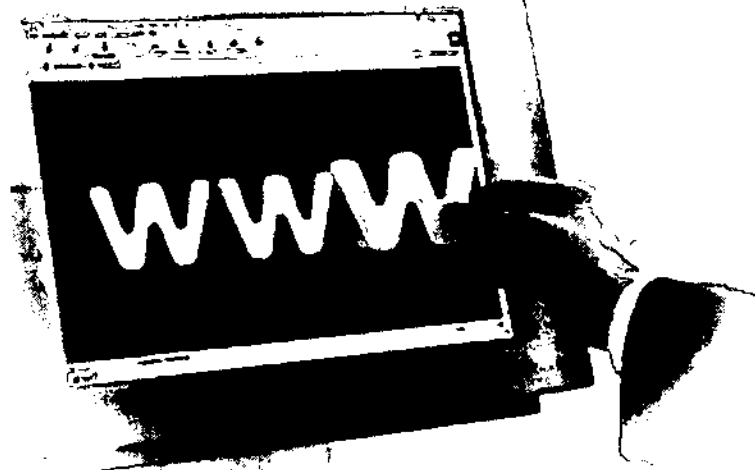
در صفحه‌ی فعالیت‌های برخط، گزینه‌ی دیگری نیز تحت عنوان «آشنایی با کامپیوتر»<sup>۱۱</sup> قرار دارد. این گزینه از شش بخش متنوع تشکیل شده است و هدف از طراحی آن، آشنایی زبان‌آموزان با قسمت‌های متفاوت رایانه، اینترنت، معناى URL، نحوه‌ی ذخیره‌ی آدرس یک سایت در قسمت home، جست‌وجوی سریع در محیط اینترنت و ذخیره‌ی آدرس سایت در قسمت آدرس‌های مورد نیاز<sup>۱۲</sup> است. آموزش زبان آلمانی در سایت Passwort Deutsch بر دو محور کلی «آشنایی با فرهنگ و جامعه‌ی کشورهای آلمانی زبان» و «رویکرد ارتباطی در آموزش زبان» قرار دارد. در این راستا، اولین درس از این مجموعه با ارائه‌ی نقشه‌ای از قاره‌ی اروپا و ذکر پایتخت کشورهای اروپایی آغاز می‌شود. هدف از ارائه‌ی این نقشه، آشنایی زبان‌آموزان با حوزه‌ی کشورهای آلمانی زبان در قاره‌ی اروپاست. توضیح ارائه شده در قسمت بالای سمت راست، زبان‌آموز را در این خصوص یاری می‌دهد. بر این اساس، چنانچه موس روی نقشه‌ی اروپا حرکت داده شود، پنجره‌ای کوچک حاوی نام پایتخت، نام کشور و زبان رسمی آن کشور روی نقشه نشان داده می‌شود. به منظور تمایز بهتر کشورهای آلمانی زبان از سایر کشورهای اروپایی، صرفاً مرز سیاسی سه کشور آلمان، اتریش و سوئیس نیز ترسیم شده است. پس از آن در درس دوم، زبان‌آموزان با نام شهرهای مهم، ایالت‌ها و ناحیه‌های گوناگون آلمان آشنا می‌شوند. آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ و جامعه‌ی کشورهای آلمانی زبان به طور تقریباً پیوسته در خلال درس ادامه می‌یابد. در این راستا، اطلاعاتی کلی درخصوص برخی شهرهای آلمان، اتریش و سوئیس شامل آمار و ارقام، شخصیت‌ها، مراسم، مشخصه‌های جغرافیایی و مکان‌های مهم تاریخی و فرهنگی در قالب درس و یا متون تکمیلی برای تعمیق مطالب درسی ارائه می‌شود. آشنایی با کشور آلمان از درس دوم و با معرفی شهر «کلن» آغاز می‌شود و به شهر «ماینتس» در درس بیست و نهم ختم می‌شود. این آشنایی به صورت پیوسته نیست، به طوری که در این بین، برخی درس‌ها نیز به آشنایی با فرهنگ و جامعه‌ی کشورهای اتریش و سوئیس اختصاص دارند. برای مثال، درس‌های هفتم و پانزدهم به معرفی شهرهای «زالتسبورگ» و «وین» از کشور اتریش و درس‌های نهم و پانزدهم، به معرفی شهرهای «بازل» و «زوریخ» از کشور سوئیس می‌پردازند.

آشنایی با مقولات فرهنگی و به طور کلی جامعه‌ی کشورهای آلمانی زبان به روش‌های متفاوت صورت می‌گیرد (رک به نویز، ۱۹۹۳). خواندن متن و ارائه‌ی تصویرهایی از موضوعات مورد نظر، از جمله‌ی این روش‌هاست. در حالت اول، مکان‌های تاریخی، شخصیت‌ها و به طور کلی مقولات مرتبط با فرهنگ و جامعه، در قالب متن توصیف و معرفی می‌شوند. زبان‌آموزان نیز ضمن خواندن این متن با فرهنگ و جامعه‌ی زبان مقصد آشنایی بیش‌تری پیدا می‌کنند.

زیر عنوان چهارم از درس شماره‌ی هفت از این نمونه است. در این بخش، اطلاعاتی در مورد شهر زالتسبورگ در قالب متن برای مطالعه‌ی زبان‌آموزان ارائه شده است. این اطلاعات شامل مختصری درخصوص گستردگی جغرافیایی، جغرافیای انسانی، مکان‌های تاریخی، چهره‌ی مشهور و دیگر موارد است. گاهی نیز معرفی فرهنگ و جامعه در قالب درک مفهوم متن صورت می‌گیرد. در این حالت، زبان‌آموز پس از مطالعه‌ی متن به پرسش‌های مطرح شده پاسخ می‌دهد. بخش سوم از درس یازدهم به عنوان نمونه قابل ذکر است. هدف از این بخش آشنایی بیش‌تر زبان‌آموز با دو شهر هم‌نام در آلمان، یعنی «فرانکفورت» در کناره‌ی رودخانه‌ی آدر و فرانکفورت در کناره‌ی رودخانه‌ی ماین است. زبان‌آموز پس از تحقیق و مطالعه‌ی کافی باید به ۱۲ پرسش در مورد دو شهر مذکور پاسخ دهد. «تور مجازی»<sup>۱۳</sup> روشی دیگر برای آشنایی زبان‌آموزان با کشورهای آلمانی زبان محسوب می‌شود. تور مجازی، در واقع مجموعه‌ای از تصویرهای متنوع است که در یک صفحه تحت عنوان‌های گوناگون گردآوری شده‌اند. با کلیک روی هر یک از این عنوان‌ها، تصویری همراه با توضیحات تکمیلی مربوط به آن تصویر باز می‌شود. بخش هشتم از درس دهم، نمونه‌ای از تور مجازی به حساب می‌آید.

ایجاد توانایی در زبان‌آموز برای برقراری ارتباط زبانی با دیگران در موقعیت‌های گوناگون، از جمله هدف‌های آموزش زبان آلمانی در سایت Passwort Deutsch است. در این راستا، درس اول به پرسش و پاسخ در قالب تمرین اختصاص یافته است. در این تمرینات، نام مخاطب، زادگاه و محل سکونت فعلی وی در قالب جملات ساده مورد پرسش قرار گرفته است. علاوه بر این، سایر متون درسی نیز به گونه‌ای انتخاب شده‌اند که به تقویت این مهارت کمک کنند. دیالوگ، نامه، مصاحبه، بیوگرافی، آگهی، دعوت‌نامه، گزارش، گفت‌وگو و اخبار از جمله‌ی این متن‌ها هستند. از دیگر ویژگی‌های این سایت استفاده از متن‌های واقعی در کنار متن‌های ساختگی برای آموزش زبان است. متن‌های واقعی، به دلیل برخورداری از واژگان متنوع و به روز، استفاده از ساختارهای زبانی متفاوت، و به طور کلی انطباق با زبان مورد استفاده در محیط زبان مقصد، و در نتیجه، آشنا ساختن زبان‌آموز با کاربرد صحیح زبان از اهمیت زیادی در آموزش زبان خارجی برخوردارند. در این راستا، از سایت‌های موجود در اینترنت در قالب متن درس و یا تمریناتی نظیر درک مفهوم بهره گرفته شده است. بخش چهاردهم از درس پنجم و همچنین بخش اول از درس ششم، نمونه‌هایی از کاربرد متن‌های واقعی در آموزش زبان در این سایت محسوب می‌شوند. علاوه بر متن‌ها، واژگان مورد استفاده در درس‌ها و تمرینات نیز اغلب از حوزه‌ی امور روزمره انتخاب شده‌اند که خود در راستای آشنایی بیش‌تر زبان‌آموز با زبان محاوره و همچنین، رویکرد ارتباطی است. مشاغل و فعالیت‌های گوناگون و نام مواد غذایی، در زمره‌ی این واژگان قرار می‌گیرند. بر





این اساس، آموزش زبان آلمانی در سایت Passwort Deutsch از نظر نگرش بر مبنای رویکرد ارتباطی قرار دارد. به منظور تعمیق آموخته‌ها، شکل‌های متنوعی از تمرینات تکالیف در نظر گرفته شده‌اند. گزینه‌های چهارجوابی از جمله صورت‌های معمول این تمرینات به شمار می‌روند. پر کردن جاهای خالی، پاسخ دادن به پرسش‌ها، تکمیل متن با نوشتن و یا انتخاب گزینه‌ی مناسب، و همچنین ترکیب جملات به هم ریخته و تنظیم آن‌ها در قالب متن، از دیگر شیوه‌های تمرین در این سایت به حساب می‌آیند. انجام تمرینات غالباً در راستای تعمیق مهارت اجتماعی-ارتباطی، مهارت نوشتن، دانش عمومی درخصوص فرهنگ و جامعه‌ی زبان مقصد، و تمرین واژگان صورت می‌گیرد. دستورالعمل موجود در قسمت بالای سمت راست صفحه‌ی تمرین، راهنمایی لازم درخصوص چگونگی انجام تمرین را در اختیار زبان‌آموز قرار می‌دهد. همچنین، برای هر تمرین گزینه‌ای تحت عنوان «خودارزیابی» نیز در نظر گرفته شده است. با اتمام تمرین و کلیک روی این گزینه، نتیجه به زبان‌آموز اعلام می‌شود. از ویژگی‌های گزینه‌ی خودارزیابی، حذف پاسخ‌های اشتباه است. این امر از طریق پیامی در پائین گزینه‌ی مذکور تذکر داده می‌شود. به عبارت دیگر، پس از انتخاب گزینه‌ی ارزیابی، صرفاً پاسخ‌های صحیح باقی می‌مانند و پاسخ‌های نادرست توسط سیستم حذف می‌شوند. در این هنگام، در پائین صفحه پیامی با مضمون «برخی پاسخ‌ها صحیح نیستند» ظاهر می‌شود. این روند تا ارائه‌ی پاسخ صحیح از سوی زبان‌آموز ادامه می‌یابد. همچنین، در صورت پاسخ صحیح به تمامی گزینه‌ها، پیام مذکور به پیام «خوب است! همه‌ی پاسخ‌ها صحیح هستند» تغییر می‌یابد.

این اساس، آموزش زبان آلمانی در سایت Passwort Deutsch از نظر نگرش بر مبنای رویکرد ارتباطی قرار دارد. به منظور تعمیق آموخته‌ها، شکل‌های متنوعی از تمرینات تکالیف در نظر گرفته شده‌اند. گزینه‌های چهارجوابی از جمله صورت‌های معمول این تمرینات به شمار می‌روند. پر کردن جاهای خالی، پاسخ دادن به پرسش‌ها، تکمیل متن با نوشتن و یا انتخاب گزینه‌ی مناسب، و همچنین ترکیب جملات به هم ریخته و تنظیم آن‌ها در قالب متن، از دیگر شیوه‌های تمرین در این سایت به حساب می‌آیند. انجام تمرینات غالباً در راستای تعمیق مهارت اجتماعی-ارتباطی، مهارت نوشتن، دانش عمومی درخصوص فرهنگ و جامعه‌ی زبان مقصد، و تمرین واژگان صورت می‌گیرد. دستورالعمل موجود در قسمت بالای سمت راست صفحه‌ی تمرین، راهنمایی لازم درخصوص چگونگی انجام تمرین را در اختیار زبان‌آموز قرار می‌دهد. همچنین، برای هر تمرین گزینه‌ای تحت عنوان «خودارزیابی» نیز در نظر گرفته شده است. با اتمام تمرین و کلیک روی این گزینه، نتیجه به زبان‌آموز اعلام می‌شود. از ویژگی‌های گزینه‌ی خودارزیابی، حذف پاسخ‌های اشتباه است. این امر از طریق پیامی در پائین گزینه‌ی مذکور تذکر داده می‌شود. به عبارت دیگر، پس از انتخاب گزینه‌ی ارزیابی، صرفاً پاسخ‌های صحیح باقی می‌مانند و پاسخ‌های نادرست توسط سیستم حذف می‌شوند. در این هنگام، در پائین صفحه پیامی با مضمون «برخی پاسخ‌ها صحیح نیستند» ظاهر می‌شود. این روند تا ارائه‌ی پاسخ صحیح از سوی زبان‌آموز ادامه می‌یابد. همچنین، در صورت پاسخ صحیح به تمامی گزینه‌ها، پیام مذکور به پیام «خوب است! همه‌ی پاسخ‌ها صحیح هستند» تغییر می‌یابد.

این اساس، آموزش زبان آلمانی در سایت Passwort Deutsch از نظر نگرش بر مبنای رویکرد ارتباطی قرار دارد.

به منظور تعمیق آموخته‌ها، شکل‌های متنوعی از تمرینات تکالیف در نظر گرفته شده‌اند. گزینه‌های چهارجوابی از جمله صورت‌های معمول این تمرینات به شمار می‌روند. پر کردن جاهای خالی، پاسخ دادن به پرسش‌ها، تکمیل متن با نوشتن و یا انتخاب گزینه‌ی مناسب، و همچنین ترکیب جملات به هم ریخته و تنظیم آن‌ها در قالب متن، از دیگر شیوه‌های تمرین در این سایت به حساب می‌آیند. انجام تمرینات غالباً در راستای تعمیق مهارت اجتماعی-ارتباطی، مهارت نوشتن، دانش عمومی درخصوص فرهنگ و جامعه‌ی زبان مقصد، و تمرین واژگان صورت می‌گیرد. دستورالعمل موجود در قسمت بالای سمت راست صفحه‌ی تمرین، راهنمایی لازم درخصوص چگونگی انجام تمرین را در اختیار زبان‌آموز قرار می‌دهد. همچنین، برای هر تمرین گزینه‌ای تحت عنوان «خودارزیابی» نیز در نظر گرفته شده است. با اتمام تمرین و کلیک روی این گزینه، نتیجه به زبان‌آموز اعلام می‌شود. از ویژگی‌های گزینه‌ی خودارزیابی، حذف پاسخ‌های اشتباه است. این امر از طریق پیامی در پائین گزینه‌ی مذکور تذکر داده می‌شود. به عبارت دیگر، پس از انتخاب گزینه‌ی ارزیابی، صرفاً پاسخ‌های صحیح باقی می‌مانند و پاسخ‌های نادرست توسط سیستم حذف می‌شوند. در این هنگام، در پائین صفحه پیامی با مضمون «برخی پاسخ‌ها صحیح نیستند» ظاهر می‌شود. این روند تا ارائه‌ی پاسخ صحیح از سوی زبان‌آموز ادامه می‌یابد. همچنین، در صورت پاسخ صحیح به تمامی گزینه‌ها، پیام مذکور به پیام «خوب است! همه‌ی پاسخ‌ها صحیح هستند» تغییر می‌یابد.

یک تمرین، تغییر ظاهری آن را نسبت به حالت قبل نیز به دنبال دارد. برای مثال، در تمرین ترکیب جملات، تکرار تمرین موجب تغییر در ترتیب ارائه جملات به هم ریخته و در نتیجه، وادار کردن زبان آموز به دقت و تأمل مجدد می شود. با توجه به نحوه ارزیابی سیستم از پاسخ ها و اعلام نتایج، و همچنین تکرار پذیری تقریباً نامحدود تمرینات می توان گفت که بخش تمرین از دیدگاه روان شناختی بر پایه اصول نظریه رفتارگرایی قرار دارد.

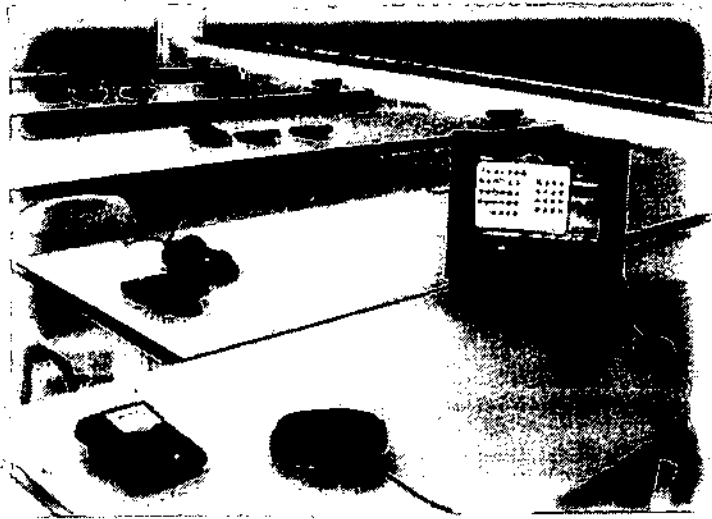
به منظور تمرین و تعمیق بیش تر آموخته ها، در هر یک از دوازده درس اول، بخشی جالب تحت عنوان «مأمور ابلچک»<sup>۱۱</sup> در نظر گرفته شده است. این بخش شامل تکالیف متنوعی در ارتباط با درس های یک تا شش و همچنین هفت تا دوازده است. انجام هر تکلیف به غیر از تکلیف شماره ی اول - منوط به کشف کلمه ی رمزی است که در تکلیف قبل از آن قرار دارد. مثلاً انجام تکلیف شماره ی سه وابسته به تکلیف شماره ی دو و به همین ترتیب، تکلیف شماره ی دو نیز وابسته به کشف رمز تکلیف شماره ی یک است. به عبارت دیگر، برای انجام هر گروه شش تایی از این تکالیف، انجام تکلیف درس اول و کشف رمز آن ضروری است. چنانچه زبان آموز از ابتدا به انجام تکلیف پردازد، سلسله وار به تکلیف شش و یا دوازده می رسد و در صورتی که از تکلیفی غیر از تکلیف مبدأ آغاز کند، دو گزینه ی انتخابی پیش رو خواهد داشت، ضمن آن که توضیحاتی نیز در خصوص نحوه ی انجام تکلیف در اختیار وی قرار می گیرد: گزینه ی اول بازگشت به تکلیف قبل برای کشف رمز و گزینه ی دوم به معنای دانستن کلمه ی رمز است. در این حالت، چنانچه زبان آموز گزینه ی دوم را انتخاب کند، پنجره ای جدید حاوی محلی برای نایپ کلمه ی رمز باز می شود. چنانچه کلمه ی رمز درست باشد، زبان آموز وارد تکلیف بعد می گردد. تکالیف مأمور ابلچک عموماً به مأموریت وی به شهرهای آلمان و اتریش می پردازد. در خلال این مأموریت ها، علاوه بر تکرار مطالب درسی، اطلاعات جدیدتری در خصوص آلمان و اتریش، به عنوان مثال برنامه ی حرکت قطارها، فاصله ی بین شهرها، مکان های دیدنی و غیره در اختیار زبان آموزان قرار می گیرد. از این حیث، تکالیف مأمور ابلچک به نوعی تعمیق دانش عمومی زبان آموزان در مورد فرهنگ و جامعه ی کشورهای آلمان و اتریش است.

آموزش زبان آلمانی در سایت Passwort Deutsch از بین چهار مهارت کلاسیک «شنیدن»، «صحبت کردن»، «خواندن» و «نوشتن» و همچنین مهارت پنجم (مهارت فرهنگی)، ایجاد و تعمیق سه مهارت را به طور مشخص هدف خود قرار داده است (رک به حقانی ۱۳۸۳). مهارت های انفعالی شنیدن و خواندن، و همچنین مهارت فعال نوشتن، سه مهارت مورد نظر آموزش زبان آلمانی در این سایت محسوب می شوند. این مهارت ها از نظر اهمیت دارای اولویتی به ترتیب خواندن، شنیدن و نوشتن هستند. متن های درسی، تمرینات مرتبط با درک مفهوم متن، و همچنین متون تکمیلی درس ها، زمینه ی

مناسبی را برای ایجاد و تعمیق مهارت خواندن به وجود آورده اند. همچنین، بخش صوتی برخی متن ها و تمرینات نیز به ایجاد و تعمیق مهارت شنیدن کمک می کند. مهارت نوشتن در مقایسه با دو مهارت دیگر، به میزان کم تری مورد توجه قرار گرفته است. در واقع، ایجاد و تعمیق این مهارت عملاً به نوشتن واژگان شامل نام ها و فعل ها، جملات ساده، تکمیل متن با کلمات، و همچنین تنظیم جملات در قالب متن محدود می شود. شایان ذکر است، مهارت فرهنگی نیز در طول درس در قالب گزینه های تصریحی و همچنین در قالب تمرینات به صورت تلویحی مورد توجه قرار گرفته است.

با توجه به تأکید سایت Passwort Deutsch بر رویکرد ارتباطی در آموزش زبان، آموزش دستور نیز در این راستا قرار گرفته است. به همین دلیل، از مجموعه ی دستور زبان آلمانی، آن دسته از مقولات و یا قواعد دستوری انتخاب شده اند که یادگیری آن ها برای برقراری ارتباط کلامی با گویشوران آلمانی ضروری است. از این رو، آموزش قواعدی از قبیل ساخت نقل قول غیرمستقیم<sup>۱۵</sup> و یا بیان آرزو و یا مقایسه ی همراه با حدس و گمان<sup>۱۶</sup> مدنظر قرار نگرفته است. آموزش دستور از مقولات و قواعد ساده آغاز، و به تدریج با پیشرفت زبان آموزان بر سطح قواعد دستوری افزوده می شود. عنوان مقولات و یا قواعد دستوری، جز در برخی موارد، به صراحت بیان نمی شود. ضمن آن که قواعد دستوری جدید غالباً در قالب تمرین و مثال توضیح داده می شود. بر این اساس، آموزش دستور زبان در این سایت به شیوه ی استقرایی است. شایان ذکر است، در توضیح و تمرین قواعد دستوری از امکاناتی نظیر بازی و انیمیشن نیز استفاده شده است. تمرین شماره ی هفت از درس هفتم، نمونه ای از کاربرد بازی در تمرین دستور زبان است. این تمرین به یادگیری بیش تر ساخت قسمت سوم فعل<sup>۱۷</sup> با استفاده از بازی چوبه دار<sup>۱۸</sup> می پردازد. در این بازی، حروف قسمت سوم یک فعل خاص به صورت گزینه های خالی نشان داده شده است. زبان آموز پس از حدس کلمه، حروفی را از بین حروف الفبای آلمانی که در زیر گزینه ارائه شده است، انتخاب می کند. چنانچه حرف انتخابی درست باشد، جای خالی با حرف انتخابی تکمیل می شود و در غیر این صورت، انتخاب هر حرف اشتباه موجب تکمیل چوبه ی دار می شود. بخش پنجم از درس سوم نیز از جمله نمونه های کاربرد انیمیشن در آموزش دستور محسوب می شود. این قسمت به بررسی ساختار جملات در زبان آلمانی می پردازد.

در بخش یادگیری زبان، ابعاد گوناگون اینترنت به صورت گسترده در آموزش زبان مورد استفاده قرار گرفته است (برای مطالعه بیشتر، رک به حقانی ۱۳۸۳). صرف نظر از بعد ارائه ی محتوا که به ایجاد بستری دیجیتال برای ارائه ی درس می پردازد، «اطلاع رسانی» و «برقراری ارتباط جمعی»، ابعاد دیگر کاربرد اینترنت در این سایت را تشکیل می دهند. در این راستا، تعدادی از درس ها و تمرینات،



دارای گزینه‌ای برای استفاده از سایت‌های گوناگون اینترنتی هستند. انتخاب این سایت‌ها به گونه‌ای است که مطالب موجود در آن‌ها، از نظر موضوع و محتوا، مکمل اطلاعات موجود در هر درس و یا تمرین محسوب می‌شوند. با انتخاب گزینه‌ی سایت‌های اینترنتی، پنجره‌ای جدید به صورت مستقل باز می‌شود. در این پنجره، اطلاعات لازم برای درک بهتر مطالب درسی و یا حل تمرینات در اختیار زبان‌آموز قرار می‌گیرد. این امکان غالباً در تمرینات درک مفهوم متن مورد استفاده قرار گرفته است. درس سیزدهم نمونه‌ای مناسب از کاربرد بعد اطلاع‌رسانی اینترنت در آموزش زبان محسوب می‌شود.

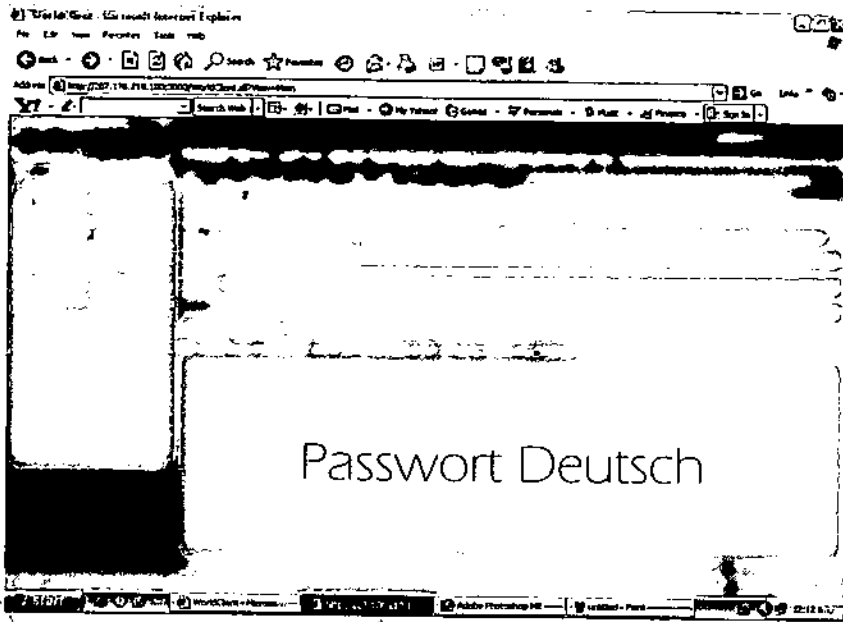
در بخش نکات آموزشی، پنج مقاله به صورت فایل pdf ارائه شده است. در بخش مواد آموزشی، اطلاعات و راهنمایی‌های لازم در خصوص طراحی درس‌های اینترنتی و همچنین، کاربرد بازی در آموزش زبان با استفاده از مثال‌های متعدد و تحت گزینه‌های «پروژه‌های اینترنتی»<sup>۲۱</sup> و «بازی‌ها»<sup>۲۲</sup> ارائه شده است. «ضرب‌المثل‌ها»<sup>۲۳</sup> و «آشنایی با کامپیوتر»<sup>۲۴</sup> نیز دو گزینه‌ی دیگر این بخش را تشکیل می‌دهند. بخش ارتباط یکی از بخش‌های جالب در این سایت محسوب می‌شود. این بخش برای برقراری ارتباط بین معلمان زبان و نیز زبان‌آموزان با یکدیگر در نقاط متفاوت در نظر گرفته شده است. زبان‌آموزان و معلمان با ورود به این بخش و انتخاب یکی از گزینه‌ها، به برقراری ارتباط با دیگران و تعمیق دانش و مهارت‌های زبانی خود در قالب پست الکترونیکی و چت می‌پردازند.

بخش اطلاعات و سرویس دهی، متشکل از سه گزینه تحت عنوان‌های «کتاب آموزشی Passwort Deutsch»، «درباره‌ی ما»<sup>۲۵</sup> و «ارتباط با ما»<sup>۲۶</sup> است. گزینه‌ی اول از دو زیرگزینه تحت عنوان «اطلاعات در مورد کتاب»<sup>۲۷</sup> و «راهنمایی»<sup>۲۸</sup> تشکیل شده است. در این گزینه‌ها، اطلاعات کلی درخصوص مجموعه کتاب‌های Passwort Deutsch در اختیار معلمان و زبان‌آموزان قرار می‌گیرد.

بعد دیگر اینترنت، یعنی برقراری ارتباط جمعی نیز، امکان برقراری ارتباط بین معلم و زبان‌آموز را فراهم کرده است. در این راستا، در بخش فعالیت‌های برخط، گزینه‌ای تحت عنوان «دفتر یادداشت»<sup>۲۹</sup> در نظر گرفته شده است. معلم از طریق این گزینه و با استفاده از مطالب موجود در سایت Passwort Deutsch، متناسب با نیاز و سطح معلومات زبان‌آموز، تکالیف جدیدی را تنظیم می‌کند. هر تکلیف دارای نام و شماره‌ی رمز مخصوص به خود است و حداکثر از ده تمرین تشکیل می‌شود. سپس معلم نام و شماره‌ی رمز هر تمرین را در اختیار زبان‌آموز قرار می‌دهد. وی نیز با ورود به بخش دفتر یادداشت و وارد کردن اطلاعات مذکور، به حل تمرینات موجود در تکالیف می‌پردازد. قابلیت‌های موجود در سایت، امکان کنترل فعالیت‌های زبان‌آموز به هنگام حل تمرینات را به معلم می‌دهد؛ به گونه‌ای که وی بر اساس پیام‌های سیستم، از زمان ورود زبان‌آموز به این بخش و همچنین انجام و یا انجام ندادن تکالیف توسط زبان‌آموز مطلع می‌شود.

### ساختار بخش‌های آموزشی - اداری

بخش آموزش زبان آلمانی از چهار گزینه‌ی «امور ثبت‌نام»<sup>۳۰</sup>، «نکات آموزشی»<sup>۳۱</sup>، «مواد آموزشی»<sup>۳۲</sup> و «ارتباط»<sup>۳۳</sup> تشکیل یافته



Handwritten notes in Persian script, including the word 'معماری' (Architecture) and other illegible text.

پیروی می کنند. صفحه ی اصلی درس از رنگ های متنوعی تشکیل یافته است. در این صفحه، گزینه های یادگیری زبان آلمانی، یاددهی زبان آلمانی و اطلاعات و امکانات در کادر آبی، و زیرمجموعه های آن ها در کادر سبز قرار گرفته است. ضمن آن که در زمینه ی صفحه ی مذکور نیز از طیف رنگ های خاکستری استفاده شده است.

در سایت Passwort Deutsch علاوه بر رنگ از امکانات دیگری از قبیل عکس، حروف اختصاری و علائم و نشانه ها بهره گرفته شده است. عکس ها که در واقع در حکم رسانه های تصویری عمل می کنند، با ارائه ی داده های بصری و فعال نمودن کانال جدیدی برای ورود اطلاعات و داده ها، از نقش مؤثری در آموزش زبان برخوردارند. علائم و نشانه ها نیز از راه های گوناگون به زبان آموز در روند یادگیری کمک می کنند. این امکانات که هم در بخش درس و هم در بخش تمرین وجود دارند، شامل مواردی از قبیل (تکرار تمرین)، (پخش صوت)، (راهنمایی)، (کار با صفحه کلید) و (صفحه ی قبل)، (چاپ) هستند. حروف اختصاری R و F نیز به ترتیب برای پاسخ درست و نادرست مورد استفاده قرار می گیرند. در مواردی نیز به جای حروف اختصاری مذکور، به ترتیب از علائم (-) به معنای درست و X به معنای نادرست استفاده می شود. همچنین، WWW نیز مشخصه ی استفاده از سایت اینترنتی در یک درس و یا تمرین است.

«معرفی»<sup>۴۱</sup> و «فهرست منابع»<sup>۴۲</sup> گزینه های مربوط به بخش درباره ی ما هستند. این گزینه ها به ترتیب به معرفی دست اندرکاران سایت آموزشی Passwort Deutsch و فهرست منابع مورد استفاده در درس های هفت تا دوازده می پردازند. گزینه ی ارتباط با ما نیز به «برقراری ارتباط با هیئت تحریریه»<sup>۴۳</sup>، «سایت های مرتبط با انتشارات کلت»<sup>۴۴</sup> و «معرفی نویسندگان کتاب Passwort Deutsch»<sup>۴۵</sup> اختصاص دارد.

در بخش تازه ها، پنج گزینه با عنوان های «آزمون تعیین سطح»<sup>۴۶</sup>، «آزمون تعیین سطح دوسویه»<sup>۴۷</sup>، «دفتر یادداشت»<sup>۴۸</sup>، «دستور زبان»<sup>۴۹</sup> و «درس شماره ی ۲۹»<sup>۵۰</sup> قرار داده شده است. گزینه های اول و سوم مستلزم ثبت نام و دریافت کلمه ی رمز برای ورود به سیستم هستند. به همین دلیل ورود آزاد به آن ها میسر نیست. در بخش گزینه ی دستور زبان نیز، کتاب آموزش دستور زبان آلمانی چاپ انتشارات کلت معرفی شده است. درس شماره ی ۲۹ نیز در واقع درس ارائه شده در بخش فعالیت های برخط است. گزینه ی آزمون تعیین سطح دوسویه، امکان مناسبی را برای شرکت زبان آموزان در آزمون الکترونیکی و ارزیابی از میزان آموخته های خود فراهم کرده است. برای ورود به این بخش، ارائه ی برخی مشخصات ضروری است. در پایان آزمون نتیجه، هم زمان در صفحه ی آزمون و همچنین از طریق ارسال به پست الکترونیکی زبان آموز، اعلام می شود.

### جنبه های روان شناختی - ساختاری

استفاده ی مناسب از رنگ از جمله ویژگی های سایت Passwort Deutsch به حساب می آید. این رنگ ها که از طیف متنوعی انتخاب شده اند، در صفحات گوناگون سایت از قاعده و اسلوب مشخصی

**نتیجه گیری**  
یادگیری زبان های خارجی، به عنوان یکی از ضروری ترین نیازها، همواره مدنظر بشر بوده و هست. از آن جا که گرفتاری شغلی

28. Galgenmännchen
29. Aufgabenzettel
30. Mit Registrierung
31. Unterrichtstipps
32. Unterrichtsmaterial
33. Kommunikation
34. Neu registrieren
35. Direkt zum Login
36. Übersicht
37. Login
38. Passwort vergessen
39. Neu registrieren
40. Datenschutz
41. Internet-Projekte
42. Wechselspiele
43. Sprichwörter
44. Medienkompetenz
45. Impressum
46. Kontakt
47. Lehrwerksinfo
48. Hinweise
49. Impressum
50. Quellenverzeichnis
51. Redaktion
52. Verlag-Links
53. Autorengalerie
54. Einstufungstest
55. interaktiver Einstufungstest
56. Aufgabenzettel
57. Die Grammatik
58. Lektion 29

و مشغله‌های روزمره امکان شرکت فعال در کلاس‌های حضوری را به میزان زیاد محدود می‌کند، طراحان و متخصصان آموزشی در هر رشته، خودآموزهای گوناگونی تألیف و نگارش کرده‌اند. سایت *Passwort Deutsch* از جمله سایت‌های تخصصی است که «خودآموز آموزش زبان آلمانی» آن با توجه به سه محور «طراحی آموزشی»، «و یا به عبارت بهتر، «مهندسی آموزشی»، «روان‌شناسی تدریس» و «زبان‌شناسی آموزشی»، توانسته است ایجاد و تعمیق مهارت‌های کلاسیک زبان آموزش را با ضرایب و نسبت‌های متفاوت و با توجه به امکانات رسانه‌ای، در کنار مهارت پنجم و به عبارت دیگر مهارت فرهنگی، در بستری جدید مطرح کند و گامی در جهت آموزش الکترونیکی زبان بردارد.

زیرنویس

1. Online
2. Klett Verlag
3. Deutsch lernen
4. Deutsch lehren
5. Info & Service
6. Aktuell
7. Online-Aktivitäten
8. Lektions-Übersicht
9. Leute in Hamburg
10. Ein Stadtspaziergang
11. Der Tag von Familie Raptis
12. Früher und heute
13. Eine Spezialität aus Hamburg
14. Jetzt kennen Sie Leute in Hamburg
15. Die Stadt Hamburg
16. Hamburg im Internet
17. Eine Virtuelle Stadttour: Hamburg
18. beobachten/ besichtigen
19. Eine Postkarte aus Köln
20. Wo, Wohin? Auf, in, nach
21. Medienkompetenz
22. Favorites
23. Eine virtuelle Tour
24. Agent Oblotschek
25. Konjunktive I
26. Konjunktiv II
27. Partizip II

منابع

۱. حقانی، نادر (۱۳۸۳). «قابلیت‌های بستر الکترونیکی در آموزش زبان». فصل‌نامه‌ی پژوهش زبان‌های خارجی. ش ۱۸. تهران.
۲. (۱۳۸۴). «مهارت پنجم». فصل‌نامه‌ی پژوهش زبان‌های خارجی. ش ۲۵. تهران.
3. *Passwort Deutsch* [www.passwort-deutsch.de/index.htm](http://www.passwort-deutsch.de/index.htm). [19.09.1384]
4. Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts**. Eine Einführung. Berlin, Langenscheidt.



email: Eghtesadi283@yahoo.com

## گفت وگو با احمد رضا اقتصادی رودی

### آیا رسالت مجله معرفی تکنیک های عملی تدریس است؟

که فکر نمی کنم، رسالت مجله تنها چاپ مقالاتی باشد که به تکنیک های عملی تدریس می پردازند؛ هر چند این نوع مقالات ارزشمند هستند و باید جایگاه خاصی داشته باشند. اما رسالت مهم مجله که تاکنون نسبتاً خوب هم انجام شده، آگاه کردن معلمان از نظریات علمی جدید و مسائل روز آموزش زبان است. از این طریق، معلمانی که مدتی است از دانش آموختگی آنان می گذرد، از این نظریات آگاهی می یابند، به ارزیابی آنها می پردازند و می اندیشند که چگونه می توان آنها را در کلاس های درس موجود با شرایط خاص حاکم بر آنها، به کار برد. البته امیدوارم، باهمت سایر همکاران و توجه خاص مجله، مقالات بخش "Classroom Techniques" هم پربارتر شوند.

● جای چه مقالاتی در مجله خالی است؟ پیشنهاد شما در مورد محتوای مجله چیست؟

○ همان طور که گفتم، مقالاتی که توسط دبیران و براساس تجربه هایشان و مسائل مربوط به آموزش زبان در آموزش و پرورش نوشته می شوند، باید جایگاه ویژه ای داشته باشند. گنجانیدن بخشی که به افزایش دانش زبان عمومی معلمان کمک کند نیز جالب است.

● آیا تاکنون مقاله ای در زمینه ی یادگیری و تدریس زبان نوشته اید؟ در کدام مجله چاپ شده است؟

○ بله. مقاله ای تحت عنوان "Learning Strategies and Reading Comprehension" نوشته ام که به بررسی راهبردهای مؤثر در مهارت خواندن، و چگونگی آموزش آنها به

● لطفاً خودتان را معرفی کنید و مختصری از سوابق علمی و کاری خود را بیان بفرمایید.

○ احمد رضا اقتصادی رودی هستم؛ دانش آموخته ی دوره ی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه فردوسی مشهد که شش سال است در دبیرستان ها، مراکز پیش دانشگاهی، دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه پیام نور شهرستان قوچان تدریس می کنم.

● آیا مجله ی رشد آموزش زبان را می خوانید؟  
○ بله. من مشترک مجله هستم و آن را به طور مرتب دریافت می کنم.

● کدام قسمت مجله برای شما جالب تر است و آیا تاکنون استفاده ی کاربردی از آن داشته اید؟

○ من همه ی قسمت های مجله را می خوانم، زیرا بسیاری از مقالات آن بر دانش و درک معلم از فرایند یادگیری و یاددهی زبان می افزایند و این امر مسلماً بر روش تدریس و کارایی معلم نیز تأثیر می گذارد. سعی می کنم به طور مستقیم یا غیرمستقیم از مطالب مجله استفاده کنم. مثلاً مقالات خیلی خوبی در زمینه ی آموزش مهارت های نوشتاری و شنیداری و استفاده از فیلم و اینترنت در مجله چاپ شده است که با توجه به محتوا و هدف های کتاب های درسی، شاید مستقیماً قابل کاربرد در کلاس نباشند، اما مسلماً در افزایش تسلط و آگاهی معلم مؤثرند. اما مقالات مربوط به آموزش واژگان، دستور زبان، مهارت خواندن، آزمون سازی، تدریس در کلاس های پرجمعیت و... برایم کاربردی تر بوده اند. نکته ای که ذکر آن را لازم می دانم این است



دفتر انتشارات کمک آموزشی

## آشنایی با مجله های رشد

مجله های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش، با این عناوین تهیه و منتشر می شوند:

مجله های دانش آموزی (به صورت ماهنامه - ۹ شماره در هر سال تحصیلی - منتشر می شوند):

- رشد کودک (برای دانش آموزان آمادگی و پایه ی اول دوره ی ابتدایی)
- رشد نوآموز (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره ی ابتدایی)
- رشد دانش آموز (برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره ی ابتدایی).
- رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی).
- رشد جوان (برای دانش آموزان دوره ی متوسطه).

مجله های عمومی (به صورت ماهنامه - ۹ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- رشد مدیریت مدرسه، رشد معلم، رشد آموزش ابتدایی، رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، رشد تکنولوژی آموزشی، رشد مدرسه فردا

مجله های تخصصی (به صورت فصلنامه و ۴ شماره در سال منتشر می شوند):

- رشد برهان راهنمایی (مجله ی ریاضی، برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)، رشد برهان متوسطه (مجله ی ریاضی، برای دانش آموزان دوره ی متوسطه)، رشد آموزش معارف اسلامی، رشد آموزش جغرافیا
- رشد آموزش تاریخ، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، رشد آموزش زبان
- رشد آموزش زیست شناسی، رشد آموزش تربیت بدنی، رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش شیمی، رشد آموزش ریاضی، رشد آموزش هنر، رشد آموزش قرآن
- رشد آموزش علوم اجتماعی، رشد آموزش زمین شناسی، رشد آموزش فنی و حرفه ای، رشد مشاور مدرسه.

مجله های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، آموزگاران، مدیران و کادر اجرایی مدارس

دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می شوند.

● نشانی: تهران، خیابان ایرانشهرشمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک آموزشی.  
تلفن و نامبر: ۸۸۳۰۱۴۷۸



زبان آموزان می پردازد و در شماره ی ۸ «فصل نامه ی آموزش زبان» چاپ شده است. مقاله ای نیز با عنوان "Teaching Grammar in an EFL/ESL Course" نوشته ام که در شماره ی ۹ همان فصل نامه به چاپ رسیده است. در شماره ی ۷۵ مجله ی «رشد آموزش زبان» نیز مقاله ای با عنوان "Teaching Reading Skill: What a language teacher should know" از این جانب چاپ شده است. مقاله ی دیگری نیز نوشته و برای مجله ی رشد ارسال کرده ام. چند سال پیش هم مقاله ای در مورد نقد و بررسی کتاب زبان تخصصی رشته ی کامپیوتر ویژه ی هنرستان های فنی و حرفه ای نوشتم و به جای چاپ، ترجیح دادم آن را به «دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی» ارسال کنم که البته مورد استقبال مسؤولان نیز قرار گرفت.

● به نظر شما از چه راه هایی می توان دبیران زبان را به مطالعه و تحقیق بیش تر ترغیب کرد؟

○ فکر می کنم بعضی از معلمان به طور خود انگیخته علاقه مند به مطالعه و تحقیق هستند، اما باید تشویق هایی هم برای معلمان محقق و اهل مطالعه در نظر گرفت تا سایر معلمان هم به مطالعه تشویق شوند. مثلاً با تشویق هایی که برای شرکت در کلاس های ضمن خدمت در نظر گرفته شده اند، همه ی دبیران علاقه مند به شرکت در این کلاس ها هستند.

● آیا مقاله های دیگری نیز در دست دارید؟

○ بله، در حال حاضر مشغول تهیه مقدمات دو مقاله هستم که یکی مقاله ای پژوهشی در مورد کتاب پیش دانشگاهی، و دیگری در مورد تدریس جملات شرطی است که در صورت به ثمر رسیدن، حتماً آن ها را برای مجله ارسال خواهم کرد.

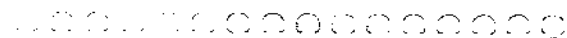
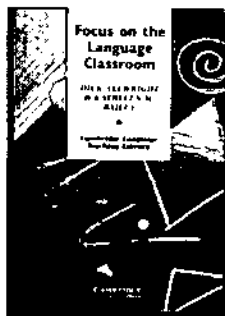
منتشکم، موفق باشید.

### Focus on the Language Classroom

*Focus on the Language Classroom* is an introduction to classroom research for language teachers.

This book makes accessible to teachers and teacher trainees a research area that has largely been the province of academics: the systematic study of what really happens in language classrooms. Classroom research is an important area for all those involved in education because there is still so much that we do not understand about how classroom language lessons work.

In this book the authors define the aims and principles of classroom research, present some of the findings in key areas and guide the reader through the practicalities of setting up and carrying out investigative projects.



### Stylistics

Peter Verdonk

An introduction to language learning research, which provides a 'feel' for what research activities are like by engaging the reader in several roles across a range of research design types, both quantitative and qualitative. The book explains the characteristics and purposes of various types of research, including terminology, the logic underlying selection, and the steps typical of each type of research design.



### برگ اشتراک مجله های رشد

#### شرایط

- ۱- واریز مبلغ ۲۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله درخواستی، به صورت علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سه راه آزمایش (سرخه حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.
- ۲- ارسال اصل رسید بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک.

- + نام مجله :
- + نام و نام خانوادگی :
- + تاریخ تولد :
- + میزان تحصیلات :
- + تلفن :
- + نشانی کامل پستی :
- استان : .....
- شهرستان : .....
- خیابان : .....
- پلاک : .....
- کدپستی : .....
- + مبلغ واریز شده :
- + شماره و تاریخ رسید بانکی :

امضا:

نشانی: تهران - صندوق پستی مشترکین ۱۶۵۹۵/۱۱۱  
 نشانی اینترنتی: [www.roshdmag.org](http://www.roshdmag.org)  
 پست الکترونیک: [info@roshdmag.org](mailto:info@roshdmag.org)  
 شماره مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۷۷۳۳۵۱۱۰  
 پیام گیر مجلات رشد: ۸۸۲۹۳۳۲ - ۸۸۲۰۱۴۸۲

یادآوری:

- + هزینه برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی، بر عهده مشترک است.
- + مبنای شروع اشتراک مجله از زمان وصول برگ اشتراک است.
- + برای هر عنوان مجله برگ اشتراک جداگانه تکمیل و ارسال کنید (تصویر برگ اشتراک نیز مورد قبول است).



# KEYS TO THE QUESTIONS

Vol. 20, No. 77

## BRAIN TEASERS

- Each price was 5/8 of the previous price. So the next price will be \$ 156.25.
- 1: Fill up the 5-gallon jug to the top.
- 2: Using the 5-gallon jug, fill up the 3-gallon jug.
- 3: Empty the 3-gallon jug and pour the 2 gallons left over from the 5-gallon jug into it.
- 4: Fill the 5-gallon jug again.
- 5: Fill the 3-gallon jug again to the top.
- 6: You now have exactly 4 gallons left over in your 5-gallon jug!

## MISSING DICTIONARY DEFINITION

- A college is an institution of higher education created to educate and grant degrees.
- A florist is a person who grows and deals in flowers.

## SCRABLED DIALOG

John: Now come on, calm down.  
 It's not the end of the world.  
 It was just an exam.

David: But it was absolutely awful.  
 I just don't know why it happened.

John: What happened?

David: I'd just started on the third question when my mind suddenly went blank.  
 I couldn't remember anything of what I'd reviewed for that topic.

John: But you answered the first two questions?

David: Well yes, but.....

John: Then stop worrying.  
 I'm sure you did enough on those to pass.

## CROSSWORD PUZZLE

### Across

2. A three-sided shape
4. A round shape
6. This shape has four equal sides.
7. A rectangle has \_\_\_\_\_ sides.
9. This shape has six sides
10. Math study of points lines and curves and surfaces.

### Down

1. Complex system of paths or tunnels.
2. A triangle has \_\_\_\_\_ sides.
3. This shape has eight sides.
5. A square is a type of \_\_\_\_\_
8. A parallelogram with four equal sides.

## Geometry

								1	M						
					2	T	R	I	A	N	G	L	E		
			3	O		H			Z						
			4	C	I	R	C	L	E					5	R
					T	E								B	
6	S	Q	U	A	R	E								C	
				G										T	
			7	F	O	U	R							A	
				N		H	E	X	A	G	O	N			
						O								G	
			10	G	E	O	M	E	T	R	Y			L	
						B								E	
						U									
						S									

## TEACHING TIPS

Sometimes you have deal with disciplinary problems in your classes, in this issue of ROSHD, you are provided with some guidelines concerning how to prevent students' misbehavior.

### Misbehavior: Prevention

**Be prepared.** Your best defense against misbehavior is a clear, detailed lesson plan.

But the best lesson plan won't work if half your class is absent or the students are cranky or tired. Have a "back-up" plan. Carry a list of students' favorite games, activities, and stories so that you can quickly make adjustments if you need to, with no stress to yourself and no wasted time for the students. Wasted time (you shuffling through your notes or bag for an activity) is an open invitation to misbehavior.

**Names.** Know the names of all your students. Watch for students who are starting to misbehave. Sometimes just saying their names can help bring their attention back.

**Demonstrate.** Clearly demonstrate what you want the students to do. Show the students by doing an action first for them. If you need to explain something, keep the instructions short and simple. Sometimes when you are demonstrating, you may show what an inappropriate action would be. Show that such an action will lead to the students' being asked to sit down or leave the classroom.

**Energy.** Everyone wants an energetic class but don't think that students are only having fun if they are very energetic. This is probably the single biggest mistakes made by new ESL/EFL teachers. Try to imagine that the students are your own. Would you want them to be taught that it is alright to run around the classroom whenever they want to? Or that they can interrupt the teacher or other students? Do you think it's okay when your nephews or nieces are unruly?

**Pacing.** Pacing and timing are crucial. While these are skills that cannot really be taught (as they are intuitive) there are some points to consider.

- 1) Don't allow an activity to burn itself out. Stop it and proceed to something new before the students grow bored with it.
- 2) Follow a high energy game with a calming story or worksheet. Follow a Q&A session with a riddle and reward the correct student.
- 3) Don't give up on an activity just because the students didn't like it the first time. If you think it is fun, try it again a week or two later. It's incredible how the same children can have a completely different response to something one day to the next. This also applies to games they like. If one day the students seem disinterested, then forget about the game for a while.

**Rewards.** Rewards help to prevent or stop misbehavior. Don't forget that students, no matter how old they are, respond well to rewards.

## SCRAMBLED DIALOG

The following is a scrambled dialog. Unscramble each line, and then there's a conversation between a husband and wife. Be careful about the punctuation marks.

Wife: /guess / I / at / grocery / the /met/ store / who /./

Husband: /imagine / can't / I /./

Wife: /do/ you/ Johnson/ neighborhood/ old/ Mr./ remember/ our/ from/?/

Husband: /a/ can't / I / place/ rings/ that/ bell/ but/ him/ name/././

Wife: /building/ to/ to/ used/ he/ live/ next/ in/ the/ ours/./

Husband: /now/ oh/ I/ yes/ remember/./

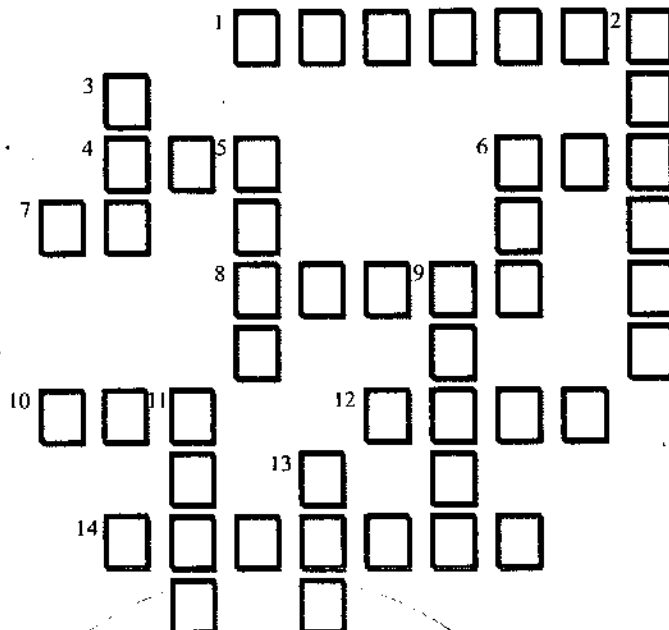
/glasses/ he/ dark/ and/ had/ wore/ hair /./

## CROSSWORD PUZZLE

### Animal Similes

#### Across

1. as proud as a \_\_\_
4. as wise as an \_\_\_
6. as blind as a \_\_\_
7. as strong as an \_\_\_
8. as quiet as a \_\_\_
10. as slippery as an \_\_\_
12. as happy as a \_\_\_
14. as hairy as a \_\_\_



#### Down

2. as playful as a \_\_\_
3. as sly as a \_\_\_
5. as meek as a \_\_\_
6. as busy as a \_\_\_
9. as slow as a \_\_\_
11. as brave as a \_\_\_
13. as fat as a \_\_\_

people are sharing a single wavelength, they are sending and receiving the same messages.

## BRAIN TEASERS

Can you solve these brain teasers?

1. What is the missing number in this sequence? 13 7 18 10 5 ? 9 1 12 6
  - A. 9
  - B. 10
  - C. 11
  - D. 12
  - E. 13
  - F. 14
  - G. 15
  - H. 16
  - I. 17
  - J. None of the above
2. Two cyclists are racing around a circular track. Pierre can ride once around the track in 6 minutes. John takes 4 minutes. How many minutes will it take for John to lap Pierre?
3. Brown, Jones, and Smith are employed by the City of Stanford as fireman, policeman, and teacher, though not necessarily respectively. Stanford is a very neighborly little town, and someone once reported that,

Brown and the teacher are neighbors.

Jones and the teacher are neighbors.

Both Brown and Smith are neighbors of the fireman.

Both the policeman and the fireman are neighbors of Jones.

The men are all neighbors.

However, the truth of the matter is that only two of these statements are true. Can you determine the job which each man holds?

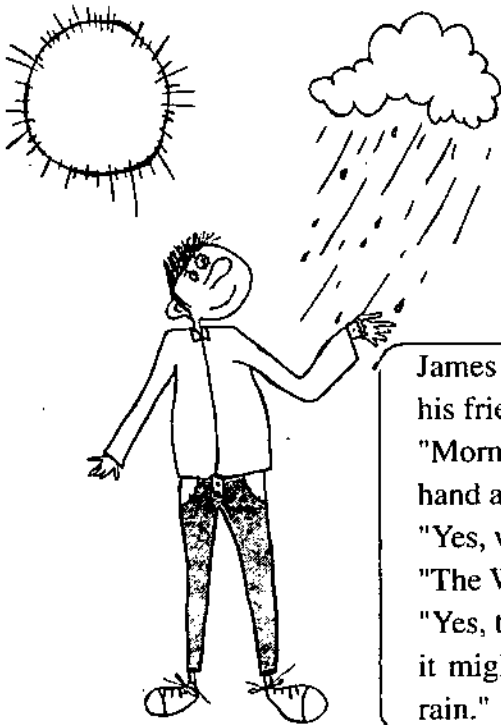
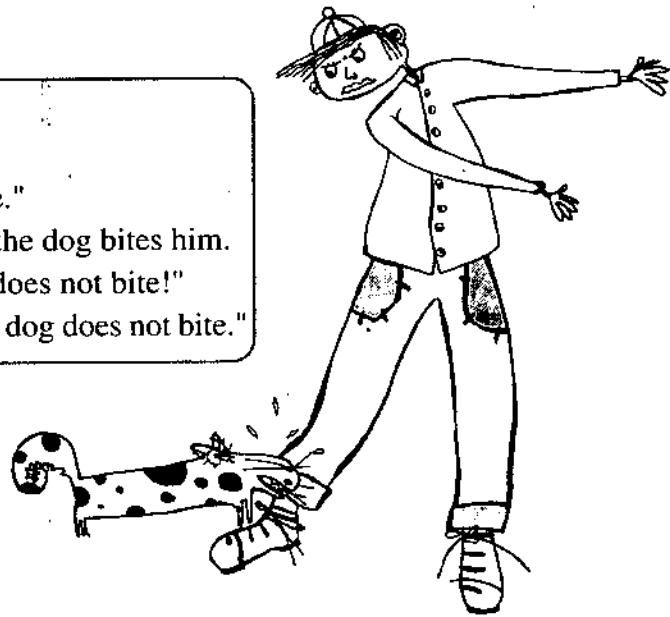
## MISSING DICTIONARY DEFINITION

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 of an idiomatic expression. Each missing word is indicated by five hyphens, no matter how many letters there are in the missing word itself.

1. \_\_\_\_\_ refers to the absence of any or all units under consideration.
2. A \_\_\_\_\_ is one who forges and shapes iron with a hammer and anvil and makes iron utensils, horseshoes, etc.

## JOKES

A man walks into a shop and sees a little dog.  
He asks the shopkeeper "Does your dog bite?"  
The shopkeeper says, "No, my dog does not bite."  
The man tries to find the things he needed, and the dog bites him.  
"Ouch!" He says, "I thought you said your dog does not bite!"  
The shopkeeper replies, "That is not my dog! My dog does not bite."



James was walking down the road one morning when he met his friend Danny.  
"Morning, Danny, Er... Danny, you're wearing a glove on one hand and none on the other, Did you know?"  
"Yes, well. I heard the weather forecast this morning, you see."  
"The Weather forecast?"  
"Yes, the weather forecast. The forecaster said on the one hand it might be fine, but on the other hand there might be some rain."

## SLANG FORUM

### ON THE SAME WAVELENGTH

Definition: Sharing a common understanding; thinking the same thing as another person

Example: Peter and John have really been on the same wavelength lately; they agree about almost everything.

Etymology: Wavelength refers to an electronic signal, like an audio or television signal. If two

# LET'S TAKE A BREAK!

Prepared by Parviz Maftoon (Ph.D. in TEFL)  
P\_maftoon@ivst.ac.ir

## QUOTATIONS

- Advice is like snow; the softer it falls, the longer it dwells upon, and the deeper it sinks into the mind.  
Samuel Taylor Coleridge
- Our Age of Anxiety is, in great part, the result of trying to do today's jobs with yesterday's tools.  
Marshall McLuhan
- Besides pride, loyalty, discipline, heart, and mind, confidence is the key to all the locks.  
Joe Paterno
- We don't know who we are until we see what we can do.  
Martha Grimes
- Setting a goal is not the main thing. It is deciding how you will go about achieving it and staying with that plan.  
Tom Landry

## WORDS OF KNOWLEDGE

- Ability may get you to the top, but it takes character to keep you there.
- The best proof of love is trust.
- When you are playing for the national championship, it's not a matter of life or death. It's more important than that.
- You, yourself, as much as anybody in the entire universe, deserve your love and affection.

in the narrowest sense will not be adequate, and some broader educational goals must be recognized. Part of this education involves theory, so that the teacher will have a basis for thoroughly analyzing and evaluating the practical aspects of methods, materials, and curricula. The effectiveness of both the purely educational and the practical training aspects of the teacher preparation program can be increased by not maintaining the strict separation of these two components that is typical in most programs.

Arends (1989) states that for the lifelong professional, an important goal is flexibility in the teaching approach. This is partly a matter of attitude, and understanding that no one teaching approach is appropriate for every situation. It is also a matter of education and training, so that the teacher develops a wide ranging repertoire of knowledge and skills that can be called upon to meet the demands of a given student population or classroom situation. For long-term professional development, education can provide the confidence and the knowledge to continue to grow, while a practicum or prepracticum course can, for example, provide experience in accepting feedback and implementing suggestions offered as feedback by another professional—a colleague or supervisor. Practical training provides the background for helping the teacher to understand what type of feedback is appropriate in different situations; training can teach the candidate how to give that feedback, both to students and to colleagues, in a way that will be the most beneficial.

They must be able to learn all the time, as the knowledge required to do their work twists and turns with new challenges and the progress of science and technology. Teachers will not come to the school knowing all they have to know, but knowing how to figure out what they need to know, where to get it, and how to help others make meaning out of it. Teachers must think for themselves if they are to help others think for

themselves, be able to act independently and collaborate with others, and render critical judgment. They must be people whose knowledge is wide ranging and whose understanding runs deep. What this means is that becoming a teacher, like becoming anything else, is a process in which development progresses rather systematically through stages with a chance of growth remaining static unless appropriate experiences occur.

## References

- Arends, R. (1989). *Learning to Teach*. New York: McGraw-Hill, Inc, 5-14.
- Association Montessori International (1999). *History of AMI teacher training*. Available: [Info@montessori-ami.org](mailto:Info@montessori-ami.org).
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (3rded.). New Jersey: Prentice Hall Regents, 7.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nded.). Addison Wesley Longman, Inc.
- Eskey, R. (1988). *Teachers Training*. London: Oxford University Press.
- Ferguson, G., & Donno, S. (2001). *One-Month Teacher Training Courses: Time for a Change*. *ELT Journal*, 57(1).
- Freeman, D. (2002). *The Hidden Side of the Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach*. *Language Teaching*, 11-35.
- Johnson, R.K. (1989). *The Second Language Curriculum*. New York: Cambridge University Press, 93-95-109-114.
- Potter, M. (2002). *Corrymeela Teacher Education Project*. Available: [marypotter@corrymeela.org](mailto:marypotter@corrymeela.org).
- Richards, J. C., & Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Schocker, M., & Legutke, M. (2000). *Visions of What is Possible in Teacher Education or Lost in Complexity*. *ELT Journal*, 56(2).
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. London: Oxford University Press, 60-63.



issues: student behavior problems, teaching tips, curricular issues, and even difficulties with administrative bureaucracy. When teachers talk together, there is almost always a sense of solidarity and purpose, and ultimately a morale boost (Brown, 2001).

## **Conclusion**

### **□ Pre-service training**

The purpose of pre-service programs is moving the student teachers toward, or in relation to, a view of the whole of language teaching, that is to help the student teacher do a better job in future. Teaching can be seen as mediating between language and the learner within the formal context of the classroom. There are theories of language and theories of learning, but a theory of teaching can be drawn only from classroom experience, or at least can be informed only by that experience (Richards & Nanan, 1990).

Teacher education programs at universities have come under growing criticism in recent years. It is argued that they often fail to provide the relevant knowledge base that would enable student teachers to cope with the complex demands of the school setting and, more importantly, to become part of the social change process. The lack of learning – to – teach studies, particularly in foreign language teacher education, has undoubtedly aggravated the potential for failure. Learning – to

– teach studies have discovered that the reason why subject knowledge and pedagogical content knowledge do not become part of student teachers' personal practical knowledge is mainly because they lack the credibility provided by practical experience. Learning – to – teach studies that investigate the development of teachers' beliefs generally claim that there is a lack of knowledge about students. As a result, there is a potential mismatch between teachers' implicit assumptions about students and the realities of their own student's abilities and interests.

Teachers often fail to appreciate the potential of their students' contributions to classroom discourse, and are uncertain how to respond to unexpected students' contributions, because they lack a repertoire of instructional routines to help them do so. Rather, they tend to perceive continued student initiations as off-task behavior and a threat to instructional management. Therefore, one of the many challenges for future teacher preparation programs is to enable pre-service EFL student teachers to encourage and incorporate student initiations into their instructional activities without perceiving such initiations as a threat to instructional management (Potter, 2002).

### **□ In-service training**

If teacher preparation aims to perpetuate second language teaching as a profession, then training



for teacher preparation. It can be important because it provides opportunities for student teachers to discuss not only their teaching, but also their observations, investigations, and other experiences. Through this process, they have the chance to relate their experiences to those of others, to gain awareness of possible teaching behaviors and to consider their own teaching decisions. To provide content for discussion, student teachers can be asked to supply their findings from classroom observations and investigations as well as share video- and audio tapes of their teaching, transcripts of short scenes from these tapes, and lesson plans. If discussion centers on a description of teaching rather than on judgments, it can be quite productive, often allowing student teachers to enter into a problem-solving process in which they share ideas about how to solve a problem and work together in a decision-making process.

#### □ In-service training

In-service or continuing education for language teachers might include training modules focused on the use of new techniques, materials or equipment, or on the upgrading of individual classroom skills or areas of knowledge. In some cases, in-service workshops might be intended not only to upgrade and expand teaching capabilities but also to reorient teachers to cope with changing conditions in the field or in the society at large which might affect the priorities and objectives of the school or might require changes in the language program (Ferguson & Donno, 2001).

#### ● *Teaching and Learning*

One of the most invigorating thing about teaching is that you never stop learning. The complexity of the dynamic triangular interplay between the teacher, the learner and the subject matter continually gives birth to an endless number of questions to answer, problems to solve, and

issues to ponder. Every time you walk into a classroom to teach, you face some of those issues, from which you can learn something. You find out how well a technique works, how a student processes language, how classroom interaction can be improved, how to assess a student's competence, how emotions enter into learning, or how your teaching style affects learners. The discoveries go on and on— for a lifetime.

#### ● *Classroom observation*

One of the most neglected areas of professional growth among teachers is the classroom observations. Teachers should understand that seeing one's actions through another's eyes is an indispensable tool for classroom research as well as a potentially enlightening experience for both the observer and the observee.

#### ● *Classroom research*

The other area of professional growth among teachers is classroom research. You are researching ideas all the time, whether you know it or not. If, as a growing teacher, you have as a goal to improve the quality of your teaching, then you will ask some relevant questions, hypothesize some possible answers or solutions, put the solutions to a practical tryout in the classroom, look for certain results, and weigh those results in some manner to determine whether your hypothesized answer holds up.

#### ● *Collaboration*

The process of continuing to develop your professional expertise as a teacher is sometimes difficult to manage alone. The challenges of teaching in a rapidly changing profession almost necessitate collaboration with other teachers in order to stay on the cutting edge. Collaboration can take the form of gatherings of teachers at a number of different levels. When teachers get together, they want to cover a number of possible



providing a “real” classroom setting for student teachers in which the students’ goal is to learn the foreign language. Teacher educators may provide such a context through their own or an affiliated institution, or require student teachers to teach in a public institution.

Freeman (2002) claims that one obvious benefit of teaching a class is that opportunities are provided for student teachers to use their accumulated knowledge to make instructional decisions. Through teaching a class, they gain the chance to put their ideas about teaching into practice. These activities give them the freedom to reconstruct their ideas about what to do in the classroom.

#### ● *Classroom observation*

One activity in which student teachers can participate is observation through classroom visits and video recordings. Student teachers and teacher educators have reported two connected benefits of observing the teaching act. First, some student teachers have reported that observation allows them to see teaching differently. Observation can give them many different views of teaching. They understand how a lesson is being taught, what teachers and students are doing, and what media are being used by the teacher.

Second, observation makes them realize that there are unlimited ways to teach. They can understand that teaching is made up of behaviors and consequences of behaviors and that they are not limited in the behaviors they can use in the classroom.

#### ● *Investigative projects*

A system of observation also sets the groundwork for investigative projects, which can provide student teachers with the methodology for understanding their own teaching processes and behaviors. One aim of investigative projects is to provide the opportunity for student teachers to gain a new awareness of the interaction that goes on in their classrooms as well as to consider how they would approach a lesson differently.

For example, a student teacher who asks, “How productive are group problem-solving activities in the target language?” may discover that students solicit much information from each other in the target language related to the problem-solving activity she may also find that students in her class get into the task more quickly when she writes instructions down on the blackboard.

#### ● *Discussion*

Discussion about teaching is another activity

## Introduction

Eskey (1982, p. 39) believes that just as in any other field of specialization in which certificate or degree programs are offered, language teaching requires education and training. A major problem world-wide in the field of language teaching is the popular belief that anyone who can speak a language can teach it. The fact is, however, that language teaching requires a special combination of knowledge and skills that is always hard to find, and finding teachers who have it should be the first concern of any good administration.

The teacher, like the learner, brings to language teaching certain characteristics which may have bearing on educational treatment: age, sex, previous education, and personal qualities. Above all, the language teacher brings to it a language background and experience, professional training as a linguist and teacher, previous language teaching experience, and more or less formulated theoretical presuppositions about language, language learning and teaching. Teachers play a crucial role as they establish goals, adopt textbooks, develop curricula, prepare lesson plans, conduct classes, set standards, and evaluate students' achievement. They set the tone for the class, coordinate the learning activities, and bear the responsibility for teaching the material. They guide the uncertain, support the faltering, and encourage all to persevere and succeed. Most students do not have the knowledge, motivation, or discipline to succeed without the teacher. Teachers are the driving force in every educational enterprise, so that the success or failure of any particular program rests largely on faculty development. The single most important feature of any program is the teaching faculty. Good teachers make good programs.

Johnson (1989) believes that the ultimate success or failure of a language program hinges on the initial decisions related to the hiring of instructors and the structuring of the faculty as a whole. Once

the faculty has been organized, the continuing success of a program is dependent on development. In other words, providing an orientation for the program and its individual faculty members towards continual improvement is the key to success.

## Discussion

### □ Pre-service training

Widdowson (1990) says that pre-service preparation initiates the prospective teacher into the basics of professional activity. These are, in general, of two kinds. There are those which relate to the craft of classroom management and the use of routine procedures for organizing class activities, the tricks of the pedagogic trade. Here what is important for novices is the development of confidence when confronted with a new and demanding, indeed threatening, social situation, and for this they need to draw upon a set of established and reliable techniques and learn to feel secure in the straightforward business of actually putting them into practice, whatever their validity in terms of learning effect might be. Novice teachers clearly have to feel secure in their own role, and establish their own identity, before indulging in experimentation which could undermine their authority before they have actually acquired it. The second basic element of initiation is that which relates new-comers to their fellow teachers, a process of acculturation whereby they become members of the group. This too inclines them to accept a set of conventional attitudes and practices. To adopt too critical or inquiring a position at this stage would be to run the risk of alienation. In their initiation into both the craft and culture of pedagogy, it is in the interests of novice teachers to conform in order to place their relations with pupils and fellow teachers on a secure base and so to get established in their role.

### ● *Teaching a real classroom*

Most teacher educators point out the value of

Mehry Haddad Narafshan  
 email: mnarafshan@yahoo.com  
 Islamic Azad University, Kerman



## Teachers Training in ELT

چکیده

نیروی محرکه و قلب هر مؤسسه‌ی آموزشی را کادر معلمان تشکیل می‌دهد. به نظر اسکی (۱۹۸۲)، مهم‌ترین و اصلی‌ترین رکن هر برنامه‌ی آموزشی کادر معلمان آن است و معلمان خوب، به وجود آورنده‌ی برنامه‌های خوب هستند. همان‌طور که هر رشته‌ای به تخصص و مهارت نیاز دارد، تدریس زبان نیز بی‌نیاز از تربیت و آموزش نیست. جانسون (۱۹۸۹) معتقد است، مشکل اساسی در تدریس زبان این است که تصور می‌شود، هر فردی که زبانی را می‌داند، می‌تواند آن را تدریس کند؛ در حالی که چنین نیست. تدریس زبان به دانش و مهارت‌های خاص خود نیاز دارد. تربیت معلمان زبان شامل آموزش قبل از خدمت و ضمن خدمت است. آموزش قبل از خدمت معمولاً در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی صورت می‌گیرد و طی آن، دانشجویان رشته‌های دبیری زبان با تکنیک‌ها و مهارت‌های تدریس آشنا می‌شوند. به علاوه، راه و روش برخورد با همکاران و دانش‌آموزان را نیز می‌آموزند. آموزش ضمن خدمت در طول دوران تدریس صورت می‌گیرد و معلمان را با روش‌ها و امکانات آموزشی جدید آشنا می‌سازد و با بالا بردن سطح آگاهی و دانش معلمان، آن‌ها را در زیاری با تغییرات به وجود آمده، یاری می‌دهد.

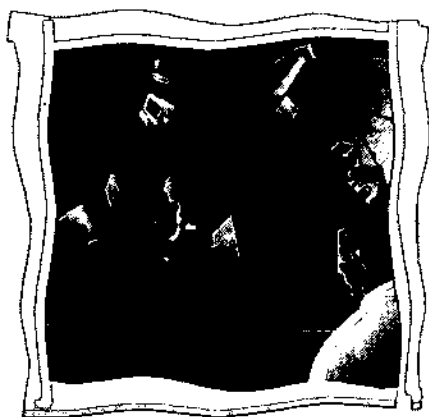
این مقاله سعی دارد، اهمیت و حساسیت آموزش قبل از خدمت و ضمن خدمت را در تدریس زبان انگلیسی نشان دهد.

کلیدواژه‌ها: تربیت معلم، آموزش زبان انگلیسی، آموزش قبل از خدمت، آموزش ضمن خدمت، کادر معلمان.

### Abstract

*The heart of every educational enterprise, the force driving the whole enterprise towards its educational aims, is the teaching faculty. Hence the nature of the faculty, in both its overall composition and the characteristics of its individual members, to a large extent determines the unique character of any language program. The present article is an attempt to show the importance of training (pre-service and in-service) in ELT.*

**Key Words:** teachers training, English teaching, Pre-service teaching, in-service teaching, teaching faculty



- **Allow immediate application of knowLedge.**

Learning involves understanding and then application by the learners. Give your students the opportunities to apply their new knowledge and skills. This reinforces learning and builds confidence in them.

- **Have a fair system for assessing and grading students.**

Even when students feel they are progressing, they will be unhappy if their grades don't reflect this. Your grading system should be objective, based on learning, and flexible.

## Conclusion

The end of any a educational activity is to make changes in the learners, changes which happen as the result of learning. So, teaching may best be defined as the organization of learning. Teaching may be thought of as the establishment of a situation in which it is hoped effective learning will take place. And effective learning will not take place unless learners are involved in the learning process (Fink, 1999). Learners are more likely to enjoy the subject, and to succeed at it if they are engaged in the learning process, and as far as possible, have a chance to influence what happens, and how it happens (Leblanc, 1998).

## References

Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An*

- Interactive Approach to Language Pedagogy*, (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Center for the Advancement of Learning, (2005). *Active Learning Strategies*. Internet Article. [http:// www. Cat.ilstu.edu/teaching-tips/classm.shtml](http://www.Cat.ilstu.edu/teaching-tips/classm.shtml).
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (2004). *Seven Principles for Good Practice*. Internet Article. [http:// honolulu. hawaii.edu/intranet/Committees/ FacDevcom/guidebk/teachtip/teachtip.htm# critical think](http://honolulu.hawaii.edu/intranet/Committees/FacDevcom/guidebk/teachtip/teachtip.htm#criticalthink).
- Fink, L. D. (1999). *Active Learning*. Internet Article. [http:// www.honolulu. hawaii.edu/intranet/Committees/ FacDevcom/guidebk/teachtip/teachtip.htm#critical think](http://www.honolulu.hawaii.edu/intranet/Committees/FacDevcom/guidebk/teachtip/teachtip.htm#criticalthink).
- \_\_\_\_\_ (1999). *Fink's Five Principles of Good Course Design..* Internet Article. [http://honolulu. hawaii.edu/intranet/Committees/FacDevcom/ guidebk/teachtip/teachtip.htm#critical think](http://honolulu.hawaii.edu/intranet/Committees/FacDevcom/guidebk/teachtip/teachtip.htm#criticalthink).
- Gardiner, L. F. (1998). *Why We Must Change: The Research Evidence*. Internet Article. [http:// honolulu.hawaii.edu/intranet/Committees/ FacDevcom/guidebk/teachtip/teachtip.htm#critical think](http://honolulu.hawaii.edu/intranet/Committees/FacDevcom/guidebk/teachtip/teachtip.htm#criticalthink).
- Leblanc, R. (1998). *Good Teaching: The Top Ten Requirements*. Internet Article. [http://honolulu. hawaii.edu/intranet/Committees/FacDevcom/ guidebk/teachtip/teachtip.htm#critical think](http://honolulu.hawaii.edu/intranet/Committees/FacDevcom/guidebk/teachtip/teachtip.htm#criticalthink).
- Lewis, M. & Hill, J. (1985). *Practical Techniques For Language Teaching*. England: Language Teaching Publications.
- Lieb, S. (1991). *Principles of Adult Learning*. Internet Article. [http://honolulu.hawaii.edu/intranet/ Committee/FacDevcom/guidebk/teachtip/ teachtip.htm#critical think](http://honolulu.hawaii.edu/intranet/Committees/FacDevcom/guidebk/teachtip/teachtip.htm#criticalthink).
- Oxford, R. L. (2001). *Language Learning Strategies*. In R. Carter & D. Nunan (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (PP. 166-172). UK. Cambridge University Press.

so that they can see the use of information in their lives. *Meaningful learning "subsumes" new information into existing structures and memory systems, and the resulting associative links create stronger retention.*" (Brown, 2001, PP. 56-57).

● **Encourage students to see patterns.**

Whenever the teacher can guide the students to the perception of a pattern, learning will be promoted. If we arrange irregular verbs alphabetically, it will reveal no pattern:

feel	felt	felt
find	found	found
fly	flew	flown
forget	forgot	forgotten

But there are *phonological* patterns which make learning easier:

freeze	froze	frozen
speak	spoke	spoken
steal	stole	stolen
weave	wove	woven

As another example consider the pattern common in the following words and their meanings:

- Polish = related to a country named Poland  
polish = make something smooth and shiny by rubbing
- Turkey = the name of a country  
turkey = a kind of bird
- Hungary = the name of a country  
hungry = in need of food

● **Give immediate and frequent feedback.**

Active learning requires frequent and immediate feedback to students to know whether they are doing well or not. And don't forget to build on strengths rather than emphasizing weaknesses. Everyone is surely capable of some achievement and some contribution.

● **Use fun in your teaching.**

Students will be more successful at learning something when they enjoy the process. Instead of a vocabulary test, why not a vocabulary game? Instead of a written grammar exercise, why not a grammar puzzle?

● **Structure your teaching.**

A good lesson has a *beginning*, a *middle*, and an *end*. Begin your class with a short introduction, reminding students of what happened last time and saying what you are going to work on this time. Then start your teaching. At the end of the class, provide your students with a brief summary of that session's points, and tell them what will happen next time. Give clear instructions and set clear objectives for learning so that students know what to do. When students have a clear idea of class activities, they learn better.

● **Review the taught points from time to time.**

Language learning is *cyclical*. This means that language points taught before should recur throughout the course and that you should remind your students of the previous lessons. It is better to do this by questioning not telling. This will deepen their understanding and learning.





- Set an appropriate level of difficulty; the degree of difficulty should be high enough to challenge the learners and low enough so as not to scare them away.
- Set some norms for learning and some rewards for those who reach the norms. These norms should be objective and attainable.

● **Expand the kind of learning experiences you create.**

Most traditional teaching consists of little more than having students read a text and listen to a lecture, and a limited form of dialogue with others. Incorporate more dynamic forms of activities in your class procedures. These are some suggestions:

- Divide the class into small groups and ask them to make a decision or answer a question.
- Engage the students in authentic dialogue with people other than their classmates (on the web, by mail, or live).
- Ask your students to keep a journal or a diary about their own thoughts, feelings, learning, etc.
- Divide the students into two groups of “for” and “against” on a topic and promote a discussion among them. Involving students in discussion fosters retention of information, application of knowledge to new situations, and development of higher-order thinking skills. Sharing one’s

own ideas and responding to others’ reactions also sharpen thinking and deepen understanding.

● **Use pre-activities to focus students’ attention.**

All language use in real life occurs in situations which allow the language users to rely on anticipation and context. So, before you teach anything, it is better to prepare the students by doing some pre-activities. Before teaching reading, work on the new words and the topic. Before teaching the listening part, start a chat with your students about their ideas or experiences with the issue.

● **Begin with what students know.**

Learning moves faster when you start with what students already know. Teaching that begins by comparing the old or known information with the new and unknown information allows the students to grasp new information more quickly. When teaching “present perfect progressive”, review “present perfect” first. When teaching “reported speech”, review the “tenses”.

● **Move from simple to complex.**

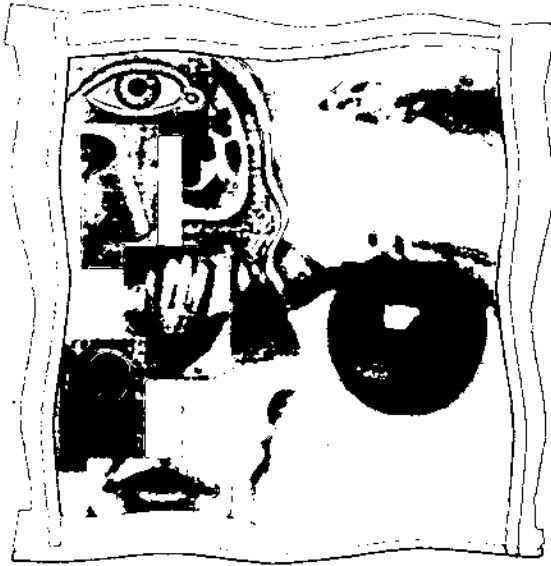
Students will find learning more rewarding if they have the chance to master simple concepts first and then apply these concepts to learning more complex ones.

● **Foster curiosity among students.**

Create an atmosphere that encourages and rewards curiosity. This can be done by posing questions, riddles, and problems to be solved by the students. Also, answer all the students’ relevant questions immediately and kindly to encourage the habit of questioning in them.

● **Make material meaningful.**

Another way to facilitate learning is to relate material to the students’ environment and real life



Good teachers take the above issues into account and design strategies and practices that embody them. The following are some suggested strategies.

● **Strategies for the Encouragement of Active Learning**

*Let your students tell you what they know.*

There are many opportunities for teachers in class to elicit knowledge and information from the students rather than simply convey information to them. Keep in mind that the primary objective of any course is to improve the students' language, and to provide them with opportunities for productive practice. Even when correcting mistakes, self-correction by the student is to be preferred to peer or teacher correction, and peer correction to teacher correction.

● **Bring variety to the classroom.**

Vary what you do and how you do it. *Every teacher knows that what works one day with one class, does not necessarily work with a different class.* (Lewis & Hill, 1985, p. 15). Having variety in the class encourages learning. Here are some suggestions:

- Teach the unit in a different order.

- Vary *who* performs the task: you, your students, individually, in pairs, or chorally.
- Introduce alternative activities like games, problem solving, role playing, puzzles, lectures, film reviews, discussions, project work, etc.
- Change the seating plan for different activities.
- Use a variety of exercises and tests, from objective samples to subjective ones, from oral samples to written ones, etc.

● **Involve the students in planning.**

Learners should be involved in identifying their learning needs and outcomes. Help them develop attainable objectives. Giving the students the chance to test their ideas, to take risks, and to be creative will promote learning. Also take their interests, current skills, and aims into account when selecting methods and materials.

● **Accommodate the students' preferred learning styles.**

The rate of learning depends not only on the students' intelligence and prior education, but also on the students' preferred learning style. *Visual* learners learn best by seeing or reading, *auditory* learners by listening, and *tactile or psychomotor* learners by doing. Plan teaching and learning activities appropriate to different styles. A good teacher respects diverse talents and ways of learning (Chickering & Gamson, 2004).

● **Establish rapport with participants.**

Prepare your students for learning by creating a human atmosphere. The following are some suggestions:

- Set a friendly feeling or tone and an open atmosphere.
- Set an appropriate level of concern, i. e., the level of tension must be adjusted to meet the level of importance of the objective. People learn best under low to moderate stress.



(Lewis & Hill, 1985). The key to the success of a teacher is to make the students motivated and lead them to active learning by engaging them in the learning process. In this article, the concept of “active learning” is explained and some strategies are suggested to encourage active learning in the learners.

**Key Words:** active learning, motivation, learner-involvement strategies.

## 1. Introduction

Many teachers today want to change passive learning to active learning, and to find better ways of engaging students in the learning process. The relationship between students' active involvement and effective learning is so strong that the effectiveness of any educational policy or practice is directly related to the capacity of that policy to increase involvement in learning. So, when selecting among several teaching methods or techniques, it is best to choose the ones that allow the learners to become more involved (Gardiner, 1998; Fink, 1999).

Part of being an effective instructor involves understanding how learning takes place and how learners learn best. Learning a subject seems to involve three almost simultaneous processes. First, there is *acquisition* of new information, then *transformation*, i. e., manipulating knowledge to make it fit new tasks, then *evaluation*, that is, checking whether the way we have manipulated information is adequate to the task. Good teaching involves the organization of learning and the establishment of a situation in which effective learning will take place (Fink, 1999).

Active learning derives from two basic assumptions: (1) that learning is by nature an active endeavor, and (2) that different learners learn in different ways. So, teachers should make their students aware of learning strategies and work out strategies that ensure learning. Learning strategies help learners become more autonomous, and enhance their perception that they can successfully complete their tasks (Oxford, 2001; Fink, 1999).

## 2. What is active learning?

Active learning involves the use of a variety of strategies or pedagogical projects designed to put the responsibility for creating and/or applying knowledge on the shoulders of students to enhance learning. For some teachers, active learning means changing from traditional classroom procedures to problem-solving or collaborative projects. Others define it in the context of community language learning activities. Some others define it as instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing (Lieb, 1991; Fink, 1999).

There are four elements of learning that must be addressed to ensure participants learn actively: 1) *motivation*: If students don't recognize the need for the information, they will not learn well and teachers' efforts will be in vain, 2) *reinforcement*: Positive reinforcement strengthens good behavior and negative reinforcement extinguishes bad behavior; reinforcement ensures correct behavior, 3) *transference*: Transfer of learning is the result of training; it is the ability to use the information learned before in new settings. Transference occurs when participants can associate the new information with something they already know, especially when it is similar to their previous learning, and 4) *retention*: Learners must retain information in order to benefit from learning. To do so, they must see a meaning or purpose for that information. They must understand and be able to interpret and apply the information. Retention is influenced by the degree of original learning and the amount of practice during learning (Lieb, 1991).



Mohammad Ahmadyand (MA)  
Ministry of Education - Hamedan Province - Sämen

## How to Involve Learners in Active Learning

چکیده

معلمان متفاوت، از روش‌های متفاوتی برای تدریس، استفاده می‌کنند. بعضی تمام وقت خود را وقف توضیح دادن، مثال آوردن و حل تمرین‌های زیاد می‌کنند. اما گاهی در این میان یک نکته‌ی ساده ولی مهم به فراموشی سپرده می‌شود: این که اگر فراگیران در فرایند یادگیری درگیر نشوند، بهترین معلمان و بهترین روش‌ها هم نمی‌توانند کار زیادی از پیش ببرند. تدریس، هدف نهایی اتفاقات کلاس نیست، بلکه این تغییر رفتار فراگیر است که نشان می‌دهد، کلاس ما موفق بوده است یا نه. ملاک غایی تدریس خوب، نحوه‌ی عملکرد معلم نیست، بلکه این است که: آیا فراگیر چیزی آموخته است یا نه؟ مهم‌ترین نقش معلم نقش یک کاتالیزور است که به رخ دادن مسائل کمک می‌کند. اما هدف اصلی، فعال کردن دانش‌آموزان است (لوپس و هیل، ۱۹۸۵). رمز موفقیت معلم در این است که فراگیر را مشتاق یادگیری کند و با دخالت دادن او در فرایند آموزش، وی را به سوی یادگیری فعال سوق دهد. در این مقاله، مفهوم «یادگیری فعال» توضیح داده شده و راهکارهایی برای تشویق یادگیری فعال در فراگیران آمده است.

کلید واژه‌ها: یادگیری فعال، انگیزش، راهکارهای درگیر کردن فراگیر.

### Abstract

Different teachers use different methods for teaching. Some give themselves fully to explaining the points, exemplifying, and doing lots of exercises. But sometimes an important point is ignored: that if learners are not involved in the learning process, even best teachers and methods can't help them learn well. *Teaching* is not the terminal objective of what happens in the classroom. In the end, it is the changes in students' behavior upon which success and failure depend. The ultimate test of good teaching is not how the teacher performed but whether the students learned. The most important role of a teacher is that of a catalyst \_ he helps to make things happen, but the purpose is activating the learners

instructional skills, the students can take benefits and feel more motivated to learn English more eagerly and efficiently.

## References

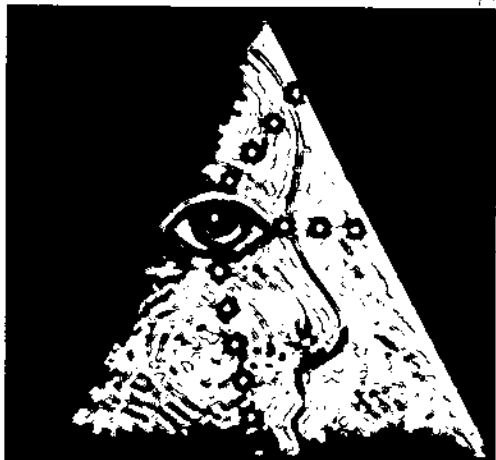
- Bress, P. (2000). *Gender differences in teaching styles. Forum*, 38, pp. 26-32. <http://exchanges.state.gov/forum>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the "Post-Method" era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In Richards J. C. & Renandya W. A. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 9-18). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1996). Activities and procedures for teacher preparation. In Richards, J. C. & Nunan, D. *Second language teacher education* (pp. 26-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- England, L. (1998). *Promoting effective professional development in English language teaching. Forum*, 36, pp. 18-26. <http://exchanges.state.gov/forum>
- Freeman, D. (1989). *Teacher training, development and decision-making. TESOL Quarterly*, 23, pp. 27-45.
- Freeman, D. & Johnson, K. E. (1998). *Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. TESOL Quarterly*, 33, pp. 397-417.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. (3<sup>rd</sup> ed.). Cambridge: Longman.
- Hayes, D. (1995). *In-service teacher development: Some basic principles. ELT Journal*, 49, pp. 252-261.
- Johnson, K. E. (1992). *Learning to teach: Instructional decisions of pre-service ESL teachers. TESOL Quarterly*, 26, pp. 507-535.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods:*

*Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.

- Mirhassani, S. A., & Beh-Afarin, S.R. (2004). *EFL teacher education evaluation: Assessment of needs, pedagogical constraints and objective setting in EFL teacher education programs. Roshd Jurnal*, 18(69), pp. 46-57.
- Richards, J. C. (1996). The dilemma of teacher education in second language teaching. In Richards, J. C. & Nunan, D. *Second language teacher education* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Nunan, D. (1996). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

منابع فارسی

۱. الماسی، ع. م. (۲۰۰۰). تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۲. حبیبی توده، الف. (۱۳۶۹). بررسی نگرش معلمان نسبت به تأثیر دوره‌های کوتاه‌مدت ضمن خدمت بر برخی از توانایی‌های شغلی معلمان شرکت‌کننده در این دوره‌ها در استان گلستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
۳. صافی، الف. (۲۰۰۱). سازمان و قوانین آموزش و پرورش. تهران: سمت.
۴. علاقه‌بند، ع. (۱۹۹۵). مقدمات مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات بعثت.
۵. فتاحی و اجازگاه، ک. (۱۹۹۸). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران‌زمین.
۶. وزارت آموزش و پرورش (۱۹۹۹). سرفصل و محتوای دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت نیروی انسانی ضمن خدمت. اداره کل آموزش و پرورش استان مازندران.
۷. وزارت آموزش و پرورش. (۲۰۰۰). چارچوب طرح جامع آموزش نیروی انسانی. اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی، معاونت برنامه‌ریزی و نیروی انسانی.



Again, the results showed that there was no significant difference between those who have studied TEFL in teacher training centers and universities and those who have not. Thus, this null hypothesis was confirmed.

Mirhassani and Beh-Afarin (2004) in their study concluded that teacher education programs in teacher training centers and universities are not well-designed, and such programs are mainly theory-based. Thus, in this study, we can observe that there is no significant difference between those who have studied TEFL in teacher training centers and those teachers who have not. This finding provides further evidence for the mismatch between the content of these courses and the trainees' specific needs.

## Conclusion

This investigation mainly aimed to offer insights into Iranian EFL In-service Teacher Education courses. Meanwhile, attempts were made to reflect EFL teachers' needs and perceptions. Foreign language teacher education has already begun to recognize that teachers, apart from the teaching methods or instructional materials they may use, are central to improving the state of the English language teaching (Johnson, 1992; Richards & Nunan, 1996).

Regarding the importance of teachers' role in education; the present study aimed to explore the EFL high school teachers' perceptions of the efficiency of the short-term in-service EFL teacher education programs.

The findings of this study indicate that a systematic needs analysis is required and In-service EFL Sector should focus on presenting pedagogic options, tasks, projects, and techniques in a more practical way rather than introducing theories and rationales alone. Moreover, a wide range of needs of teachers corresponding to their teaching experiences and contexts should be taken into account. Likewise, the characteristics of the two genders lead to their having different attitudes towards in-service education and this point should be considered by the policy makers and course designers.

This study has implications for In-service Teacher Education Sector, EFL teachers, and students learning English at high schools. In-service teacher education policy makers should come to the idea that teacher education is a great investment. The fact that EFL teachers should be competent in the four skills, and their knowledge needs to be constantly refreshed and updated in accordance with the rapid changes in the neighboring sciences as well as technological advances highlight an urgent need for planning and implementing in-service teacher education courses on a regular and systematic basis. Moreover, teacher educators should be screened carefully so that they enjoy real experience of teaching at high schools. Furthermore, The In-service EFL Teacher Education Departments had better evaluate their services by numerous summative and formative measures before, during, and after the course in order to assess the improvement in EFL teachers' professional competencies and skills. Once EFL teachers improve their pedagogical knowledge and

courses are mainly theory-based and very few courses are devoted to practice.

In order to examine the third null hypothesis (i.e. there are no differences in EFL teachers' perceptions of the content efficiency of in-service EFL teacher education programs.), a chi-square test was conducted on the teachers' answers to the fourth section of the questionnaire. The results showed that 43.75% of the teachers agreed with the content efficiency of in-service EFL teacher education courses while 18.6% of them disagreed with the matter. On the other hand, the computed chi-square test indicated a significant difference between the EFL teachers' perceptions in this regard (chi-square is equal to 29.55 which is much greater than  $X^2$ -critical); therefore, the third null hypothesis was rejected.

However, in this regard, Hayes (1995) believes that at least the head teachers of English department can consult their own teachers to see their needs before an in-service course is designed. Furthermore, as Mirhassani and Beh-Afarin (2004) argue, we should work on the syllabus and content of in-service teacher education courses. Also, comprehensive needs assessment research should be carried out in order to provide an objective basis for designing the syllabus for these courses. They also declare that the content of such courses should be evaluated and revised because they lack appropriate content distribution.

To examine the fourth null hypothesis saying that there is no relationship between the EFL teachers' teaching experience and their satisfaction of in-service EFL teacher education programs, a correlation analysis was conducted, the results should that there was no significant relationship between these two variables ( $p < .05$ ). Overall, the fourth null hypothesis was confirmed.

However, a study conducted by Freeman (1989) indicated that novice teachers and experienced ones have different needs. While the former group

look for what to teach, the latter search for finding answers to how and why questions. Since their needs are different, the level of satisfaction of in-service courses should also be different. Thus, in this case, further research is required.

To investigate the fifth null hypothesis (i.e., there is no relationship between EFL teachers' gender and their satisfaction of the in-service EFL teacher education programs.) a chi-square test was conducted.

The observed chi-square value was 17.98, which was greater than the critical value, 5.99, with 2 degrees of freedom at .05 level of significance. Thus, there is a significant difference between the two genders with respect to their attitudes concerning the efficiency of in-service programs. Thus, the corresponding null hypothesis was rejected.

This finding may be interpreted by considering the point that men and women have different orientations and characteristics. Bress (2000) states that men are more independent while women are more interdependent. In addition, Bress (ibid) believes that women feel more comfortable to cooperate and share their expertise with others. Thus, what is observed in this study can be justified by the above explanations. It is observed that female teachers are less satisfied with these courses. That observation can be because the time of such courses is limited and all the problems can't be solved. But, women like to find a solution to their problems; thus, they get disappointed. Habibi (1999) found that there is significant difference between the two genders' attitudes towards in-service teacher education programs.

The sixth research question addressed the possible relationship between the EFL teachers' pre-service education (i.e., education background) and their degree of satisfaction of the in-service courses. To investigate the corresponding null hypothesis, a chi-square test was conducted.



## Results and Discussion

The data in this study were analyzed using both descriptive and inferential statistics. To probe the first null hypothesis (i.e., there are no differences in EFL teachers' perceptions of the effects of in-service EFL teacher education programs on encouraging them to be reflective teachers.), a chi-square test was run on the teachers' answers to the second group of questions in the questionnaire. 86.7 percent of the participants had positive attitudes towards the effect of in-service EFL teacher education courses on enabling the trainees to reflect on their own teaching procedures, and only 3.9 percent had a negative attitude towards such courses. The chi-square test depicts that the observed chi-square value for comparing the EFL teachers' perceptions, i.e. 366.14, was greater than the critical  $X^2$  value, i.e. 5.99. Thus, the first null hypothesis was rejected and it can be concluded that the teachers have different perceptions towards the efficiency of in-service EFL teacher education programs as related to the above-mentioned aspect.

It is observed that usually the teacher educator is selected from the teachers but he is the one with a higher academic degree. This causes a strong interpersonal relationship between the teacher

educator and the participants, which in turn leads to better collaboration among all the participants in a workshop atmosphere.

To investigate the second null hypothesis, (i.e., there are no differences in EFL teachers' perceptions of the effect of in-service teacher education programs on the kind of techniques they apply in their actual teaching practices.) a chi-square test was conducted on the teachers' answers to the third section of the questionnaire. The results showed that, from 285 participants, 52.3 percent agreed on the effect of in-service courses on selecting the appropriate technique, whereas 26 percent believed that it didn't help them to apply appropriate techniques in their classroom teaching. Furthermore, the observed chi-square (48.80) was greater than the critical value (5.99), which shows a significant difference between their perceptions; consequently, the second null hypothesis was also rejected.

As Hayes (1995) argues, the activities of the in-service training sessions should have direct relevance to the teachers' every day classroom circumstances, though theories should not be underestimated. Nevertheless, based on the teachers' answers to the open-ended questions, the researcher found that in-service teacher education

In order to examine the above questions, as objectively as possible, the corresponding null hypotheses were formulated and probed.

## Method

### Participants

Two hundred and eighty five EFL teachers participated in the study. They were male (50.5 percent) and female (49.5 percent) teachers, with the teaching experience of 2 to 40 years.

Among the participants, 0.4 percent held Ph.D. in linguistic, 9.5 percent M. A., 81 percent B. A., 2.1 percent unrelated B. A., and finally 7 percent held an associate degree. Moreover, all the participants had attended in-service EFL teacher education programs.

### Instrumentation

Two types of instruments were developed and employed: a questionnaire and an interview.

To construct the questionnaire, during an in-service EFL teacher education program, which was held in Sari in Summer 2003, the researchers asked the participants to comment on the in-service EFL teacher education programs. Then based on their ideas and the relevant theoretical and empirical literature and reflective teaching, the questionnaire was constructed.

The first part of the questionnaire was intended to elicit teachers' demographic information. The second part, consisting of 14 questions, was designed to elicit the EFL teachers' perceptions about the effects of in-service EFL teacher education in enabling them to be reflective teachers. The third section, consisting of 13 questions, was aimed at demonstrating if in-service EFL teacher education programs have been successful to convince teachers to apply fresh innovative techniques. The fourth part, including 14 questions, was designed to tap the EFL teachers' degree of satisfaction of the content of

in-service EFL teacher education programs. Finally, the fifth section, consisting of 4 open-ended questions, was intended to elicit the teachers' free comments and expectations concerning the in-service EFL teacher education programs.

The second instrument utilized was a structured interview was mainly used to cross-validate the questionnaire.

### Pilot Study

To validate the questionnaire, it was delivered to three experts holding Ph.D. degrees in TEFL to rate each question from 1 (the weakest item) to 7 (the most appropriate item) a) for the clarity of the question, and b) its relevance to the topic of the study. Then, the data were analyzed through a Kruskal-Wallis test, using the SPSS software.

The results showed that, the  $X^2$ -observed for each question was lower than the  $X^2$ -critical (5.99), indicating a very high degree of agreement between the raters on the appropriateness of each question in the questionnaire.

Afterwards, 18 EFL teachers were asked to answer the questions, to find out if the questionnaire was reliable and the results indicated that it was highly reliable ( $\alpha=0.97$ ).

## Procedures

After preparing the questionnaire, it was distributed among the respondents through EFL Departments in some cities, and some coordinators in the other cities and districts. Ultimately, 285 questionnaires were collected and the respondents' answers to each question were coded based on the Likert scale from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). Then, the data were fed into the SPSS database for further analyses.

At the next step, the choices were tabulated and given values: disagree=1, undecided=2, agree=3 to have a clearer outlook of the teachers' perceptions of the in-service EFL teacher education programs.

teaching foreign languages called Moshirie was also established.

Then, in 1918 the act of establishing Darolmoalemin and Darolmoalemat was approved in the parliament and teacher education started in Iran. Thereafter in 1928, in order to train teachers for teaching at high schools, those centers changed to Darolmoalemin Ali and later in 1974, it renamed to Teacher Training University (Alagheband, 1995; Safi, 2001).

### **In-service EFL Teacher Education in Iran**

Fathi Vajargah (1997) traces back the history of in-service teacher education programs in Iran to 1930s. However, the job was not practiced systematically paying attention to the needs of the participants. It was in 1977 that the first serious programs were organized locally and each city could design and manage its own in-service education courses. Then, because of the Islamic Revolution in 1978, the textbooks and the educational system underwent a great change; therefore, there was an urgent need for renewing the in-service teacher education programs.

Some objectives of the in-service EFL teacher education, based on the documents of the Iranian Ministry of Education (1999; 2000) are: to enable teachers to teach reading comprehension, listening comprehension, grammatical structures and new words practically; and to help teachers to learn how to evaluate oral and written examinations.

As Mirhassani and Beh-Afarin (2004) argue, there is no systematic needs assessment of in-service EFL teacher education programs and the content of such courses should be reexamined. Along the same line, there is no systematic evaluation or reappraisal study of these programs.

Regarding the important role of in-service teacher education program in upgrading the Iranian EFL teachers' knowledge and professional



skills, the following questions motivated this study:

1. *Are there any differences in EFL teachers' perceptions of the effect of in-service teacher education programs on improving their ability to reflect on their own teaching practices?*
2. *Are there any differences in EFL teachers' perceptions of the effect of in-service teacher education programs on the kinds of techniques they apply in their actual teaching process?*
3. *Are there any differences in EFL teachers' perceptions of the content efficiency of in-service teacher education programs?*
4. *Is there any relationship between the EFL teachers' experience and their satisfaction of the in-service teacher education programs?*
5. *Is there any relationship between the EFL teachers' gender and their satisfaction of the in-service teacher education programs?*
6. *Is there any relationship between the EFL teachers' pre-service education and their satisfaction of the in-service teacher education programs?*



perceptions towards the effects of in-service EFL courses on enabling them to be reflective, on presenting applicable techniques and the content efficiency of such courses; b) EFL teachers with different teaching experiences had the same perceptions towards in-service courses; c) women and men teachers have different evaluations of the in-service courses; and d) there is no difference in satisfaction of teachers with TEFL major background compared with non TEFL majors.

**Key Words:** EFL teacher education in Iran, In-service teacher education programs, postmethod teacher education, reflective teacher, teachers' perceptions.

## Introduction

It was in the 20th century that language teaching was developed as a profession currently.

Furthermore, the role of English in the world is growing rapidly and continuously; therefore, there is an increasing need for EFL teachers. Moreover, during the recent 30 years, linguistics, education, psychology and anthropology have had direct or indirect impacts on teaching and learning second/foreign languages. This implies more pressure on EFL teachers because they should know much more about learning and teaching processes than before (Brown, 2001; Richards, 1996; England, 1998).

As Kumaravadivelu (2003) asserts, several people are involved in each educational system, namely, administrators, policy makers, curriculum planners, teacher educators, textbook writers, and teachers. However, the most important one who shapes and reshapes the learning outcome is the teacher.

Thus, a teacher should be equipped with a sense of plausibility and the recent investigations on foreign/second language teaching focus mainly on the teachers' autonomy (Kumaravadivelu, 2003). Therefore, as Kumaravadivelu (2003) rightly argues, the postmethod conditions have changed the whole relationship between the teachers as practitioners and the theoretician and the teacher is a knowledgeable, skillful, and autonomous person who has adequate amount of information to design his own method based on practice, which is coherent and systematic, and then practice what

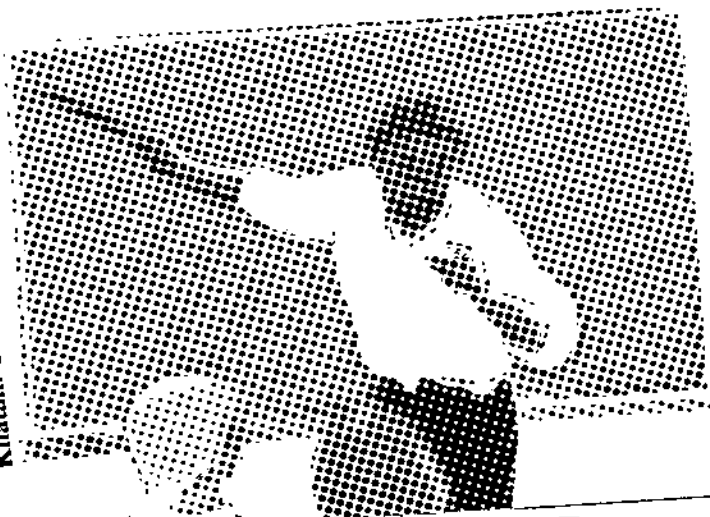
he has theorized (Richards & Rodgers, 2001). Moreover, The focus of attention should be on teacher as well as education. The teacher educators should bear it in their mind that the teachers attending the course have an idea of what a good teaching comprises and what it does not, based on their previous experience as learners and teachers. In fact, postmethod teacher education aims to enable EFL teachers to reflect on their own teaching practices, so that they could analyze and evaluate them.

As Ur (1996) states, the teacher should reflect on his teaching process or ask a colleague to do so. Another means of improving his professionalism is consulting journals, manuals, and books published for preparing EFL teachers (Ellis, 1996; Ur, 1996; Harmer, 2001). Finally, as many methodologists have maintained, one of the best and the most practical ways to keep oneself up to date is to attend in-service workshops, which are usually designed and sponsored by Teacher Education Departments of universities or the Ministry of Education.

## EFL Teacher Education in Iran

As Alagheband (1995) states, in 1849 the first modern school, namely, Darolfonoon and in 1853 the Ministry of Science were established and the government took charge of education for the first time. Moreover, as Almasi (2000) declares, one of the courses taught in Darolfonoon was foreign language, mainly French. Almasi (2000) and Safi (2001) state that between 1872-1882, a school for

Mahmood Reza Atai (Ph.D. in TEFL)  
 email: [atai@saba.tmu.ac.ir](mailto:atai@saba.tmu.ac.ir)  
 Teacher Training University  
 & Nasrin Khaki (M.A. in TEFL)  
 Khatam University



# Iranian EFL Teachers' Perceptions of the Efficiency of Short-Term In-service Teacher Education Programs

چکیده

دوره‌های کوتاه‌مدت آموزش ضمن خدمت برای دبیران زبان انگلیسی به خاطر به روز کردن روش‌های تدریس دبیران حاضر اهمیت فوق‌العاده است. این تحقیق به منظور بررسی نظریات دبیران درخصوص کارایی این دوره‌ها در جامعه‌ای متشکل از ۲۸۵ پاسخگو و با استفاده از دو ابزار پرسشنامه محقق-ساخته و مصاحبه انجام گرفت. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که:

- ۱- دیدگاه‌های دبیران در مورد تأثیر این دوره‌ها بر افزایش تفکر خلاق، ارائه تکنیک‌های کاربردی مؤثر آموزش، و کارایی محتوایی این دوره‌ها متفاوت بود؛
- ۲- دبیران با سابقه خدمتی متفاوت دیدگاه‌های تقریباً یکسانی داشتند؛
- ۳- دبیران زن و مرد ارزیابی یکسانی از کارایی این دوره‌ها نداشتند؛
- ۴- تفاوت معناداری در میزان رضایت مندی از این دوره‌ها بین فارغ‌التحصیلان رشته آموزش زبان انگلیسی و سایر گرایش‌ها ملاحظه نشد.

کلید واژه‌ها: تربیت دبیر زبان انگلیسی در ایران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای دبیران، تربیت دبیر براساس «فراروش»، معلم نکور، دیدگاه‌های دبیران.

## Abstract

The short-term in-service EFL teacher education programs are assumed to be of crucial importance in updating teachers' methodologies and gearing their teaching more closely to the students' needs and conditions. The present study aimed to investigate the EFL teachers' perceptions of efficiency of these programs. 285 EFL teachers from Mazandaran province participated in this study. The data were collected through a detailed questionnaire and a structured interview. The results were analyzed through both descriptive and inferential statistics. The findings show that: a) EFL teachers have different

**Question 4:**

*In pair work, how often do you...?*

	Never	Rarely	Sometimes	Often	Always
■ Ignore your partner.	71	13	14	2	0
Talk about something else in Farsi.	9	35	34	22	1
Steep.	91	8	1	0	0
Read the next few pages of your textbook.	39	35	17	8	1
Do other homework.	81	13	2	2	2
Look at your dairy.	68	15	14	2	1
Look out of the window.	44	37	14	5	0
Sit quietly and do nothing.	52	23	19	5	0

	Never	Rarely	Sometimes	Often	Always	
■ <i>About the students</i>	1	2	3	4	5	mean
Did they like the course.	0	1	7	10	5	3.8
Enthusiasm <sup>in</sup> studying?	0	3	6	6	8	3.8
Did they preview the material?	2	5	8	6	2	3.4
Did they understand content?	0	4	7	9	3	3.7
Were they satisfied?	0	2	4	7	10	3.7

# Appendix

## Questionnaire

**Question 1:**

<b>I like to learn by...</b>	<b>Strongly Agree</b>	<b>Agree</b>	<b>Undecided</b>	<b>Disagree</b>	<b>Strongly Disagree</b>
Reading.	20	52	23	5	1
Studying grammar.	8	39	21	28	4
Talking with the teacher.	32	40	19	6	1
Listening to the tapes.	20	42	28	8	3
Repeating after the teacher.	18	37	34	11	1
Pair work.	35	42	21	3	1
Translating from Farsi.	7	32	43	15	4

### Question 2:

	<b>Strongly Agree</b>	<b>Agree</b>	<b>Undecided</b>	<b>Disagree</b>	<b>Strongly Disagree</b>
■ Pair work is good because I can practice new words and grammar.	11	47	27	13	0
■ Pair work is not good because I don't like talking in English with a Iranian person.	1	5	19	53	22
■ Pair work is good because I can learn new words from my partner.	10	40	34	16	1
■ Pair work is not good because my mistakes are not corrected.	4	22	26	33	16
■ Pair work is good because I can choose the words I want to say.	20	46	24	8	1
■ Pair work is not good because I like working alone.	0	4	8	45	43
■ Pair work is good because I learn better by doing something.	19	61	17	3	19

### Question 3:

*In the pair work when you or your partner don't understand, what do you do?*

	<b>Never</b>	<b>Rarely</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Often</b>	<b>Always</b>
Give up.	12	34	43	11	1
Try to find a different word.	4	14	29	42	11
Speak in Farsi.	1	8	39	45	8
Guess your partner's meaning.	0	10	37	40	12
Start the conversation again.	2	22	36	32	8
Gesture or mime.	11	24	29	29	8
Translate from Farsi into English.	3	22	41	30	3
Use a dictionary.	0	4	8	45	43
Just wait. Maybe your partner will help.	8	25	40	24	4

## Conclusion

Questionnaire data can yield varied interpretations, along the lines of the half full or half empty glass, and indeed looking at the tables one could be optimistic about student's beliefs about the value of pair work tasks. However the tendency to give up or to speak in Farsi indicate perhaps that some students do not have a clear grasp of the key reason for pair work: that languages are not learned through memorization of language, but internalizing language that is made comprehensible through persistence and an emphasis on understandable conversational interactions. Therefore, the classroom teacher needs to raise student's awareness of the importance of pair work and to teach strategies enabling the student to continue the conversation. After all, simply put, one learns how to "do" conversation by practicing it, and it is only when there is an incentive and a need to communicate that the necessary communicative "charge" is introduced.

## References

- Allright, D. & Bailey, K. (1994). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University.
- Bervick, R. & Ross, S. (1989). *Motivation after matriculation. Are Japanese learners of English still alive after exam hell?* *JALT Journal*, 11(2), 193-210.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall Regents.
- Ellis, R. (1988). *Classroom second language development*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Good, T. & Brophy, J. (1990). *Educational psychology*. New York: Longman.
- Hancock, M. (1997). *Behind classroom code switching: Layering and language choice in L2 learner interaction*. *TESOL Quarterly*, 31(2), 217-235.
- Hyland, B. (1994). *Learning styles of Japanese students*. *JALT Journal*, 16(1) 55-74.
- Kumaravadeivelu, B. (1991). *Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation*. *ELT Journal*, 45(2), 98-107.
- Long, M. & Porter, P. (1985). *Group work, interlanguage talk and second language acquisition*. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228.
- Monbusho (Ministry of Education, Science, Sports and Culture) (1997). *Remaking universities: Continuing reform of higher education*. <http://www.monbu.go.jp>.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1990). *Hidden agendas: The role of the learner in programme implementation*. In R. Johnson (ed.), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. et. Al. (1992). *Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural ESL/EFL classroom*. *System*, 20(4), 437-456.
- Ozeki, K. (1995). *Learning styles of Japanese students*. *Proceedings of the 1995 JALT conference* pp. 120-125.
- Pica, T. (1987). *Second language acquisition, social interaction, and the classroom*. *Applied Linguistics*, 8(1), 3-21.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University press.
- Reid, J. (1987). *The Learning Style Preferences of ESL Students*. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-111.
- Richards, J. & Schmidt, R. (1986). *Conversational analysis*. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-29). London: Longman.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. New York: Macmillan.
- Stevick, E. (1980). *Teaching language. A way and ways*. Boston: Heinle & Heinle.
- Tarone, E. & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Templin, S. (1997). *Mombusho-Approved Textbooks*. *The Language Teacher*, 21(6), 7-15.
- Varonis, E. & Gass, S. (1985). *Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning*. *Applied Linguistics*, 6(1), 71-90.

low on-task persistence. Although there is a sense of pleasure in stating meaning that is felt to be one's own, there is a danger of frustration as meanings are neither well-defined nor easy to articulate. Both Prabhu (1987) and Pica recommend information-gap activities, involving the transfer of information in front of each student, rather than having them always come up with their own. The participants must work equally and cooperatively to complete the task, and to reach a successful conclusion, individual participants cannot withhold information, nor can contributions be ignored. A classroom event is created in which students strive to make themselves understood.

Hancock (1997) has noted that during pair work of participants of the same mother tongue, the speakers switch between a "literal frame" as their normal selves and a "non-literal frame" when they are speaking the target language. The latter implies a performance and is "on record," suggesting that it is for an audience. When participants are tape-recorded they attempt to keep off record asides off the tape, and so during regular pair work practice there is a need to heighten task-awareness to encourage extended discourse. The idea of an audience keeping the student "on record" is crucial, yet it is impossible for the teacher to be everywhere at once. An idealized listener needs to be created, with tape recorders one solution. If using recorders is not practical, using dummy microphones or appealing to imagination to create such an idealized audience can also be tried.

### **Keeping the students in English**

Pair work does not always succeed in creating natural patterns, as task design often makes learners so intent on "formulating their contributions as determined by the activity rubric" (McCarthy, 1991, p.128), that they pay little attention to the contributions of others. This leads to students ignoring the natural patterns of back

channel and utterance completion. Richards and Schmidt (1983) show that pair work conversations consist of Q-A-Q-A exchanges. Learners need to answer, then give extra information and then follow up by asking another question. Awareness training in how turns are given and gained may help sustain on-task concentration, and tape recording of pair work interactions may be useful here as well. Students can be asked to consider communicative problems and evaluate the success of various strategies. Lexical realizations of turn management can be taught directly, and paralinguistic drop in pitch, head turning, eye contact and gesture can all be made apparent through authentic video highlighting the student's own communicative lack and significant cultural differences. The teaching of "conversation" requires more than parroting dialogues, in lip service to communication through situational encounters; it also must focus on strategies for conversational interactions requiring more than correct, grammatical sentences. Elicitation devices to receive topic clarification, echoing parts of sentences for recycling and topic shifts can be covered by considering both the transactional and interactional uses of language.

Before undertaking a role-play exercise, brainstorming and topic generation through whole class discussion of related language establishes schemata and should cover vocabulary that the student will want to say. After introductory activities, the students practice a dialogue that serves as a model, and then performs a role-play with cue cards that have been prepared by the teacher from authentic dialogues. The students then listen to, or preferably view on video, native speakers performing a role-play and then compare the differences between language functions and meanings. Feedback leads to heightened awareness and the learners can introduce effective means and a range of expressions into their strategic competence.

would encourage greater on-task persistence.

The results here can be interpreted positively with only a small percentage of students claiming that they never use strategies when there are misunderstandings in pair work. However a majority of students admitted they at least sometimes gave up and over 90% spoke in Farsi. In other words, most learners at some point can not adjust their speaking to make the speech production comprehensible to the listener and are thus reducing chances of language acquisition. Varonis and Gass (1985) note that learners will not acquire language by being talked at, they have to be actively involved in negotiation both the quality and the quantity. Comprehensibility is crucial in determining whether spoken language works as input.

### **Letting the students into the picture**

Looking back, Class A fulfilled the task-goals and was highly motivated. They perceived the similarities between pair work and "real world" dialogues, while Class B was unaware of the objectives at either the curriculum or individual lesson levels. Although they have preconceptions about what form a learning experience should take, they may be ambivalent about what form a learning experience should take, they may be ambivalent about expressing them, in the belief that it is the teacher's job to teach. If the teacher adopts a less authoritarian role, the students may feel that the teacher is not doing the job properly. Since students often translated or talked about something else during pair work, they may well have felt that the purpose of the activity was relaxation rather than promotion of language acquisition. Therefore it should be no surprise for learners to let FL communicative opportunities pass if it is more convenient to use Farsi. Yet by doing so, they are missing opportunities to create modified output.

In addressing a range of learning styles which are modified by the teacher when explaining the

value of "communicative" activities, Tarone and Yule (1989, p.9) talk of ways in which both teacher and student can fulfill their expectations of what counts in the learning experience: "fight 'em, join 'em, or channel 'em, "with the last being perhaps the most effective, Brown (1994, p. 176) refers to "setting the climate": impressing on the students the necessity of pair-work practice for future success. When students feel that the directions for a task are not clear, or are unsure of the purpose, "you are inviting students to take short cuts via the native language." Therefore, the teacher needs to encourage knowledge of the most frequently used rubrics and using them in an initial learning exercise or game should ensure future understanding. Brown goes on to say that appealing to motivational factors is necessary for the learners to see the real uses of English in their own lives. Stevick (1980) has noted that successful communication is dependent on attentiveness and involvement in the discourse by all the discourse by all the participants, leading to necessary "change."

As learning takes place through voluntary interaction, the threat of the classroom can be alleviated if learners are psychologically prepared. In order to impress upon students the importance of practice for success, the teacher could prepare a handout for the first class written in the native language for the students to read because they will be more willing to participate if they understand how classes operate.

### **Appropriate pair work tasks**

Interestingly, Pica (1987) shows that modified social interaction was not an inevitable outcome of student's working together, but instead was conditioned by the nature of the classroom pair or group work activities in which they participated. During the "penguin in a tuxedo" activity, participants did little work to clarify or confirm message content, or check comprehensibility. This leads to nonparticipation, truncated dialogues and

## **Student Mismatch**

Some students in class B were ignoring their partners, displaying a lack of "learner receptiveness" (Allright and Bailey, 1994, p. 158), whereby "able" students may feel "they have nothing to gain" from interacting with "less efficient" students who in turn feel demoralized by the perceived superior performance of their partner.

## **Motivational Mismatch**

Berwick and Ross (1989) write that the pressure of university entrance exams channels motivation to learn into proficiency with little communicative value. This extrinsic motivation drops off when the student enters a university and English is often seen as having little purpose.

## **"Mug and Jug" Theory**

Arguably, previous learning experiences during high school with the near synonymous grammar-translation approach with its overemphasis on language rules have influenced the students. Even though the Monbusho seems to support more communicative teaching (Ministry, 1997), teachers have complained that approved textbooks are boring and lack authentic language and communicative activities (Templin, 1997). High school education is based essentially on the traditional "mug and jug" theory (Rogers, 1983, p. 136), in which the teachers ask themselves, "How can I make the jug hold still while I fill it from the jug with these facts that the curriculum planners and I regard as valuable?" The student may see the role of the teacher to impart knowledge, and so the communicative classroom, where feedback and correction play less of a role, may call for a cultural leap and thus disconcert students.

## **The Rationale for the Questionnaire**

To get some tentative data about these

questions, the researcher decided to give a questionnaire based on attitudes towards pair work to the students. Would the students, as Hyland (1994) observed, be more accepting of pair work over a period of time, or would the findings back up the observations of Class B that pair work is not always seen as a valid learning instrument? recent interest in learner-centered education implies that all who participate in learning have a legitimate interest in its quality and progress. Students are often the most logical evaluators of the quality and effectiveness of course elements. The Monbusho (1997) also recognizes that improvements in both lesson content and teaching method rely on self-monitoring by teachers and student evaluation of the extent to which classes are meeting their expectations.

## **Results**

There were 161 replies, which were converted to percentages. Due to rounding, the figures do not always total 100%. After 15 weeks the students appear to have become acclimatized, to a degree, to the teaching methods of foreign teachers. There is a spread of learning styles with only translation being seen as less than beneficial. It is clear that the preferred learning instrument is talking to the teacher, with pair work also highly favoured. In the absence of direct contact with the teacher, pair work is seen as the next best option.

This seemingly contradicts Reid's (1987) results that students had a dislike of group work, as 80% stated that they learned better by doing something, with 88% disagreeing that working alone is good. However, over 40% doubt whether pair work provides sufficient practice, and 48% saying that they doubt whether they could learn new words from their partner, indicating that they perhaps undervalue, or are unaware of, the benefits of negotiating meaning. Perhaps students need to be shown the cognitive benefits of negotiation, which



replied that he did not know for sure but it could mean a public restroom, or a refrigerated area or perhaps directions to a ballroom for social gathering. This was evidently an unsatisfactory answer for some students, one of whom flung down his pen in exasperation as if to say, "Now, what was the point of that exercise?"

### **Why is there a gap between teacher intention and learner interpretation?**

Nunan (1990) writes that the effectiveness of a programme depends on the expectations of the learners, and if their subjective needs and perceptions related to the learning process are not taken into account, there can be a "mismatch" of ideas. Kumaravadivelu (1991) in agreement notes that "the narrower the gap between teacher intention and learner interpretation of a given task, the greater are the chances of achieving desired learning outcomes" (p.98). Class B, therefore seemed to have misconceptions and some possible explanations are summarized below:

#### **Strategic Misconception**

This refers to teacher and learner perceptions of the objectives of learning tasks. Ellis (1998, p. 202) draws a distinction between a "content" syllabus which states the target knowledge as a product, and a "procedural" syllabus which describes the kind of behaviour which the learner will have to undertake in order to develop second language knowledge. In the "penguin in a tuxedo" exercise, learning was seen as a cognitive task which needs automaticity and integration of skills through meaningful opportunities for students to demonstrate understanding of modals and adverbs. The aim of the task was to generate discussion and negotiated conversation. All too often the students used the simplest strategies to reach a conclusion as quickly as possible, since they interpreted the accomplishment of the task to be its successful

completion, rather than sustained discussion.

#### **Pedagogic Misconception**

The students' observed confusion of process and final product led them to perceive me as the ultimate supplier of the correct answer at the end of the task. Therefore, the students felt that they did not have to try very hard or persist in coming up with an answer during the exercise. This led to the frustration the researcher noted earlier of a student flinging down his pen when the researcher stated that the researcher was unsure of a symbol's meaning. The students did not have the satisfaction of a concrete answer in front of them.

#### **Methodological Mismatch**

Good and Brophy (1990, p. 409) note that task relevance is the learner's perception of how instruction is related to their personal needs or goals. Those instrumental needs are served when the content of the lesson matches what the students themselves believe they need. Some students may prefer traditional types of learning with a desire for accuracy and a clear sense of progression. When students value error correction highly, the communicative approach, with its game-like activities and pictures, may seem artificial and be relatively unpopular.

#### **Learning Style Mismatch**

Oxford et al. (1992, p. 440) write that learning styles "biologically and developmentally imposed sets of characteristics that make some teaching methods wonderful for some and terrible for others." Reid (1987), Hyland (1994), and Ozeki (1995) conducted questionnaire surveys and concluded that students prefer visual, auditory, kinesthetic, and individual learning to pair or group work. Many of the students' classroom orientation influenced their behaviour particularly in terms of value placed on, and attention given to learning tasks.

the teacher to have a rest from doing the talking? Are our students in Iran often using pair work dyads, equally convinced of its value? Many come through a rigorous university entrance exam, preparation for which often entail traditional, teacher – fronted lessons, and so perhaps have not been socialized to pair work as a learning tool. This action research aims to examine learner perceptions and attempts to explain teacher and learner mismatches.

**Key Words:** task, perception, questionnaire, dyad, attitude, action research.

## Backgrounds

Long and Porter (1985) outline some arguments for pair work, noting that it gives students greater practice opportunities, and allows students to escape from traditional teacher – fronted lessons where the teacher often asks questions to which the answer is already known. It also individualizes the lesson, as the student is away from the public arena and is thus free to speak without inhibition with classmates rather than practicing language for its own sake. Slightly more complicated is the claim that pair work involves negotiation of meaning or communicative consensus which leads to grammatical learning. Arguing that "attentiveness and involvement" are necessary for successful communication Gass and Seliger (1991) maintain, "it is precisely active involvement that is the facilitator of communication in that it charges the input and allows it to penetrate deeply" (p.219).

In two English classes at different high schools the researcher assigned the same pair work activities in the same week. Students each received a hand - out which the researcher had prepared of symbols ranging from everyday traffic signs to fairly obscure symbols found on packaging. The object of the task was (in pairs) to use modals (such as may, might, could, etc.) and adverbs (probably, perhaps, and maybe). The students were to ask and answer agree and disagree, concede opinions and explain interpretations and generally to "negotiate meaning."

Students in Class A attend a small, private high

school. There were twenty five students, studying English. Class B consisted of forty two. A managed to fulfil the goals of the activity most satisfactorily. The researcher had to draw the exercise to a close, as the students were so engrossed in attempting to communicate their ideas and to share opinions that the exercise went over the allotted time. It created a humorous atmosphere and the task obviously stretched their imagination. A symbol of a penguin wearing a bow tie and tuxedo led to some interesting speculations. The students were aware of, and sympathetic towards their partners, attempted to keep conversations going and paraphrased when misunderstandings occurred.

However, in contrast, many students in Class B seemed to display a poor motivation to learn. Using Good and Brophy's definition, (1990, p. 47) this meant a tendency to find the task meaningless, which led to a low persistence in on-task behaviour. In short, many students did not seem to want to put their language skills to communicative use, consistently choosing the quickest route to close the conversation, often without any negotiation. The researcher did observe students engrossed in conversations, but in their mother tongue, and not about the task, while many were desultorily flicking through pages of their textbook or looking out of the window. Perhaps most unfortunate of all, some were studiously ignoring their partners, indicating that they probably had not even attempted to start the task. Overall, they seemed to be waiting for the "proper" lesson to resume. During the subsequent class discussion the researcher was asked for his interpretation of the penguin in a tuxedo. Recalling the imaginative responses of Class A, the researcher

Parviz Ahmadi Darani, M.A. (TEFL)  
Islamic Azad University of Shahrekord  
Ahmadi1906@yahoo.com

## Pre-University Students' Perceptions of Pair Work Tasks

### چکیده

با توجه به تحولات شگرف در نظریات زبان‌آموزی و تمایل معنادار به سمت دانش‌آموز محوری، به جای معلم محوری در سال‌های اخیر، هیچ برنامه‌ی آموزشی پویا نمی‌تواند خود را از این روند فزاینده مستثنا ببیند. بی‌شک کارایی برنامه‌ی آموزشی، به انتظارات دانش‌آموزان آن وابسته است و اگر این نیازها و تصورات که مربوط به فرایند یادگیری هستند، مورد توجه قرار نگیرند، ممکن است به نبود تجانس در امر یادگیری منجر شوند. این ناهمخوانی را می‌توان به نبود تجانس راهبردی، آموزشی، روش‌شناختی، یادگیری، دانش‌آموزی و انگیزه‌ای تقسیم کرد. هدف اصلی از این اقدام پژوهشی، بررسی درک دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی از تکالیف درسی در گروه‌های دو عضوی در کلاس، و همچنین توضیح فقدان تجانس انتظارات معلم و دانش‌آموزان از یکدیگر است. به منظور دستیابی به داده‌های احتمالی، پرسش‌نامه‌ای تهیه شد که حاوی سؤالاتی مربوط به نگرش دانش‌آموزان نسبت به تکالیف جفتی در کلاس بود. جامعه‌ی آماری این تحقیق را ۶۴ دانش‌آموز مرکز پیش‌دانشگاهی در دو دبیرستان دولتی و غیرانتفاعی در شهر اصفهان (ناحیه ۳) تشکیل می‌داد. جمعاً ۱۶۱ پاسخ جمع‌آوری شد که نتایج آن برای سهولت به صورت درصد ارائه شد. بیش از ۴۰٪ دانش‌آموزان شک داشتند که تکالیف جفتی می‌تواند مفید باشد و هم‌چنین ۴۸٪ آن‌ها نسبت به فراگیری واژگان جدید از این طریق مردد بودند که این امر می‌تواند مربوط به عدم آگاهی آن‌ها نسبت به کارایی این تکنیک باشد. در دبیرستان دولتی بیش از ۹۰٪ دانش‌آموزان تلاش برای ایجاد ارتباط را زود رها کرده و ترجیح می‌دادند به زبان فارسی ارتباط ایجاد کنند.

کلیدواژه‌ها: تکلیف، درک، پرسش‌نامه، گروه دو عضوی، نگرش، اقدام پژوهشی.

### Abstract

Teachers have for many years used pair work as a panacea for large classes and the accompanying problem of individual speaking time. However, do your students share our enthusiasm for the pedagogical and psychological reason for pair work, or do they see it in such terms as the chance for



students conscious of their own reactions to texts and give them the sense that experienced readers have when they read. In such classes, the instructors may raise the topic of the reading material that the students are supposed to read and invite them to write about the topic before reading the material. This not only helps the students to understand and analyze the text better, but enables them to approach the reading from a position of authority.

On the whole, as White (2003) explained, the interdependence of reading and writing implies that teaching these two language processes cannot be separated. Just as writing a text involves reading it, reading a text necessitates writing a response to it, and, according to Spack (1988), if students are to become better writers, they should become better readers.

## References

- Arnaudet, Martin L. & Mary Ellen Barrett. (1990). *Paragraph Development. A Guide for students of English*. Prentice-Hall Regents.
- Atwell, M. (1981). *The Evaluation of Text: The Interrelationship of Reading and Writing in the Composing Process*. Paper presented at the Annual

conference of the National Council of Teachers of English Boston.

- Belcher, Diane D. & Alan R. Hirvela. (2003). *Linking Literacies: Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Carrel, Patricia L. & Ulla Conner. (1991). *Reading and Writing Descriptive and Persuasive Texts*. *The Modern Language Journal*. 75/3:314-324.
- Conlin, Mary Lou. (1998). *Patterns. A Short Prose Reader*. Houghton Mifflin Company.
- Krashen, S. (1984). *Writing, Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon Press.
- Shuying, Yang (2002). *Integrating Writing with Reading*. *The Internet TESL Journal*. Vol, viii, No. 1, January 2002. Available: <http://iteslj.org/>.
- Spack, R. (1988). *Initiating ESL students into the academic discourse community: How far should we go?* *TESOL Quarterly* 22/1: 29-51.
- White, N. (2003). *Writing Power. Essential Guide for writing success*. Kaplan Inc.
- Zamel, V. (1983). *The composing process of advanced ESL students: Six case studies*. *TESOL QUARTERLY*. 17:165-187.
- Zamel, V. (1992). *Writing one's way into reading*. *TESOL Quarterly*. 25/3: 463-485.

Data collection was done at the end of the semester. Both groups were given a topic and were asked to write a paragraph using one of the techniques taught during the term. Their papers were then corrected for further analysis.

### Data Analysis

As the data were collected in the form of writing paragraphs, it was necessary to consider the number of raters, reconciliation of the differences between ratings, and the scoring technique to be used. Papers were scored by two independent raters. The differences between ratings were reconciled by averaging the two scores. Besides, the holistic scoring technique was used to score the papers. After the two sets of scores were averaged, the mean and the standard deviation of both groups were computed as shown in Table 1.

Table 1

	<i>Experimental group</i>	<i>Control group</i>
Mean	14.57	13.53
S. D	2.12	1.97

After that the Standard Error of Difference between the means was computed ( $SED=0.45$ ).

Finally a t-test was performed to find the significance of the differences between the experimental and control groups. Since the t-observed value for the writing test ( $df=76, p=0.05, t=2.3$ ) is higher than the value of the t-critical, it is possible to declare the verification of the hypothesis safely and conclude that there is a significant relationship between reading experience and writing ability. (Table 2).

Table 2

<i>T - observed</i>	2.3
T - critical	2
d. f	76
Level of significance	0.05

### Conclusions and Implications

This study focused on the relationship between reading experience and writing ability. The findings support the idea that instructional approaches that view writing as a linear, static skill with their only focus on correctness and form, can be inappropriate for EFL students. It is also indicated that if learners are exposed to reading, that reading can be regarded as comprehensible input which will be displayed in the learner's writing; it can even provide the learners with ideas to be used by them in writing their own texts.

Besides, our reading courses can make the best background for the learners' writing. As our writing textbooks usually include reading materials, the students may be provided with, in reading courses, materials consisting of assignments which call for written responses. As Zamel (1992) stated, "Because the process of writing shares much in common with the process of learning, it gives rise to the generation and reconceptualization of ideas that may not have been possible otherwise. The heuristic nature of writing allows one to discover and consider one's stance, one's interpretation, one's immediate reactions to a text. Moreover, it makes these responses to a text overt, concrete, and tangible" (p.470). Therefore, the application of writing strategies in reading classes can make

## **Method**

### *subjects*

The subjects of the present study were 78 female undergraduate students. They were majoring in English Translation at Islamic Azad University, Tehran, South Branch. The subjects were selected from among one hundred twenty-four students who had passed "Writing One" and "Writing Two" courses and were enrolled in "Paragraph Writing" course designed to help students develop writing ability. In order to choose the subjects with similar level of language proficiency, they were given a TOEFL test as a pretest which considered of 40 grammar items, 30 vocabulary items, and 30 reading comprehension items. Those students whose language proficiency scores were at most one standard deviation above or below the mean were selected as the subjects of the study. The subjects were homogeneous regarding sex, age (20 to 25), nationality (Iranian), and level of language proficiency. Half of the sample was randomly assigned to a control group and the rest to an experimental group. Both groups were taught by the same instructor.

### *Materials*

Since the study was carried out to investigate the influence of reading experience on writing ability, the textbook used in both groups was the same. But in addition to the textbook, the students in the experimental group were provided with extra reading passages in line with the instruction. To do so, Arnaudet and Barrett (1990) was selected as the source material to be used in both classes. Regarding the content of the course which was "Paragraph Writing," six chapters of the book including instruction, process, chronology, cause

and effect, and comparison and contrast were taught to the subjects in both groups. Each lesson consisted of a model paragraph developed on the basis of the technique taught. At the end of each lesson, there were suggested topics for writing.

Besides all these, in the experimental group Colin's (1998) book was used to provide the students with more reading materials related to what they learned from their textbook.

## **Procedure**

With regard to the writing courses the subjects had passed, it was presupposed that they knew the grammatical points at the sentential level. In both groups, during the beginning sessions, different parts of a paragraph including the topic sentence, supporting, and concluding sentences were taught by giving examples for each. After each technique in writing paragraphs was taught, students were given topics to write paragraphs by making use of the techniques taught. Paragraphs were corrected and returned to the subjects. Those students who had problems in one of the areas of development. Organization, unity, coherence and grammar, were assigned to rewrite their paragraphs.

In the experimental group, besides all the above-mentioned stages, students were provided with three extra sample readings for each type of paragraph. They were asked to read the paragraphs at home, and then in the next session these paragraphs were discussed regarding the type of the paragraph, sentence structure, and transition signals used. It is worth mentioning that in this group students were asked to write paragraphs as homework only after all three paragraphs were discussed in the class.



basis for the writing of different genres.

Also reading and writing behaviors were examined during the reading or composing process itself. Atwell (1981) examined the role of reading in the composing process of 10 traditional college students of above average writing ability and of 10 students who needed remedial writing instruction. Students were asked to write with and without the texts they were writing in view. It was known that under both conditions better writers produced more coherent and organized texts. The better writers, having their texts in view, did more rereading than the those with lower writing ability. Even without their texts in view, better writers composed more coherent and organized texts which indicated their greater reliance on mental planning.

As a result of studies on the impact of reading on writing, it is hypothesized that writing competence, i.e., “the abstract knowledge the proficient writer has about writing” (Krashen, 1984,p.20). develops if the learners do a lot of reading for interest and/or pleasure. It is also evident that good writers are able to call upon a

lot of tactic knowledge of conventional or formal features of reader-based prose.

Literature can also play an important role in composition courses. In fact, reading, composing, and responding to literature are similar processes in that they all focus on the process of meaning making. In a composition course whose reading content is literature, the kind of interpretation students learn to do, in order to make inferences, to formulate their own ideas, and to look closely at a text for evidence to support generalizations, teaches them to think critically. In this regard, Belcher and Hirvela (2003) propounded the role of literary texts in the L2 classroom and described various methods of using literature to teach writing to L2/FL learners.

All studies mentioned so far have investigated the interrelationship of reading and writing in first and second languages. However, the importance of the issue and the need for improving teaching writing methods in our classes motivated the researcher to carry out the present study with the focus on the influence of increasing reading experience on writing ability in EFL paragraph writing classes.

استفاده از هر تکنیک آشنا شوند. برای جمع‌آوری اطلاعات، در پایان ترم از هر دو گروه پس‌آزمون یکسانی به عمل آمد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون t انجام شد. نتایج این تحلیل بیانگر وجود ارتباط معنی‌دار میان خواندن و نوشتن است. به عبارت دیگر، دانشجویانی که در این راستا مطالعه‌ی بیش‌تری داشتند، در پس‌آزمون نتایج بهتری کسب کردند.  
کلیدواژه‌ها: یادگیری، پاراگراف‌نویسی، توانایی نوشتن، تجربه‌ی خواندن.

## Abstract

Research on the relationship between reading experience and writing ability supports the contribution of reading experience to better writing by EFL students. Therefore, the present research aimed at investigating the impact of a certain teaching method upon the development of writing ability. The subjects were seventy-eight female undergraduate students of English Translation at Islamic Azad University, Tehran South Branch, enrolled in "Paragraph Writing" course. The study was carried out in a semester long period. The subjects were divided into a control and an experimental group. In the control group the techniques of paragraph writing were taught and the students were given topics to write different types of paragraph. In the experimental group, besides the teaching of techniques, students were provided with extra reading materials. The data was elicited through a paragraph writing test at the end of the semester. Data analysis was done through performing a t-test. the results of the analysis revealed a significant relationship between reading experience and writing ability. That is, the learners who were exposed to reading, developed a better writing ability and could get higher scores on the test.

**Key Words:** Writing ability, reading experience, paragraph writing, action research, learning.

## Introduction

Writing as skill has always been under careful attention. Linguists with different approaches have proposed various ways to teach writing to L2/FL learners. But during the 1970s and 1980s, writing theory and research witnessed a change which was based on a shift in linguistics theory and the application of text analysis in the study of spoken and written discourse.

The new linguistic theory dealt with the processes readers and writers go through to comprehend and be comprehended. Zamel (1983) pointed out that composing is "a non-linear, exploratory and generative process whereby writers discover and reformulate their ideas as they attempt to approximate meaning" (p.169). She also noted that it was through the shift from "product"

to "process" that researchers could gain insight into how to teach composition. This shift from investigation "what students write" to the "composing process" led to a lot of studies on the relationship between reading and writing in both first and second languages in which, according to Carrel and Conner (1991), reading was considered as "an act of composing parallel to writing" (p.320).

In the same relation Shuying (2002) used the process genre approach to help the learners integrate their writing with reading. In this approach, not only the linguistic knowledge but also the writing genre, the schematic stressed. He believes that with such a teaching process the learners will be able to achieve multilevel understanding of the reading materials and a sound





## The Relationship of Reading Experience and Writing Ability in EFL Writing Classes

### چکیده

تحقیقاتی که تاکنون پیرامون ارتباط میان خواندن و نوشتن انجام گرفته اند، نشان می دهند که هرچه زبان آموزان زبان خارجی را بیش تر بخوانند، آن را بهتر نیز خواهند نوشت. بسیاری از محققان معتقدند، مهارت نوشتن را باید یک «روند» دانست و نه یک «محصول نهایی». توجه به «روند نوشتن»، به جای توجه به «آنچه زبان آموزان می نویسند»، محققان آموزش زبان را برآن داشته است، تحقیقات بسیاری در زمینه ی ارتباط میان خواندن و نوشتن در زبان مادری و زبان دوم انجام دهند. برای مثال، شاینگ، با بهره جستن از مهارت خواندن، زبان آموزان را یاری می کرد تا بهتر بنویسند. در روش وی، متن هایی که برای خواندن به زبان آموزان ارائه می شد، نه تنها به لحاظ دانش زبانی، بلکه از نظر «نوع نوشتار»، «ساختار» و «مهارت های نوشتن» نیز مورد تأکید و بررسی قرار می گرفتند. شاینگ بر این اعتقاد بود که با این روش زبان آموزان به درک چندگانه ای از متن ها دست می یابند که خود اساس توانایی «نوشتن با استفاده از تکنیک های متفاوت» است. علاوه بر این، استفن کرشن نیز در نظریه ی خود پیرامون رابطه ی میان خواندن و نوشتن اظهار می دارد: «دانش انتزاعی که نویسنده درباره ی نوشتن دارد، در صورتی بهبود می یابد که نویسنده بسیار زیاد بخواند.»

در این اقدام پژوهی کوشش شده است تا از طریق به کارگیری روشی معین در درس پاراگراف نویسی، این امر مورد آزمایش قرار گیرد. بدین منظور، تعدادی از دانشجویان رشته ی مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی تهران، واحد جنوب، از طریق پیش آزمون انتخاب و به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. در گروه کنترل، دانشجویان پس از یادگیری هر تکنیک یک پاراگراف می نوشتند. در گروه آزمایش، علاوه بر اعمال روش فوق، متن های دیگری نیز در اختیار دانشجویان قرار می گرفت تا در کنار یادگیری تکنیک ها با نمونه های بیش تری در

problèmes essentiels de la plupart des apprenants étrangers dans la communication orale ou dans les textes écrits relèvent du domaine du lexique et font obstacle à l'apprentissage d'une deuxième langue.

La comparaison des résultats obtenus à travers les trois tests montre une baisse au niveau de la compréhension orale; d'après les réponses données, les raisons de cette baisse sont les suivantes:

1- Les mots dans les contextes oraux ne se comprennent pas facilement; l'enchaînement des mots sur la chaîne parlée empêche parfois l'auditeur de distinguer les mots.

2- La compréhension des mots dépend aussi de la structure des phrases dans lesquelles ils se trouvent. Par exemple dans les phrases qui sont syntaxiquement compliquées, la saisie du sens des mots dépend en partie, de la connaissance grammaticale des apprenants.

3- Il y a d'autres raisons qui rendent la saisie du vocabulaire plus difficile, par exemple dans certains cas, la compréhension du vocabulaire dépend du savoir culturel des apprenants.

4- Certains problèmes lexicaux relèvent d'une interférence avec la langue maternelle.

Bien évidemment retenir les mots d'une langue étrangère n'est pas un phénomène simple et cela cause presque toujours quelques problèmes dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il y a quand même quelques moyens pour l'enrichissement du lexique que nous proposons ci-dessous:

1- Les activités ludiques et les jeux pédagogiques peuvent être de bons outils pour la mémorisation des mots dans le cerveau. Par exemple certains jeux comme mots croisés, puzzles, dominos, jeu de cartes, etc... permettent d'apprendre beaucoup de mots.

2- Essayer d'apprendre les mots nouveaux dans

un contexte.

3- Écouter régulièrement les émissions radio-télévisuelles françaises peut être considéré comme un facteur efficace pour l'apprentissage et la compréhension des mots et des structures dans un contexte naturel. C'est un moyen qui permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire et d'apprendre de nouvelles structures ainsi que des expressions courantes.

## Références

- 1- ALLEN, V.F., *Techniques in teaching vocabulary*, New York, Russell, 1983.
- 2- CARE, J. M., *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette, 1991.
- 3- CHARTRAND, Suzanne-G «La démarche active de découverte» in CHARTRAND et al., *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Édition Logiques, 1996.
- 4- GALISSON, R. & COSTE, D., *Dictionnaire de Didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.
- 5- GENTILHOMME, Y., *Introduction sommaire à l'élaboration des jeux pédagogiques*, Besançon, Université franche Compté, 1992.
- 6- MOVASSAGHI, Anne-marie & GHAVIMI, Mahvash, *Apprentissage du Vocabulaire*, Téhéran, Presses universitaires d'IRAN, 1996.
- 7- NIKLAS-SALMINEN, A., *La Lexicologie*. Paris, Armand Colin, 1997.
- 8- PICOCHÉ, Jacqueline, «La cohérence des polysèmes, un outil pour débloquent l'enseignement du Vocabulaire», *Repères*, 1993.
9. SCHMIT, Norbert, *Vocabulary in language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Presse, 2000.
10. PICOCHÉ, Jacqueline, «comment enseigner le Vocabulaire», *L'information grammaticale*, 21, 1984.
11. TRÉVILLE, M. C. & DUQUETTE, L., *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, 1996.
12. [http:// Plessner. U-Strasbourg.fr](http://Plessner.U-Strasbourg.fr).

support qui, parallèlement au cours de langue où il y a une interaction entre l'enseignant et le groupe des apprenants, agit très lentement mais l'acquisition se réalise inconsciemment et le résultat obtenu, quoique lent, est très sûr.

### **Propositions pour un apprentissage efficace du vocabulaire**

**Jeu comme une activité pédagogique:**

Depuis plusieurs années, les activités ludiques sous forme de jeux pédagogiques ont été introduites dans la classe de langue vivante et à priori tous les pédagogues semblent être d'accord pour reconnaître leur utilité.

*«Le jeu pédagogique se présente paradoxalement comme un jeu, au sens propre du terme et comme un non jeu de par sa vocation utilitaire. Il doit être conçu et vécu à la fois comme une activité ludique et comme activité éducative non ludique; cette dernière bien que toujours présente est toujours entre parenthèse comme "oublié" dans le processus du jeu»* (Y. Gentilhomme, 1992: 32)

Le jeu et l'apprentissage ont toujours été liés. Toutes les acquisitions peuvent être facilitées par l'utilisation des jeux pédagogiques. En effet les jeux ludiques permettent aux apprenants de mettre en pratique leur connaissance lexicale ainsi que les structures déjà acquises tout en s'orientant vers l'acquisition des structures et des connaissances nouvelles. Le jeu pédagogique est alors une occasion pour utiliser la compétence linguistique à travers des actes de parole; une communication ainsi établie, nous permet d'examiner et d'évaluer la compétence lexicale des apprenants. Mais par rapport à l'apprentissage du vocabulaire à l'aide des activités ludiques, on peut préciser que le jeu peut être utile pour enrichir les champs lexicaux des apprenants. En fait, les jeux pédagogiques permettent aux apprenants de mieux maîtriser la langue et le vocabulaire.

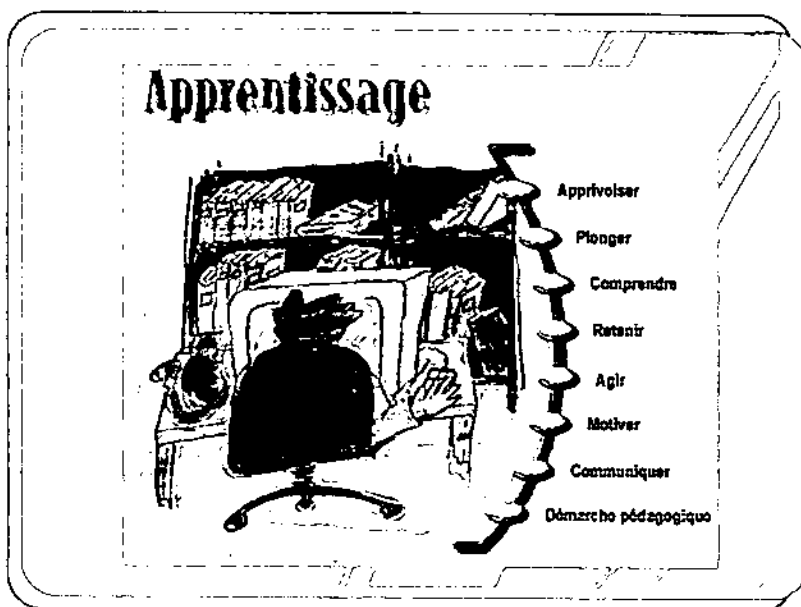
L'efficacité et l'utilité des jeux pédagogiques dans le développement de la compétence communicative et l'apprentissage de la compétence linguistique est incontestable et les pédagogues (Y. Gentilhomme, 1992 et J. M. Care, 1991) ont beaucoup insisté sur l'introduction du jeu et des activités ludiques dans le programme d'enseignement/ apprentissage. D'après Care (1991: 1) *«Le jeu conduit à l'emploi, répété d'un lexique et de structures prévisibles, ce qui peut le rendre compatible avec la rigueur d'un programme ou d'une progression d'apprentissage».*

### **Conclusion Générale**

À travers cette recherche, nous avons essayé de montrer le rôle et l'importance du vocabulaire dans la compréhension de la langue. En fait, dans cette recherche, nous avons pu montrer à quel point, l'incompréhension du texte peut dépendre de celle du vocabulaire même si les mots incompris font partie du lexique de l'apprenant et ne sont, seulement, pas suffisamment bien perçus. Nous avons également vérifié pourquoi et comment l'insuffisance de la compétence lexicale des apprenants les empêche de bien saisir le sens d'un message.

Il est présumé que l'apprentissage du vocabulaire facilite l'apprentissage d'une langue étrangère. Sachant que le processus de l'apprentissage du vocabulaire est long et compliqué, il occupe une place très importante dans le domaine de la didactique d'une langue étrangère qui fait appel à diverses formes d'apprentissage (écrit, oral, etc); ces dernières doivent être combinées et renforcées par la pratique.

Nous avons également constaté que l'apprentissage du vocabulaire exige des stratégies qui doivent aboutir à l'autonomie des apprenants. Il est à noter quand même que le plus souvent, les



dans un dictionnaire et parmi une variété considérable de synonymes dont il ne maîtrise pas les emplois). Après une première phase de prise de conscience, il trouve effectivement ses propres stratégies (souvent mnémotechniques) afin d'assimiler ces nouveaux mots, mais lorsqu'il n'a pas précisé ses objectifs, l'apprentissage de ces mots se fait souvent par plaisir d'étendre ses connaissances lexicales parce que ceci donne l'effet d'une maîtrise parfaite de la langue. Or, tout le monde sait que le fait de retenir des listes de mots ne signifie pas forcément maîtriser les structures de la langue. Tel est le cas de ceux qui mémorisent des listes de noms de plantes, d'animaux et différentes catégories d'existence. Plus le niveau avance, plus les apprenants ont tendance à retenir des mots et des expressions souvent familiers ou même argotiques qui leur permettent de s'exprimer couramment même au risque de se faire passer comme venant d'un milieu social auquel ils n'appartiennent pas vraiment. A ce niveau, l'apprenant a plus de facilité dans l'acquisition des mots et des expressions. Il faut reconnaître que c'est toujours à l'intérieur d'un contexte qu'il a plus de chance, non seulement pour comprendre le mot, mais aussi pour saisir le mode d'emploi de ce mot et ses valeurs pragmatiques.

L'observation des résultats de nos

questionnaires montre qu'à la première phase, c'est-à-dire la reconnaissance du vocabulaire hors contexte, la plus grande partie des mots de notre liste font déjà partie du lexique intériorisé des apprenants au niveau avancé. Ils n'ont pas non plus de problème pour les comprendre dans un contexte écrit dans lequel, soit ils connaissent déjà les mots, soit ils peuvent en deviner le sens grâce au contexte. Apparemment, il n'y a qu'à l'oral que les apprenants ont la plus grande difficulté à distinguer tous les mots de la chaîne parlée et à en saisir le sens. Pour remédier à ce problème, nous avons proposé à nos élèves d'écouter souvent le français en se servant de différents types de documents audio (différentes chaînes de la radio France auxquelles on peut avoir accès), des cassettes enregistrées à partir des émissions radio télévisuelles, des films vidéo (de préférence sous-titrés en français), différentes émissions diffusées sur l'antenne parabolique.

Au bout de quelques mois ces efforts ont abouti à un progrès remarquable chez tous nos apprenants; ceci montre que ces moyens audiovisuels, employés de façon systématique, peuvent fournir à l'apprenant un milieu linguistique presque semblable à la communauté langagière dans laquelle il serait exposé à la langue cible. Bien évidemment, cette situation passive n'est qu'un

## Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement du vocabulaire Une observation de cours pratique

La comparaison des trois diagrammes mène aux résultats suivants:

1- Pour les apprenants iraniens, la compréhension du vocabulaire dans les émissions orales est plus difficile que celle d'un texte écrit. Certains apprenants interrogés ont déclaré que la plupart du temps ils n'arrivaient pas à bien poursuivre le texte oral parce qu'ils n'entendaient pas bien les mots ni l'enchaînement des mots qu'ils comprendraient éventuellement s'ils les voyaient dans un texte écrit.

2- Selon certains apprenants interrogés, la plupart des apprenants iraniens apprennent le vocabulaire en s'appuyant plutôt sur leur mémoire visuelle que sur leur mémoire auditive.

3- Les apprenants interrogés ont aussi déclaré que lorsqu'ils écoutent les émissions orales, ils ne cherchent pas le vocabulaire mais qu'ils veulent arriver tout simplement au sens global du message tandis que lorsqu'ils lisent les textes, ils veulent trouver le sens des mots, ce qui les incite à chercher dans un dictionnaire.

4- Certains apprenants aussi ont reconnu qu'ils n'avaient pas souvent la possibilité d'écouter les émissions radio-télévisuelles en français. En effet d'après ces apprenants c'est par l'habitude et une forte sensibilisation des oreilles qu'on peut entendre le vocabulaire dans les émissions et comprendre leurs sens.

5- D'après certains apprenants interrogés, la compréhension du vocabulaire dans les émissions radiophoniques est quelquefois trop difficile à cause de la vitesse, tandis que dans les textes écrits, cette difficulté n'existe pas.

7- Certains apprenants aussi ont dit, qu'après avoir écouté les émissions, ils ne se souvenaient pas des mots qu'ils avaient entendus et par conséquent, ils n'en comprenaient qu'une partie, tandis que dans les textes écrits, ils avaient la possibilité de revenir sur le texte et deviner le sens des mots à l'aide du contexte.

Parallèlement à cette recherche, nous avons essayé différents moyens de l'enseignement du vocabulaire dans nos cours particuliers. Le résultat de ces essais nous a montré que quelle que soient les activités effectuées dans la classe (construction de phrases, exercices lacunaires, devinettes, mots croisés) le facteur le plus important dans l'apprentissage des mots nouveaux c'est leur fréquence. Plus un mot est repris au cours d'un exercice, mais de différentes manières et chaque fois dans un contexte nouveau, mieux il est assimilé. En tout cas, ce qui est sûr, c'est que les stratégies d'apprentissage du vocabulaire ne sont pas très différentes au niveau débutant par rapport aux niveaux moyen et avancé, mais la motivation et la facilité d'apprentissage à ce niveau changent.

Les apprenants débutants sont plus motivés en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire; tous les mots introduits au niveau débutant intéressent les apprenants et les suscitent à les mémoriser; mais un manque d'expérience et d'habileté de la part de l'enseignant risque d'aboutir à un échec et entraîner la déception de l'apprenant si le nombre de mots nouveaux introduits dans chaque séance dépasse une dizaine; en plus, la difficulté de prononciation que l'élève n'a pas pu encore surmonter dans cette phase, réduit considérablement ses capacités dans l'acquisition des mots nouveaux.

Un autre point qui attire l'attention au niveau débutant, c'est que l'apprentissage des mots s'effectue avec plus d'aisance dans un contexte, donc il se fait de façon plus logique et en fonction des besoins réels de l'apprenant, tandis qu'à partir du niveau moyen, vu la facilité que l'apprenant ressent dans l'emploi des structures, il acquiert plus facilement les mots nouveaux (souvent cherchés

Le test est composé de deux questionnaires concernant divers problèmes de la compréhension lexicale observés chez les apprenants iraniens.

Le questionnaire N°1 concerne la compréhension d'un vocabulaire hors contexte. Dans ce questionnaire, une série de mots extraits des émissions enregistrées a été proposée aux apprenants qui devaient ensuite choisir le synonyme correct parmi toutes les possibilités.

Le questionnaire N°2 a été deux fois utilisé pour étudier d'abord la compréhension du vocabulaire dans un texte oral et ensuite pour vérifier à quel point cette compréhension augmentait quand le même texte, par écrit, se mettait à la disposition des apprenants.

Le test a donc été réalisé en 3 étapes différentes:

### 1- La première étape

Dans un premier temps, le questionnaire N°1 a été distribué entre 50 apprenants à qui il a été demandé de choisir le synonyme de chaque mot. Le résultat du test a montré que la plupart des apprenants iraniens avaient choisi les réponses correctes lorsque les mots étaient présentés sous forme d'une liste hors contexte. Ce test nous a rassuré que les mots qui devaient être mis à l'épreuve dans les étapes suivantes étaient majoritairement connus par les étudiants testés. Le résultat de ce test est présenté sur le schéma suivant avec 70% de réponses correctes.

Il s'ensuit qu'au niveau avancé, la connaissance de base des apprenants leur permet de distinguer le sens du mot même s'ils n'en maîtrisent pas toutes les acceptions.

### 2- La deuxième étape du test

La deuxième étape du test était conçue pour vérifier le degré de la compréhension orale; pour ce faire, certaines émissions radio-télévisuelles enregistrées auparavant ont été diffusées pour les personnes qui subissaient l'épreuve. Elles ont été

invitées à choisir ensuite la réponse correcte. Au contraire du test 1, dans cette étape, le degré de compréhension baisse; Les étudiants ont eu du mal à trouver les réponses correctes, alors qu'ils connaissaient déjà les éléments constitutifs des phrases.

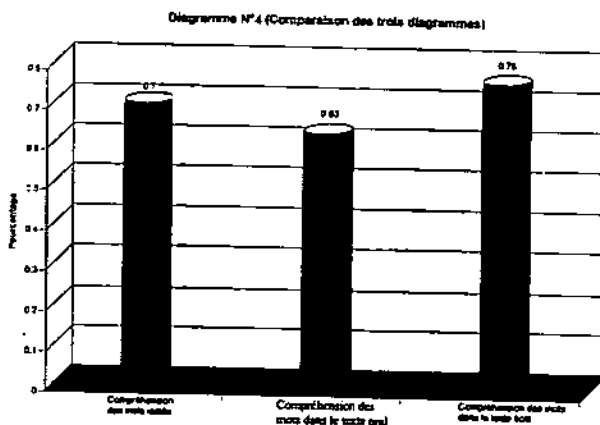
Le résultat de ce deuxième test se trouve sur le schéma suivant avec 63% de réponses correctes.

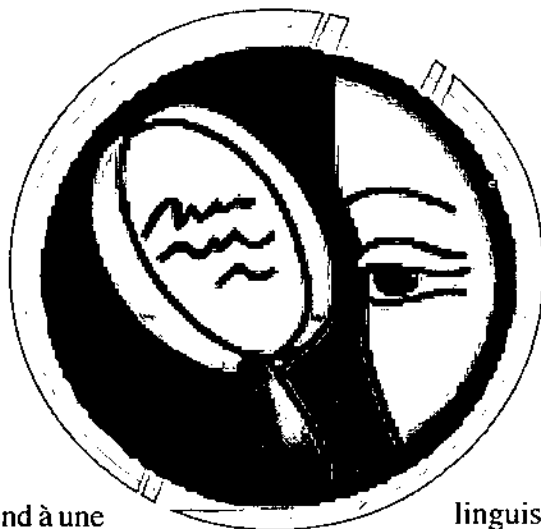
### 3- La troisième étape du test

Pendant la troisième étape, le même texte a été distribué par écrit et ceux qui passaient l'épreuve étaient censés trouver la réponse correcte en s'appuyant sur le texte. Cette fois, le nombre des réponses correctes a nettement augmenté; ce qui montre qu'un support écrit permet toujours de mieux comprendre et que là, même les mots qu'ils ne connaissaient pas n'ont pas bloqué la compréhension globale du texte.

Le diagramme N°3 nous montre le résultat de ce test.

En effet malgré le diagramme N°2, ce diagramme montre qu'après avoir lu le contexte et après avoir vu les mots dans le contexte auquel ils n'avaient pas accès dans le test N°2, le nombre des réponses correctes augmente et leur compréhension se facilite proportionnellement. Dans ce test 76% de réponses données par les gens soumis au test étaient correctes.





mesurer, se compter et correspond à une réalisation concrète de cette entité théorique.

### L'apprentissage du vocabulaire

L'apprentissage du vocabulaire consiste à l'apprentissage de ses deux aspects: l'**aspect formel** c'est-à-dire l'aspect sonore et graphique et l'**aspect sémantique** c'est-à-dire le sens du mot. Lorsqu'un certain nombre de mots sont déjà entreposés dans la mémoire à long terme et organisés en réseaux formels et sémantiques, l'apprenant intègre les mots nouveaux en établissant des liens entre eux et les connaissances acquises en langue maternelle. Si le lien sémantique (c'est-à-dire la relation de signification) ne s'établit pas, le processus d'association formelle ne permet pas de réaliser un apprentissage suffisamment approfondi dans la mémoire et cela aboutit enfin à une fixation partielle dans la mémoire mais s'il y a une association, le mot nouveau s'intègre dans des types de réseaux divers qui se manifestent sur les axes syntagmatique et paradygmatisque. par exemple le mot «chien», entre en relation paradygmatisque avec «chat», «oiseau», «cheval», etc. et en relation syntagmatique avec «aboyer», «mordre», etc, en relation hyponymique avec «gardien», «police», «chasse» etc. Cet exemple simple peut être vrai pour un nouveau débutant, mais au niveau avancé, le problème se pose surtout avec des notions abstraites où une fourchette

linguistique se forme face à la langue maternelle de l'apprenant et plus on s'approche des domaines affectifs et abstraits qui dépassent même les limites des mots et comprennent les expressions, plus le problème s'aggrave.

L'apprentissage du vocabulaire doit permettre de mieux exprimer des idées, d'effectuer des démarches et des expériences dans la langue seconde; il est préférable que l'apprentissage se fasse à travers un texte riche et signifiant pour l'élève. En fait, l'apprentissage d'un nouveau mot passe par différentes étapes que définissent Brown et Payne:

*«1-Accéder à un nouveau mot, 2 -Avoir une image auditive et visuelle de la forme de ce mot, 3-Apprendre le sens du mot, 4-Faire de fortes connaissances entre la forme et le sens de ce mot, 5-Utiliser le nouveau mot».* ([http:// Plessner.U-Strasbourg.fr](http://Plessner.U-Strasbourg.fr))

### Le niveau de compréhension du vocabulaire chez les apprenants iraniens

A partir d'un test effectué sur 50 apprenants iraniens du niveau avancé, cette recherche a pu montrer concrètement le processus de la compréhension du vocabulaire dans les textes oraux et écrits. Pour ce faire, les extraits de quatre émissions diffusées à la radio et à la télévision française se sont servis de base pour la réalisation de ce test.

et sa place réelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère ont été longtemps le centre d'intérêt des initiateurs de la didactique des langues. Mais dans la plus grande partie du xx<sup>ème</sup> siècle, l'enseignement du vocabulaire a longtemps été négligé dans les cours de langue.

Ceci a été souligné, à juste titre, par des spécialistes comme Tréville et Allen qui affirment que, dans l'enseignement des langues, la grammaire a depuis toujours occupé une place primordiale au détriment du vocabulaire. Mais, aujourd'hui, les spécialistes s'intéressent de plus en plus à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans les cours de langue parce qu'on s'est rendu compte que **“la communication s'arrête quand les apprenants ne disposent pas des mots nécessaires”** (V.F., Allen, 1983: 5).

Ainsi, l'enseignement du vocabulaire n'est plus, aujourd'hui, limité à une maîtrise de la grammaire. La maîtrise de la langue passe par la maîtrise des deux ensembles de connaissances constitutifs d'une langue que sont le **lexique** et la **grammaire**. Le lexique occupe une place centrale dans la langue. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs très bien isolé la spécificité du lexique par rapport à la grammaire; Schmitt (2000:4) reconnaît que la grammaire d'une langue est constituée d'un nombre limité de règles qui s'apprennent facilement, tandis que l'apprentissage du vocabulaire ne s'arrête pratiquement jamais.

Les phénomènes linguistiques ne peuvent donc être étudiés sans détailler les interactions qu'entretiennent lexique et grammaire. En effet, les erreurs commises par les apprenants lors de la production ou de la compréhension (orale ou écrite), peuvent relever de l'un ou l'autre des composantes en question ou de l'interaction entre elles.

Le terme **vocabulaire** recouvre deux cas de figure à savoir le vocabulaire d'un texte et celui d'un individu. Niklas-Salminen (1997: 28-29)



définit le vocabulaire individuel comme l'acquis des mots rencontrés durant sa vie. Ce vocabulaire a donc un caractère variable et non limité.

Chaque personne possède un vocabulaire propre à lui-même, appelé aussi **idiolecte**, et qui forme le lexique de sa langue parlée, c'est-à-dire que le vocabulaire de chaque individu est unique, aussi bien par la nature que par la quantité des mots qu'il connaît.

D'après Niklas-Salminen (1997: 28) *«selon le niveau socioculturel des individus, le vocabulaire varie pour une langue de civilisation entre 3000 et 4000 mots. Les termes dont un individu donné se sert généralement appartiennent à plusieurs catégories différentes: des mots du langage soutenu, des mots du langage familier ou quotidien, des mots d'argot, des mots triviaux, des mots grossiers, voire obscènes, des mots techniques...Il semblerait que chaque usager adulte de la langue française maîtrise à peu près tous les mots grammaticaux et les mots lexicaux les plus fréquents en discours».*

Selon Saussure, le lexique d'un individu appartient à la langue alors que le vocabulaire d'un texte relève de la parole. Le premier renvoie à une unité théorique alors que le second peut se



trouver les solutions. Les résultats de cette étude montrent l'importance du vocabulaire dans la compréhension des documents oraux et écrits.

Enfin, ce travail sera complété par des propositions faites dans le but d'aider les enseignants et les apprenants à mieux maîtriser leur tâche dans ce domaine.

### Mots-clés

Apprenants iraniens, apprentissage, vocabulaire français, compétence lexicale, connaissance lexicale.

## Introduction

Perçu comme plus ou moins important dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le vocabulaire a toujours suscité un certain intérêt dans le cadre pédagogique; alors que dans les méthodes traditionnelles, les mots prennent une place centrale dans l'apprentissage d'une langue étrangère et le vocabulaire se trouve aussi au centre de l'enseignement des langues, on a minimisé son importance dans les nouvelles méthodes.

En tant qu'éléments fondamentaux de chaque langue, les "Mots" occupent une place importante dans le système de la langue. La compréhension et l'utilisation des mots deviennent donc un des problèmes essentiels dans l'apprentissage des langues.

Le besoin du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère est aujourd'hui, un point sur lequel les enseignants et les apprenants ont consensus. En fait, les enseignants expérimentés connaissent très bien l'importance du vocabulaire; ils sont également conscients du fait que les élèves doivent apprendre des milliers de mots utilisés par les locuteurs natifs.

Au niveau avancé, les apprenants iraniens se trouvent, souvent, confrontés à un blocage dans la compréhension globale des textes qu'ils lisent ou des films qu'ils regardent, par exemple, à la télévision; ce blocage est, principalement, dû au lexique limité que maîtrise l'apprenant. Pour ces apprenants, la compréhension des textes différents dépend étroitement de la compréhension de chaque mot et de la traduction des mots dans leur langue maternelle; en plus, il semble que les apprenants étrangers tiennent beaucoup à la

compréhension des mots nouveaux dans le texte écrit ou oral car, en lisant les textes ou en écoutant les émissions radiophoniques ou télévisuelles, le sens des mots leur échappe et ceci aboutit à l'incompréhension globale du texte.

Pour ces apprenants la saisie du contenu du texte, c'est avant tout, la saisie du sens de tous les mots nouveaux ou difficiles auxquels ils sont confrontés au moment de la lecture ou de l'écoute. On voit le plus souvent, un grand nombre d'apprenants étrangers qui se plaignent de la difficulté des textes à cause des mots nouveaux qui s'y trouvent. Il paraît que l'incompréhension des mots empêche la compréhension globale du texte au moins en partie.

Cette recherche vise dans un premier temps à déterminer les cas de blocage dans la compréhension du vocabulaire français par les apprenants iraniens au niveau avancé et ensuite à proposer des activités pédagogiques pour enrichir la compétence lexicale des apprenants.

Des hypothèses sous-tendent, effectivement, cette recherche. Il semble que dans beaucoup de cas la compréhension est bloquée par le manque de connaissance de divers emplois d'un même mot dans différents contextes. Les tournures originales et inhabituelles peuvent également mener à l'incompréhension des mots dans un texte oral ou écrit. Cette recherche présuppose les jeux et les activités ludiques comme les meilleurs moyens d'appropriation du vocabulaire.

## La place du vocabulaire dans l'enseignement

L'importance de l'enseignement du vocabulaire

Dr. Parivash S. Ghahreman  
Membre du cadre enseignant de l'université Tarbiyat Modarres  
Adresse électronique: parivash.ghahreman@tarbiyat.ac.ir  
Ghahreman Ahmad Moussa

# Apprentissage du vocabulaire français par les apprenants iraniens au niveau avancé

## چکیده

مقاله‌ی حاضر که به درک مطلب در سطوح پیشرفته اختصاص دارد، تلاشی است در جهت تشخیص عواملی که درک متن را با مشکل مواجه می‌سازند. از جمله‌ی این عوامل باید به واژگان زبان اشاره داشت. براساس پژوهشی که به این مقاله انجامیده و آماری که از طریق پرسش‌نامه به دست آمده است، تسلط بر واژگان در این سطح یکی از عوامل مهم درک متن است. اما در عین حال، به استناد همین پرسش‌نامه‌ها، بخش عمده‌ی عدم درک متن در سطح پیشرفته، به رغم تسلط بر واژگان، هنگام شنیدن متونی مشاهده می‌شود که با سرعت طبیعی و توسط گویشوران زبان گفته می‌شوند. از این رو به نظر می‌رسد، یکی از مهم‌ترین عواملی که در آموزش و یادگیری واژگان باید به آن توجه داشت و بیش‌ترین بهره را از آن گرفت، استفاده‌ی هرچه بیش‌تر از متون شنیداری و عادت دادن زبان‌آموزان به گوش کردن مداوم به برنامه‌هایی به زبان فرانسه است که با هدف آموزش تهیه نشده‌اند و در یک بافت طبیعی، خارج از محیط کلاس، و بدون توجه به روند تدریجی یادگیری، حاوی ارتباط روزمره میان گویشوران بومی هستند. استفاده از اقسام بازی‌های آموزشی نیز در کلیه‌ی سطوح پیشنهاد می‌شود.

## Résumé

Le présent article est une recherche menée dans le but de décrire les problèmes des apprenants iraniens dans la compréhension du lexique français au niveau avancé. Il se propose comme finalité de préciser les cas où la compréhension des mots au niveau avancé est bloquée pour pouvoir, ensuite, en

## IN THE NAME OF GOD

### ● **Managing Editor:**

*A. Hajianzadeh*

### ● **Editor-in- chief**

*Akbar Mirhassani*, Ph. D. (TEFL)  
Tarbiat Modarres University

### ● **Executive Director**

*Shahla Zarei Neyestanak*, M.A.(Educational Planning)  
Organization of Research & Educational  
Planning Ministry of Education, Iran

### ● **Editorial Board**

- *Parviz Birjandi*, Ph. D. (TEFL)  
Allame-e- Tabatabai University
- *Hossein Vossoughi*, Ph. D.(Linguistics)  
University for Teacher Education
- *Parviz Maftoon*, Ph. D. (TEFL)  
Iran University of Science and Technology
- *Jaleh Kahnamoipour*, Ph. D (French Literature)  
University of Tehran
- *Hamid-Reza Shairi*, Ph. D. (Semiotics)  
Tarbiat Modarres University
- *Nader Haghani*, Ph. D. German as a Foreign  
Language (DAF), University of Tehran

### ● **Advisory panel**

*A.Rezai*, Ph. D. (English Literature)  
Tabriz University  
*Mohammad Hossein Keshavarz*, Ph.D. (Linguistics)  
University for Teacher Education  
*J. Sokhanvar*, Ph. D. (English literature)  
Shahid Beheshti University  
*Ghasem Kabiri*, Ph. D. Gilah University

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

### ● **Contribution of Roshd FLTJ:**

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

### ● **Manuscripts:**

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

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

# Roshd Foreign Language Teaching Journal

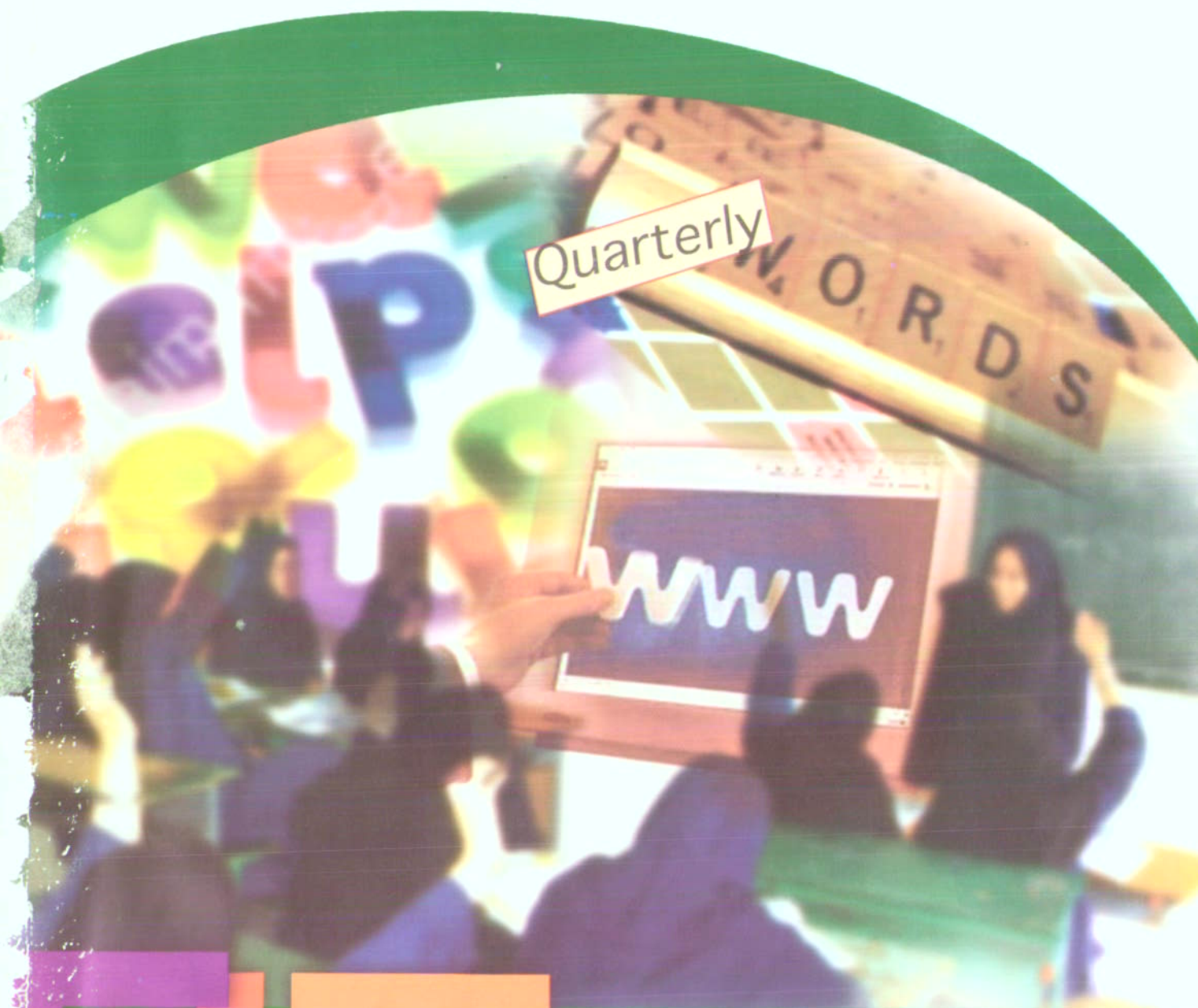
A manuscript in Farsi is to be accompanied with an English abstract, and if in English, French, or German with a Farsi Abstract.

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

# ROSHD FLT 79

No. 79, Summer ,VOL.20, 2006

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



Foreign Language  
Teaching Journal