



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

۷۳

# آموزش زبان

دهم، زمستان ۱۳۸۲، شماره ۲، مسلسل ۷۳ بها: ۲۵۰ تومان

ISSN 1606-920X مجله علمی - ترویجی

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



## New Horizons Languages



# F L T

Foreign Language  
Teaching Journal



### اعضای هیات تحریریه

- دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبائی
- دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت
- دکتر حسین ولوقی، دانشگاه تربیت معلم
- دکتر قاسم کبیری، دانشگاه کیلان
- دکتر زاله کهنویسی پور، دانشگاه تهران
- دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس
- دکتر نادر حقانی، دانشگاه تهران

### قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

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

دفتر انتشارات کمک آموزشی، این مجلات را نیز منتشر می کند:

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



وزارت آموزش و پرورش

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

دفتر انتشارات کمک آموزشی

دوره نوزدهم - زمستان ۱۳۸۳ - شماره ۲، مسلسل ۷۳

مدیر مسئول: علیرضا حاجیان زاده

سرمدیر: دکتر سیداکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهبلا زارعی نستانک

مدیر هنری: مهدی کریم خانی

صفحه آرا: نوید اندرودی

چاپ: شرکت انست (سهامی عام)

شمارگان: ۱۳۰۰ نسخه

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

تلفن امور مشترکین: ۷۳۳۶۶۵۶-۷۳۳۵۱۱۰ صندوق پستی

امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴-۳۷۰) ۸۳۰۵۸۶۲

## فهرست

- سخن سردبیر / ۲
- مروری بر تاریخچه تحولات آموزش و یادگیری زبان خارجی
- یا زبان دوم / دکتر منصور فهیم / ۳
- دلایل استفاده از موسیقی در کلاس های آموزش زبان انگلیسی / محمد حیدری چگنی / ۱۳
- فرم نظرخواهی / ۱۶
- Books / Sh. Zarei Neyestanak / 17
- The Audio-Lingual Method/ Saedeh Ahangari / 23-18
- An Evaluation of 'A Preparatory English Course, Books 1 & 2: An EAP Coursebook Evaluation / Akbar Karimi/ 28-24
- Let's Take a Break!/ Dr. P. Maftoon/ 34-29
- Small Group Interactive Session on Games for the Language Class / Dr. F. Gorban Dordinejad / 40-35
- Le rôle de la presse écrite dans l'enseignement du FLE/ Dr. P. Safa/ 48-4
- On the Relationship Between First Language Essay and Second Language Essay Writing / Dr. P. Birjandi & Dr. M. Nosratinia / 57-49
- Iranian ESP Students' Reading Comprehension in Task - based Language Teaching Approach / M. Hokmi / 58-64

# سخن سردبیر

در شماره‌های قبل، به طور خلاصه، به نظریه‌های یادگیری و روش تدریس زبان اشاره شد، اما لازم است در نظر داشته باشیم، هر معلم یا استادی باید از خود پرسد که رسالت من چیست؟ برای چه به کلاس می‌روم و دیگران چه نتیجه‌ای از کار من می‌گیرند؟ در ایران به طور کلی، اکثر دبیران زبان توجهی به هدف اصلی آموزش زبان ندارند. عده‌ای از آنان، انجام وظیفه و به عبارت دیگر طی کردن ساعات موظف را مدنظر دارند، عده دیگری فقط به کنکور توجه دارند و تا جایی که می‌توانند، دانش‌آموزان را به آن جهت هدایت می‌کنند و تنها عده قلیلی مفهوم واقعی آموزش زبان را مورد توجه قرار می‌دهند.

بنابراین، بیش تر وقت، بودجه یا هزینه، و نیروی مدرس و دانش‌آموز بیهوده از بین می‌رود و از آن‌ها استفاده صحیح و بهینه نمی‌شود. نگاهی گذرا به نتایج کنکور و نمرات زبان شرکت‌کنندگان و حتی قبول شدگان در رشته‌های زبان و غیر زبان نشان می‌دهد که نیروی عظیمی به هدر می‌رود؛ چون تعداد کثیری از آن‌ها نمرات بسیار پائین، یعنی زیر ۵۰ درصد می‌گیرند و مجبورند درس پیش نیاز زبان را بگذرانند.

در میان این گروه، افرادی هم نمره صفر یا منفی می‌گیرند و تعجب در این است که پس از سال‌ها تحصیل در دوره راهنمایی و متوسطه، چه یاد گرفته‌اند!

البته اگر به نکات ذکر شده در مورد انگیزه و هدف مدرسان توجه کنیم، درمی‌یابیم که این وضعیت جای تعجب ندارد، ولی باید مسؤولان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت تعمق بیش تری کنند که چرا چنین نتایج اسفناکی حاصل می‌شود. آیا بهتر نیست راه و چاره دیگری بیندیشیم؟ گرچه تحقیق‌هایی نیز با بودجه‌های کلان در زمینه‌های گوناگون انجام شده و می‌شود، ولی تنها حاصل آن‌ها، گزارش‌هایی است که ارائه می‌شوند و چه سود که هر سال نتیجه مثل سال‌های قبل است و بهبودی حاصل نمی‌شود. اگر هم بهبودی در یادگیری دانش‌آموزان باشد، چندان چشمگیر و قابل توجه نیست.

شاید بهترین راه گوش دادن به درد دل دبیران و مدرسان زبان باشد. شاید دانش‌آموزان صحبت‌هایی دارند که باید گوش کرد. شاید بعضی از متخصصان، بدون توجه به منافع خود، مایل به همکاری و ارائه راه‌حل‌هایی باشند که تا حدی مشکل را حل کند. شاید هم نباید وضع آموزش زبان در مدرسه‌های راهنمایی و متوسطه بهتر شود تا مؤسسه‌های خصوصی پول‌سازی کنند و مردم برای کلاس‌های بعضی از آن‌ها، در صف انتظار بمانند و هزینه کنند.

این شایدها بسیارند، ولی دلسوز واقعی کیست؟ چه سمت و سویی را باید برای تحقیق‌های مربوط به آموزش زبان تعیین کرد و آیا باید از نتایج آن‌ها استفاده کرد یا نه؟ هر سال صدها پایان‌نامه کارشناسی ارشد و دکترا در زمینه آموزش زبان نوشته می‌شود و در قفسه‌های کتابخانه‌ها قرار می‌گیرد، اما حتی نویسندگان و محققان هم توجهی به آن‌ها ندارند. پس این همه کوشش‌های علمی و دانشگاهی چه فایده‌ای دارند؟ چرا این همه نیرو، بودجه و وقت صرف می‌شود؟

برگزاری سمینارها، همایش‌ها و کارگاه‌ها چه سودی دارد؟ تاکنون چه تأثیری بر روند کار داشته است؟ دانش‌آموزان از شرکت مدرسان خود در سمینارها و... چه بهره‌ای برده‌اند؟ البته بدون بهره هم نیستند؛ از نظر پایه و گروه و افزایش حقوق مؤثرند، ولی زبان‌آموزان چه دریافت کرده و می‌کنند؟ چرا هر سال شاهد نمرات صفر و زیر صفر در کنکور هستیم؟ چه کسی می‌خواهد واقعاً به این مسأله حساس پردازد؟ چرا کسانی که طرح‌های تحقیقاتی را ارائه می‌دهند، عمدتاً به فکر بودجه‌های دریافتی ناشی از آن هستند؟ به عنوان گزارش تحقیق، چند صفحه‌ای نوشته‌های تکراری به نام ادبیات موضوع و نتیجه‌گیری کوتاه و بی‌رهنمودی ارائه می‌دهند و اگر هم رهنمودی هست، یا قابل اجرا نیست یا توجهی به آن نمی‌شود.

تا آن‌جا که به یاد دارم، در گذشته هر معلمی قسم‌نامه‌ای می‌نوشت و آن را می‌خواند و در پرونده او بایگانی می‌شد. این کار وجدان او را تا حدی بیدار نگه می‌داشت که اگر صد درصد تلاشی نکند، ولی حداقل ممکن را انجام دهد. البته امکان داشت تعدادی هم هیچ توجهی نکنند، اما عده‌ای نیز نمی‌توانستند از قسم خود بگذرند. در حالی که در دوران فعلی، معلمی و تدریس فقط برای دریافت یک حقوق مستمر و به قولی آب‌باریکه است و نیرو و تلاش معلمان در جهت‌های دیگری صرف می‌شود. اما تا کی؟ آیا نمی‌خواهیم وضع آموزش و پرورش ما بهتر شود و به جای تعداد انگشت‌شماری از دانش‌آموزان، انبوه آنان موفق و دارای دانش قابل قبول در جامعه و جهان باشند؟

بیا بید کمی فکر کنیم و فقط به خود و منافع خویش نیندیشیم. آینده جوانان و کشور، و جایگاه خود را در جهان در نظر بگیریم و به تدریس زبان که می‌تواند کلید موفقیت و یادگیری دیگر درس‌ها هم باشد، فکر کنیم و بهتر آموزش دهیم. به امید روزی که همه به فکر یکدیگر و جامعه باشند و در راه آموزش و یادگیری تلاش کنند.



دکتر منصور فهیم،

mansoorfahim@hotmail.com

دانشگاه علامه طباطبائی

# مروری بر تاریخچه تحولات آموزش و یادگیری زبان خارجی یا زبان دوم

## چکیده

یادگیری زبان انگلیسی، به عنوان یک زبان واسط بین بسیاری از مردم جهان در ارتباط تنگاتنگ با نیازهای ارتباطاتی آن‌ها، مورد توجه خاص مراکز آموزشی است. در مقاله حاضر، مروری اجمالی بر روند تحولات آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در دنیا به عمل آمده است و تاریخچه پیدایش روش‌های متفاوت تدریس زبان، با توجه به نیازهای گوناگون ملل مختلف جهان ارائه شده است. اکثر قریب به اتفاق کشورهای غیرانگلیسی زبان، با در نظر گرفتن نیازهای روزافزون خود در برقراری ارتباط با سایر ملت‌ها و به منظور تبادل اطلاعات علمی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، جهانگردی و غیره، زبان انگلیسی را به نام یک زبان بین‌المللی و به عنوان زبان دوم خود برگزیده‌اند که میزان کسب موفقیت در یادگیری آن در کشورهای گوناگون، متفاوت است.

کلید واژه‌ها: رفتار کلامی، روان‌شناسی شناختی، علائم شناختی، موانع روانی، توانش ارتباطی، مدل فرهنگ‌پذیری، محرک-پاسخ.

## Abstract

English language teaching has remarkably been focused on by many language centers all over the world. Various international needs of nations made the invention of different teaching methods inevitable. Substantial needs of nations to exchange their commercial, political, cultural, technological, and many other sorts of data drastically elevated the need for an international communication means for such exchanges. The English language known as a "lingua franca" played an important role to meet these international need.

**Key Words:** verbal behavior, cognitive psychology, cognitive code, psychological barrier, suggestology, communicative competence, acculturation model, Stimulus - response.

همسو با تغییر نیازهای بشری و به تناسب وقوع انواع تحولات در جوامع گوناگون، نیاز ارتباطی ملت‌ها دستخوش تغییر و تحول می‌شود. زبان یکی از عمده‌ترین عوامل ارتباطی میان ملت‌هاست و اکثر قریب به اتفاق کشورهای جهان، زبان انگلیسی را که در بیش تر نقاط دنیا زبانی کاملاً شناخته شده است، به عنوان زبانی بین‌المللی پذیرفته‌اند. اگر هم زبان مادری آن‌ها زبان انگلیسی نباشد، آن را به عنوان زبان دوم خود برگزیده‌اند تا بتوانند، نیازهای متفاوت و متنوع علمی و ارتباطی خود را برطرف کنند. آن‌ها آموزش زبان انگلیسی را در مقاطع متفاوت تحصیلی، از پیش دبستانی تا سطوح عالی دانشگاهی، در برنامه‌های آموزشی خود گنجانده‌اند و به همین خاطر است که تدریس زبان انگلیسی به صورتی کاملاً حرفه‌ای و پیچیده که از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است، در سرتاسر جهان مورد توجه خاص ملت‌ها با فرهنگ‌ها و زبان‌های گوناگون قرار گرفته است.

بعد از جنگ جهانی دوم، آموزش زبان انگلیسی دستخوش تحولات شگرفی شد که حاصل این تحولات، به وجود آمدن روش‌های متعدد و گوناگون تدریس زبان و ابداع و به کارگیری ابزار کمک آموزشی متفاوت بود. دهه هفتاد و سال‌های آغازین دهه هشتاد شاهد ظهور شیوه‌های متنوع تدریس بود. دهه هشتاد عمدتاً به نقد و بررسی روش‌های گوناگون تدریس گذشت و از اواخر دهه هشتاد و عمدتاً از دهه نود تا زمان حال، ضمن پرداختن به نکات مثبت شیوه‌های تدریس، بخش عمده نظرات به امر یادگیری و راهکارهای یادگیری زبان معطوف شده است. مقاله حاضر قصد دارد، با مروری بر روند این تحولات، به اصول و قواعدی که امروزه برای یادگیری زبان توصیه می‌شوند، اشاراتی داشته باشد.

#### آموزش زبان دوم قبل از دو جنگ جهانی

از اواخر قرن هیجدهم تا اواسط قرن نوزدهم، عمده‌ترین هدف یادگیری زبان دوم، تسلط یافتن بر زبان لاتینی بود؛ آن‌ها به منظور ترجمه کتاب مقدس. اگر کسانی هم همت می‌گماردند که زبان کهن دیگری را بیاموزند، قصدشان دست یافتن به ادبیات و فرهنگ و سنت‌های سایر ملت‌ها بود. لارسن فری من (۴: ۱۹۸۶) در این باره می‌گوید: «آموزش زبان که به شیوه تدریس سنتی انجام می‌گرفت، هدفی را تعقیب می‌کرد که نتیجه آن کمک به زبان‌آموزان بود تا بتوانند، به ادبیات سایر ملت‌ها دسترسی پیدا کنند.»

محققانی که زبان لاتینی را به قصد ترجمه کتاب مقدس

می‌آموختند، از تشکیلات منسجمی برخوردار بودند. آن‌ها به خاطر تفکرات مذهبی و توجه به انجام مأموریت‌های دینی، با برنامه‌ریزی‌های حساب شده، زبان باستانی لاتینی و در واقع زبان مذهبی را فرامی‌گرفتند. همواره نیز از طرف دولت‌های وقت خود حمایت می‌شدند. اما یادگیری سایر زبان‌های کهن به میزان عشق و علاقه فردی محققانی بستگی داشت که می‌خواستند، مثلاً با شعر و ادبیات و فرهنگ ایرانیان آشنا شوند. شاید به ندرت تعداد چنین محققانی از انگلستان دست تجاوز می‌کرد.

در دهه‌های میانی قرن نوزدهم، تعدادی از مدرسه‌های ایالات متحده آمریکا، به تدریج به آموزش زبان‌های مدرن روی آوردند. منظور آن‌ها از زبان‌های مدرن، عمدتاً زبان‌هایی چون آلمانی، اسپانیولی و فرانسه بود.

استقبال از کلاس‌های آموزش زبان‌های مدرن چشمگیر بود، اما هیچ‌گونه تغییر و تحولی در شیوه‌ها و فنون آموزش زبان دوم حاصل نشد. در واقع مدرسان کلاس‌های زبان لاتینی، الگوهای سنتی تدریس برای مدرسان کلاس‌های زبان‌های مدرن می‌شدند. البته تفکرات روان‌شناسانه رفتارگرایی آن زمان نیز بر شیوه‌های آموزشی تأثیرگذار بودند. در مکتب روان‌شناسی رفتارگرایی اصل بر این بود که مغز انسان مانند سایر ماهیچه‌های بدن او هرچه تمرین بیش تری دریافت کند، ورزیده‌تر می‌شود. شیوه‌های آموزش زبان دوم نیز از چنین تفکرانی متأثر می‌شد. در نتیجه، حفظ کردن مطالب آموزشی به مثابه تمرین دادن به سلول‌های مغزی تلقی می‌شد و به یادگیرندگان تأکید می‌شد، همه مطالب را با تکرار زیاد حفظ کنند تا به صورت عادت در وجودشان شکل گیرد.

#### دوران بعد از جنگ جهانی دوم تا اواسط قرن بیستم

بعد از جنگ جهانی اول، تمایلات ملی‌گرایی بر تفکرات مبتنی بر پرداختن به مسائل بین‌المللی فزونی گرفت. تحولات عظیم و بی‌امان قرن بیستم، نویددهنده دگرگونی در تمامی معادلات جهانی شد. جنگ جهانی دوم ویرانی‌هایی به دنبال داشت که با خاتمه جنگ، نیاز به بازسازی و مرمت آن‌ها، زمینه‌های سازندگی و مراودات جهانی را، بین ملت‌های گوناگون جهان، به ویژه آمریکا و اروپا بیش از پیش فراهم آورد. ممنوعیت به کارگیری کودکان و اجباری شدن آموزش باعث ایجاد مراکز آموزشی بیش تری شد، اما تأثیرات مخرب جنگ و دوران ناپه سامان بعد از جنگ، یادگیری زبان دوم را به طرز شگفت‌انگیزی به رکود کشاند. اوضاع به تدریج دگرگون شد و

به دلیل ضرورت ایجاد ارتباطات کلامی بین المللی، افرادی از ارتش آمریکا مأموریت یافتند که با استفاده از شیوه آموزش مستقیم زبان، آن توان کلامی مشتاقان و نیازمندان یادگیری زبان دوم را افزایش دهند. ولی از آن جا که این شیوه آموزشی در مقایسه با روش سنتی دستور - ترجمه<sup>۱</sup> بسیار زمان بر بود و مؤید نظرات مدرسان سنتی هم نبود، موفقیتی کسب نکرد.

«انجمن آمریکایی زبان های مدرن»<sup>۲</sup> با بررسی گزارش تحقیقاتی کلنن مبتنی بر ضعف علمی یادگیرندگان زبان دوم با استفاده از روش مستقیم آموزش، روش خواندن<sup>۳</sup> را در آمریکا پیشنهاد کرد (چستین، ۱۹۸۸، ص ۴).<sup>۴</sup>

تجربیات به دست آمده از مسائل مربوط به ارتباطات جهانی در دوران جنگ جهانی دوم، دولت مردان آمریکایی را بر آن داشت تا از نظریه های زبان شناسان ساختگرا که عمدتاً به «بلمفیلدی ها» معروف بودند، در آموزش زبان دوم به نیروهای مسلح بهره گیرند و نهایتاً، نظریه های این زبان شناسان در «برنامه آموزش متخصصان ارتش»<sup>۵</sup> به کار گرفته شد. تعلیم یافتگان این دوره های آموزشی قادر به استفاده از نقش کلامی زبان خارجی بودند.

موفقیت به دست آمده توجه سایر مراکز آموزشی را به خود جلب کرد. همزمان با این تحولات آغازین زبان شناختی، دگرگونی هایی نیز در حوزه روان شناسی به وقوع پیوست. از اواخر قرن نوزدهم و در اوایل قرن بیستم، رشته زبان شناسی به عنوان یک رشته علمی جدا از فلسفه و فیزیولوژی مطرح شد. از پیشگامان این طرز تفکر می توان از وانت<sup>۶</sup> یاد کرد که پیروانش را «ساختگرا» می نامیدند. بعد از ساختگرایان، نقش گرایان مطرح شدند که علاوه بر توجه به فرایندهای ذهنی در تطابق محیطی، به مطالعه رفتاری نیز علاقه مند بودند.

در این جا می توان از مکتب رفتارگرایان در حوزه روان شناسی یاد کرد. رفتارگرایان مخالف پدیده های ذهنی بودند و تمامی توجهشان به عینیت های علمی کامل بود.

استرن (۱۹۹۱، ص ۲۹) اظهار می دارد: «حوزه روان شناسی زبان همواره ایفاگر نقش معین و مشخصی بوده است؛ ولی هیچ زمانی روند تحلیلی زبان شناسانه به اندازه دهه های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰، در مرکز توجه محققان این حوزه قرار نداشته است.»<sup>۷</sup> در فاصله بین دو جنگ جهانی اول و دوم، آموزش زبان دوم تحولات دیگری را نیز شاهد بود. در آن زمان، نظرات رفتارگرایی همه مسائل بشری را در چارچوب مجموعه ای از رفتارها می دانست و یادگیری زبان مادری را هم نوعی رفتار اجتماعی تلقی می کرد. در دهه های آغازین قرن بیستم، نظریه «رفتار کلامی»<sup>۸</sup>

از اهمیت و توجه خاصی برخوردار بود.

در دهه ۱۹۶۰، نظرات کاملاً جدیدی از سوی دانشمندی چون چامسکی و لنبرگ مطرح شد که بر ذاتی بودن زبان تأکید داشتند و در سوی دیگر، نظریه رفتارگرایانی چون واتسون و اسکینر<sup>۹</sup> مطرح بود که بر تأثیرات اجتماعی در کودک و پیداشدن رفتاری در او به نام زبان تأکید داشت. اسکینر در سال ۱۹۵۷ کتابی تحت عنوان «رفتار کلامی» نوشت که دو سال بعد، یعنی در سال ۱۹۵۹، نوام چامسکی<sup>۱۰</sup> طی مقاله ای که در مجله زبان به چاپ رسید، نقدی بر آن نوشت و نه تنها کتاب یاد شده را به شدت مورد حمله قرارداد، بلکه تمامی مبانی رفتارگرایی در زمینه مسائل مربوط به یادگیری زبان از دیدگاه روان شناسی را تحت تأثیر قرارداد.

تعبیرهای اسکینر در یادگیری زبان، بر شرطی شدن کودک مبتنی بود. به بیان دیگر، مسأله شرطی شدن حیوانات از دیدگاه روان شناسی، به یادگیری زبان در انسان نیز تعمیم داده می شد. چامسکی ۱۹۷۲ تأثیر تحولات حاصل از نظرات چامسکی بر روان شناسی، به حدی بود که مکتب رفتارگرایی مقوله شناخت را به عنوان نگرش جدیدی برگزید و روان شناسی رفتارگرایانه به روان شناسی شناختی<sup>۱۱</sup> تبدیل شد.<sup>۱۲</sup>

در خلال جنگ جهانی دوم، ایالات متحده آمریکا شاهد ظهور روش تدریس جدیدی به نام «روش شنیداری - گفتاری»<sup>۱۳</sup> بود. این روش جدید مانند روش آموزش مستقیم زبان، از اصولی کاملاً متفاوت با روش تدریس دستور - ترجمه (G.T.M) تبعیت می کرد، ولی کماکان تابع تفکرات رفتارگرایان بود که زبان را یک رفتار از مجموعه رفتارهای بشری دانستند. روش تدریس شنیداری - گفتاری که تأکید فراوان بر تکرار توسط زبان آموز داشت، بر این باور بود که زبان مجموعه ای از عادات است و از طریق تکرار، تقویت و سپس تثبیت می شود. از سوی دیگر، مسائل مطرح در زبان شناسی توصیفی نیز بر اصول آموزشی شنیداری - گفتاری صحنه می گذاشت.<sup>۱۴</sup>

#### پیدایش روش های جدید تدریس

به دنبال تحولات ایجاد شده در حوزه زبان شناسی از یک سو، و دگرگونی های ایجاد شده در حوزه روان شناسی از سوی دیگر که به پیدایش روان شناسی زبان<sup>۱۵</sup> منجر شد، شیوه های تدریس نیز از تفکرات رفتارگرایانه به سوی تفکرات شناخت انسانی تغییر جهت داد. تأکید بر «علائم شناختی»<sup>۱۶</sup> جایگزین تقلید و کسب عادت شد. کوپر<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۶: ۲) زبان بشری را به عنوان

مجموعه‌ای از علائم ویژه معرفی می‌کند که با استفاده از نشانه‌های مخصوص هر زبان، به افراد اهل آن زبان کمک می‌کند تا بتوانند در سطحی بسیار گسترده تبادل اطلاعات داشته باشند.

روان‌شناسان شناختگر و زبان‌شناسان زایشی-گشتاری چنین نظر دادند که یادگیری زبان از طریق تقلید و تکرار حاصل نمی‌شود؛ چرا که انسان قادر است، عبارات و جملاتی تولید کند که هرگز آن‌ها را نشنیده است. به نظر آن‌ها کودکان که در آینده سخنوران زبان محیط خود می‌شوند، قواعد زبانی را کشف می‌کنند و بر همین اساس، به تدریج به بسط و تعمیم آن می‌پردازند و در نهایت، از تولیدات زبانی برخوردار می‌شوند. در نتیجه، نمی‌توان گفت تولیدات زبانی آن‌ها در اثر تکرار به شکل عادت درمی‌آید. پس می‌توان گفت، اکتساب زبان مادری باید از روندی برخوردار باشد که انسان بتواند، با تحلیل فکری یا شناخت خود، قواعد ویژه زبانی را کشف کند.<sup>۲۰</sup>

به دنبال راه یافتن تفکرات جدید به حوزه زبان آموزی، می‌توان گفت اولین روش تدریس زبانی که با استفاده از دستاوردهای جدید شکل گرفت، روش تدریس «آموزش بدون کلام»<sup>۲۱</sup> است. کلب گتنگو<sup>۲۲</sup> (۱۹۷۲) معتقد بود که زبان آموز باید به تدریج به سوی استقلال فکری، خوداندیشی، و پذیرش مسئولیت حرکت کند.<sup>۲۳</sup> تأکید این روش بر فکر کردن، کشف کردن، و به کار بستن آموخته‌ها، در راستای حل مشکل است. درحقیقت، یادگیرنده با دریافت اطلاعات تدریجی و محدود، درصدد کشف مشکلات و حل آن‌ها برمی‌آید. گتنگو (۱۹۸۳) که مبدع این روش است، اظهار می‌دارد که نمی‌توان به شیوه طبیعی یعنی همان گونه که کودکان زبان مادری را فرامی‌گیرند، به بزرگسالان زبان بیگانه‌ای را آموزش داد؛ چرا که بزرگسالان می‌دانند که به دنبال چه هستند و از قصد خودشان از یادگیری زبان آگاهند، در صورتی که کودک نمی‌داند زبان چیست و چرا آن را فرامی‌گیرد. وی پیشنهاد می‌کند که معلم در کلاس درس ناخدا امکان سخنگو نباشد و به جای تدریس به زبان آموزان، آن‌ها را درگیر یادگیری کند. در مقطع آغازین، مدرس باید بدون استفاده از کلام، با ایجاد ارتباط بین اصوات زبانی و رنگ‌ها و با ایما و اشاره، یادگیرندگان را به سوی کشف اصوات زبانی هدایت کند. وی معتقد است که مدرس باید تدریس کند، ارزیابی به عمل آورد، و از سر راه کنار رود.<sup>۲۴</sup>

«روش تلقینی»<sup>۲۵</sup>، روش تدریس دیگری است که توسط لوزانف<sup>۲۶</sup> پیشنهاد شد. وی که یک پزشک و روانکاو بلغاری است، علت عدم موفقیت‌های آموزشی را در تمامی سطوح،

«موانع روانی»<sup>۲۷</sup> برای یادگیرندگان می‌داند. وی معتقد است، توان ذهنی انسان به علت محدودیت‌های خاص اجتماعی مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. لوزانف (۱۹۸۲) اصطلاح مطالعه تلقین پذیری<sup>۲۸</sup> را به عنوان علم آزاد کردن ظرفیت‌های ذخیره شده شخصیتی شرح می‌دهد و خوش روش تلقینی را سیستم آموزشی «تلقین‌گریزی-تلقین‌پذیری»<sup>۲۹</sup> درمانی معرفی می‌کنیم. پیام اصلی این روش در واقع ایجاد راحتی و آسایش جسمی است که در نهایت، به تمرکز ذهنی منتهی می‌شود<sup>۳۰</sup> و حاصل کار ایجاد سهولت در یادگیری به سبب رفع موانع روانی است.

نونان<sup>۳۱</sup> (۱۹۹۹: ۳۱۴) روش تلقینی را به عنوان روشی که به خلقیات و خصوصیات فردی یادگیرندگان توجه دارد، معرفی می‌کند. وی معتقد است، اگر از فنون ایجاد آسایش و راحتی صحیح به منظور کاهش موانع روانی برای یادگیرندگان استفاده شود، آن‌ها به سهولت به میزان متناهی بر دانش زبانی اشراف پیدامی‌کنند. هارمر<sup>۳۲</sup> (۹۰-۸۹: ۲۰۰۱) پس از معرفی مختصر این روش می‌گوید: «تأکید بر کاستن از موانع عاطفی منفی به عنوان بخش عمده‌ای از مسائل آموزش زبان دوم مورد قبول همگان است.»

«شیوه آموزش زبان هم‌گروهی»<sup>۳۳</sup> توسط کوان<sup>۳۴</sup> (۱۹۷۶ و ۱۹۸۲) مطرح شد. این روش تدریس زبان نیز بر اصول انسانی و روابط گروهی یادگیرندگان در کلاس درس تأکید دارد. اصطلاح «whole person» به معنی در نظر گرفتن کل مسائل شخصی و شخصیتی یادگیرنده، مورد بحث فراوان بوده است. چون این روش تدریس زبان در واقع تابع اصول کلی «یادگیری از طریق مشاوره»<sup>۳۵</sup> است، یادگیرندگان را «گروه» نامگذاری کرده‌اند؛ گروهی که نیاز به نوعی حل مشکل دارند. آن‌ها درحقیقت ارباب رجوع<sup>۳۶</sup> هستند که برای رفع مشکل خود به مشاور<sup>۳۷</sup> مراجعه می‌کنند.

روش تدریس زبان از طریق «پاسخ به حرکات فیزیکی»<sup>۳۸</sup> یکی دیگر از شیوه‌های تدریس است که مسائل روانی انسان و ایجاد شادی برای یادگیرندگان در آن مطرح است. استدلال استفاده از حرکات فیزیکی بدن برای آموزش زبان، بر شیوه فراگیری زبان اول توسط کودک مبتنی است. فراگیری زبان اول بدون استفاده از حرکات مداوم بدنی از سوی تولیدکنندگان اصوات زبانی، هرگز عملی نیست.

آشر<sup>۳۹</sup> (۱۹۸۴ و ۱۹۸۳: ۶۳) که مبدع این روش تدریس است، عقیده دارد، حدود هشتاد درصد زبان آموزان قادرند، رمزهای زبانی یعنی همان ساختار واژگان زبان را از طریق همسو

و هماهنگ کردن آن‌ها با حرکات طبیعی و واقعی اندامشان، به راحتی درونی کنند.

«زبان آموزی ارتباطی»<sup>۱۰</sup> شیوه دیگری برای تدریس زبان است که در اوایل دهه هشتاد مطرح شد. در این روش، مسائل صرفاً کلاسی و تدریس مطالب از پیش تعیین شده و یا تکنیک‌های از قبل تنظیم و تجویز شده، مدنظر نیستند. چستین<sup>۱۱</sup> (۱۹۸۸ و ۱۰۶) در واقع، هدف اصلی این روش ایجاد «توانش ارتباطی»<sup>۱۲</sup> در یادگیرندگان زبان دوم است، نه یاد دادن قواعد زبان. جانسون و مرو<sup>۱۳</sup> (۱۹۸۱) تکیه بر ایجاد توانش ارتباطی در زبان آموزان، ایجاب می‌کند که یادگیرندگان در انتخاب نکات زبانی مورد نیاز خود فعالیت داشته باشند تا بتوانند، نیازهای ارتباطی زبانی خود را برطرف کنند. (جانسون و پرتز<sup>۱۴</sup> ۹۱: ۱۹۸۳)

محققان زیادی در مورد «زبان آموزی ارتباطی» اظهار نظر کرده‌اند که می‌توان از میان آن‌ها به جانسون و مرو (۱۹۸۱)، جانسون و پرتز (۱۹۸۳)، تیلور<sup>۱۵</sup> (۱۹۸۳)، ساویگنن (۱۹۸۳)، نیل وود<sup>۱۶</sup> (۱۹۸۱)، آلن<sup>۱۷</sup> (۱۹۸۴)، باخمن<sup>۱۸</sup> (۱۹۸۸)، سلس سورسیا<sup>۱۹</sup> (۱۹۸۵)، براون (۱۹۹۱ا، ۱۹۹۱ب، ۱۹۹۲، ۲۰۰۰، ۲۰۰۱)، هارمر (۲۰۰۱) و... اشاره کرد.

از میان نظرات متفاوت پیرامون آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی، خصیصه‌های پنجگانه زیر را می‌توان به نقل از چستین (۱۰: ۱۹۸۸) که از تیلور (۱۹۸۳) نقل کرده است، شرح زیر خلاصه نمود:

۱. زبان آموزان باید در محاورات طولانی و همه جانبه در زمینه‌های طبیعی و واقعی (تا حد امکان) شرکت کنند.

۲. زبان آموزان باید در تبادل اطلاعات و تعامل زبانی، نقطه نظرهای مشترکشان را بیان کنند و یکدیگر را از آن نقطه نظرها مطلع سازند.

۳. زبان آموزان باید در انتخاب مطالبی که می‌خواهند بیان کنند نحوه ارائه آن‌ها آزاد باشند.

۴. زبان آموزان باید در ارائه افکارشان به صورتی مشخص و معین، ارتباط کلامی برقرار کنند.

۵. زبان آموزان باید (حتی الامکان) درباره موضوعات کاملاً حقیقی و در زمینه‌های واقعی صحبت کنند.

دهه هفتاد را بدون اغراق می‌توان دهه ظهور شیوه‌های جدید آموزش زبان انگلیسی نامید؛ شیوه‌هایی که همگی با توجه به تحولات اساسی در حوزه زبان‌شناسی و روان‌شناسی و تأثیر قابل آن‌ها بر یکدیگر و نیز تحولات اجتماعی، بر ارتباطی بودن زبان تأکید داشتند.

### تحولات دهه ۱۹۸۰

شاید بتوان گفت دهه هشتاد و اوایل دهه نود عمدتاً صرف معرفی هرچه بیش‌تر روش‌های جدید آموزش زبان پیشنهاد شده در دهه هفتاد شد. محور بحث‌ها اساساً پرداختن به نیازهای یادگیرندگان بود و انطباق روش‌های جدید آموزش زبان با این نیازها و به دنبال آن، معرفی نقاط ضعف و قوت همان شیوه‌ها به منظور رفع اشکالات موجود در تداوم زبان‌آموزی. حتی در مواردی، محققان پیشنهاددهنده روش‌های جدید تدریس به نقد و بررسی و معرفی بیش‌تر روش‌های پیشنهادی خود پرداختند و در مواردی به نقدهای دیگران پاسخ دادند.

در دهه هشتاد می‌توان به «رویکرد ادراکی»<sup>۲۰</sup> «رویکرد طبیعی»<sup>۲۱</sup>، مدل توجه به تأثیرات فرهنگی تحت عنوان «مدل فرهنگ‌پذیری»<sup>۲۲</sup> و «رویکرد ادراکی / عملی»<sup>۲۳</sup> اشاره کرد که رویکرد اخیر بیش‌ترین تأکید را بر مقاصد ارتباطی زبان و هدف‌های یادگیرندگان داشت (برای کسب اطلاعات بیش‌تر مراجعه کنید به: چستین ۱۹۸۸، ص ۱۰۵ و ۱۰۶).

در این جا لازم است، به اختصار توضیحاتی پیرامون «نگرش‌های گلچینی»<sup>۲۴</sup> ارائه شود. «گلچین» معادل فارسی برای کلمه «Eclectic» است، چون معنی این کلمه انتخاب بهترین جنبه‌های مربوط به منابع، سبک‌ها، تکنیک‌ها، و یا سیستم‌های متفاوت است، از این رو، محققانی چون ویدسون<sup>۲۵</sup> (۱۹۷۸)، برین و کاندلین<sup>۲۶</sup> (۱۹۸۰)، ساویگنن (۱۹۸۳)، نونان (۱۹۹۱ا)، ریچارد-آساتو<sup>۲۷</sup> (۱۹۹۶) و براون (۲۰۰۰) و (۲۰۰۱)، به توضیح جنبه‌های مثبت و ارزشمند روش‌های تدریس پرداختند و با توجه به هدف‌های زبان‌آموزی، استفاده از موارد کاربردی و کارآمد را برای آموزش زبان دوم پیشنهاد کردند. اگرچه این نگرش از جنبه‌های مثبت فراوانی برخوردار است، اما در پاره‌ای موارد، دخالت سلیقه‌های شخصی افراد و انتخاب با تکیه بر تمایلات فردی ممکن است باعث ایجاد مشکلات جدیدی شود. در نتیجه، این شیوه‌التقاطی هم از سوی صاحب نظران تماماً تأیید نشده است (برای کسب اطلاعات بیش‌تر مراجعه کنید به: براون، ۵۱-۴۰: ۲۰۰۱).

از تحولات عمده و چشمگیر آموزش زبان دوم در دهه هشتاد می‌توان به تکیه بسیار بر ایجاد ارتباطی کلامی اشاره کرد که هدف نهایی آن، توجه به «رویکرد ارتباط-محوری»<sup>۲۸</sup> زبان است (برای کسب اطلاعات بیش‌تر مراجعه کنید به: چستین، ۱۱۱-۱۰۹: ۱۹۸۸).

در این دهه، ضمن نقد و بررسی روش‌های پیشین با توجه به



تحولات ایجاد شده در امر یادگیری زبان، پیشنهادات جدیدی بر اساس نظرات علمی و جهان شمول زبان و تفکر چامسکی (۱۹۶۸)، و نیز بررسی های همه جانبه از سوی متخصصان مغز و اعصاب، ارائه نظریه های جدید در مورد دو نیم کره ای بودن مغز و این که نیمکره چپ عمدتاً عهده دار مسؤولیت زبان اول است و احتمالاً جایگاه پردازش و تولید زبان دوم در نیمکره راست می باشد و نظرات بسیار ارزشمند دیگر که هیچ یک به علت پیچیدگی کارکرد مغز و عملی نبودن آزمایشات اساسی روی آن و حتی در صورت دسترسی به درون مغز، هیچ یک از سلول های مغز انسان چیزی را که حاکی از وجود توان زبانی در درون مغز فرد باشد، نشان نمی دهد، و هزاران هزار نکته پیچیده و مهم در مورد روند کار مغز انسان که بحث های علمی فراوانی پیرامون مسائل مربوط به زبان بشری را به دنبال داشته است. برخی از این متخصصان عبارتند از: ویتراک<sup>۵۹</sup> (۱۹۸۰) هانت<sup>۶۰</sup> (۱۹۸۲) باب ویت نی کر<sup>۶۱</sup> (۱۹۸۰)، گراد<sup>۶۲</sup> (۱۹۸۴) می برر<sup>۶۳</sup> (۱۹۸۲) موریس<sup>۶۴</sup> (۱۹۸۶) فلج<sup>۶۵</sup> (۱۹۸۷) اسکاول<sup>۶۶</sup> (۱۹۸۸).

در این دهه نیز می توان به «الگوی نظارت کرشن»<sup>۶۷</sup> اشاره کرد که شامل پنج فرضیه مهم به این شرح است:

۱. فراگیری/یادگیری (Acquisition/Learning)
۲. تربیت طبیعی (Natural Order)
۳. نظارت (Monitor)
۴. درون نهاد (Input)
۵. موانع عاطفی (Affective Filter)

فرضیه های پنجگانه کرشن که عمدتاً بر مسائل آموزشی غروانی تکیه دارند، تا قبل از انتشار کتاب «نظریه های یادگیری زبان دوم» (بری مک لالین<sup>۶۸</sup>، ۱۹۸۷) از اعتبار و اهمیت ویژه ای برخوردار بود (برای کسب اطلاعات بیشتر تر و توضیحات همه جانبه، به کتاب «اصول و عملکرد در فراگیری زبان دوم کرشن - ۱۹۸۲ a» مراجعه کنید).

هر پنج فرضیه کرشن توسط بری مک لالین، هم به خوبی تشریح شده اند و هم دقیقاً مورد نقد و بررسی قرار گرفته اند (برای کسب اطلاعات بیشتر تر به کتاب «نظریه های یادگیری زبان دوم» مک لالین - ۱۹۸۷ مراجعه کنید).

#### دهه نود

تا اوایل دهه نود و شاید واضح تر بتوان گفت تا سال ۱۹۹۴، توجهات بیشتر تر به یادگیرندگان می شود معطوف تا یاددهندگان. به بیان دیگر، آموزش زبان دوم یا زبان خارجی از تأکید بر تدریس

محوری و ارائه روش های تدریس جدید، به تأکید بر تحصیل محوری تغییر جهت می دهد (ر. ک: داگلاس براون، ۲۰۰۰، چاپ چهارم با تغییرات کامل).

مقاله بسیار مهم کومارودی ویلو<sup>۶۹</sup>، تحت عنوان «شرایط پسا روشی»، محور بحث را از پرداختن به مسائل مربوط به روش های تدریس عمدتاً ابداع شده در دهه هفتاد و نقد و بررسی شده در دهه هشتاد و پیشنهاد های آموزشی این دو دهه، یکباره به سوی دوران بعد از این روش ها تحت عنوان «پسا روشی» یا دوران بعد از پیشنهاد روش ها، تغییر جهت می دهد. وی با پیشنهاد راهکارهای کلان و راهکارهای خرد<sup>۷۰</sup> به مسأله نیازهای اساسی یادگیرندگان زبان دوم یا زبان خارجی می پردازد. نویسنده مقاله، با تغییر مسیر از روش های سنتی به وضعیتی که آن را «وضعیت بعد از روش ها» یا «پسا روشی»<sup>۷۱</sup> می نامد، نشان می دهد که پیشنهادات وی می تواند، عامل برقراری رابطه بیش تر و قوی تر بین نظریه پردازان آموزش زبان و مدرسان زبان باشد تا با مجهز نمودن آن ها به دانش، مهارت، و خوداندیشی، برای خودروشی نظامند از بین حق انتخاب های متفاوتی که پیش رو دارند، برگزینند.

لازم به یادآوری است که با وجود ادعای نویسنده مقاله مبنی بر این که پیشنهادات او ارائه روش تدریس نیست و حتی از نگرش گلچینی مطالب یا Eclecticism نیز استفاده نکرده است، به نظر نگارنده در کلیه راهبردهای دهگانه کلان وی به وضوح می توان اصول کلی روش های تدریس دهه های هفتاد و هشتاد را ملاحظه کرد. نکته عمده و اساسی پیشنهادات کومارودی ولو، تأکید فراوان بر پژوهشی بودن کلاس درس و دیدگاه پژوهشی داشتن مدرس است که این خود می تواند، مقدمه راهگشایی برای محققان در توصیه شیوه های تدریس مناسب و متناسب با نیازهای یادگیرندگان شود.

در حقیقت پرداختن به سیر تحولات در دهه نود، با وجود کتاب ها و مقالات بی شماری که محققان و متخصصان آموزش زبان دوم ارائه کرده اند، فراتر از حد یک یا چند مقاله است. شاید به اختصار بتوان گفت که در دهه نود، توجه نظریه پردازان و خبرگان مسائل آموزشی عمدتاً به یادگیرندگان معطوف است تا یاددهندگان. نونان (۱۹۹۹)، با اشاره به آموزش «یادگیرنده محور» اظهار می دارد: «زمانی که من در کلاس درس احساس می کردم، در اجرای شیوه های گوناگون آموزشی بسیار موفق هستم. ولی با اندکی کنجکاوی و تفحص دریافتیم که آنچه من درس می دهم، با آنچه که یادگیرندگان یاد می گیرند، در یک راستا قرار ندارند... من به وضوح

## جمع بندی، نتیجه گیری و پیشنهاد

در بررسی اجمالی و فشرده «تحولات آموزش و یادگیری زبان دوم»، مطالعه وضعیت کلی زبان آموزی به دو مقطع زمانی مشخص تقسیم می شود: مقطع اول، دوران قبل از دو جنگ جهانی اول و دوم را شامل می شود و مقطع دوم، دوران بعد از این دو جنگ جهانی را. البته در خلال توضیحات مربوط به این دو دوران، به مسائل دیگری نیز اشاره می شود که در فاصله بین دو جنگ اول و دوم جهانی در راستای تحولات زبان آموزی رخ می دهد.

آنچه قبل از دوران جنگ های جهانی پیرامون مسأله ای به نام زبان دوم رخ می دهد، نچلگی به صورت سنتی و با توجه به نیازهای محدود آن زمان است. به بیان دیگر می توان گفت، با توجه به عدم نیاز مبرم آن زمان به دانستن زبان دوم، زبان آموزی فاقد تحولات و دگرگونی هایی است که در دوران بعد از جنگ های جهانی شاهد آن بودیم. در حقیقت، اهم تحولات حاصله در آموزش و یادگیری زبان دوم متأثر از پیشرفت های انسان در همه زمینه های علمی و در نتیجه، نیاز مبرم به ایجاد ارتباط با سایر ملل بود.

دگرگونی های حاصله از مطالعات علمی زبان بشری (علم زبان شناسی)، به ویژه طرح نظرات علمی نوآم چامسکی از دهه پنجاه به بعد، باعث ایجاد تحول و تغییرات اساسی در دیدگاه های نظریه پردازان حوزه بسیار قدیمی و علمی روان شناسی نیز شد.

تحولات عظیم صنعتی و به دنبال آن، شکوفایی اقتصادی بعد از جنگ جهانی دوم و نیاز مبرم به برقراری ارتباط با سایر ملل و نیز فراهم شدن زمینه برای مقدمات ابرقدرت شدن ایالات متحده آمریکا، و برخی نکات خرد و کلان دیگر، دست به دست هم دادند تا روند بررسی و مطالعه شیوه های آموزش و یادگیری زبان دوم در کشورهای پیشرفته جهان و به تبع آن در سایر کشورها، دگرگون شود.

تحولات آموزش و یادگیری زبان دوم که با حرکتی نه چندان سریع از دهه های چهل و پنجاه آغاز شد، در دهه های شصت و هفتاد از جنبه های حیرت انگیز و انقلابی برخوردار گردید؛ به گونه ای که این دوران و به ویژه دهه هفتاد را دوران پیدایش روش های متفاوت تدریس زبان دوم نام نهادند. تا اوایل دهه هشتاد، روش های گوناگون تدریس یکی پس از دیگری پیشنهاد شدند و به جز «روش تدریس مستقیم»، «روش تدریس (از طریق) خواندن»<sup>۷۸</sup>، و «روش تدریس شنیداری - گفتاری» که هر سه به

دریافتن که بین آنچه من سعی داشتم به یادگیرندگان بیاموزم و آنچه که آن ها یا نوشته ها و گفته هایشان به من می فهماندند، فاصله زیادی است... و دریافتن که باید نقطه نظرات آنان را بفهمم. « (ص ۱۰ و ۱۱)

اهم نکاتی که در دهه نود بر آن ها تأکید فراوان شده، شامل مراحل زیر است:

مرحله اول: هدف های آموزشی زبان را برای یادگیرندگان شرح دهید.

مرحله دوم: به آن ها اجازه دهید، خود هدف هایشان را انتخاب کنند.

مرحله سوم: تشویقشان کنید که زبان دوم خود را خارج از کلاس درس تمرین کنند.

مرحله چهارم: آگاهی یادگیرندگان را از مراحل یادگیری زبان افزایش دهید.

مرحله پنجم: به آن ها کمک کنید که سبک ها و راهکارهای یادگیری خود را مشخص کنند.

مرحله ششم: یادگیرنده را در انتخابش ترغیب و تقویت کنید  
مرحله هفتم: به یادگیرندگان اجازه دهید، در مورد فعالیت های آموزشی خودشان نقش خلاق داشته باشند.

مرحله هشتم: آن ها را ترغیب کنید، به گونه ای یاددهنده باشند.  
مرحله نهم: تشویقشان کنید که خودشان محقق باشند.

(برای کسب اطلاعات بیشتر ر. ک: نونان، ۱۹۸۹، ص ۱۰-۱۹۹۹ و ۲۴ تا ۳۵؛

ویلیز<sup>۷۹</sup>، ۱۹۹۶، ص ۵۲؛ از پتی<sup>۸۰</sup>، ۱۹۹۶؛ هارمر، ۲۰۰۱، ص ۸۶ و ۸۷.)

در اواخر دهه هشتاد و در دهه نود، تأکید فراوانی بر انجام «کار»<sup>۷۲</sup> توسط یادگیرنده می شود و اصطلاح «تدریس زبان فعالیت - محور»<sup>۷۵</sup> و «یادگیری زبان فعالیت - محور»<sup>۷۶</sup> در آثار اکثر محققان و نظریه پردازان آموزش زبان دوم به چشم می خورد. مفهوم این اصطلاحات فنی این است که به جای دادن تکالیف سنتی به زبان آموزان، «کار» های مشخص مربوط به درک مفاهیم زبان به آن ها داده شود تا خودشان عملاً درگیر یادگیری شوند و خلاقیتشان تقویت گردد.

«ساده ترین بیان در تشریح فوق میان «فعالیت» و «تکلیف یا مشق»<sup>۷۷</sup> این است که بگوئیم، تکلیف به الزام در انجام کارهای زبانی منتهی می شود، ولی انجام «فعالیت» رسیدن به پاسخ های مناسب غیر زبانی از طریق مشکل یابی، حل مشکل، ایجاد خلاقیت و برخورداری از تفکر است.»

شدت متأثر از روان‌شناسی رفتارگرایی بودند، بقیه روش‌ها  
جملگی به مسائل انسانی، عاطفی، فکری، شخصیتی،  
انگیزه‌ای و... یادگیرندگان توجه داشتند تا جایی که کلاس‌های  
«یاددهنده محور» (معلم محور) به «یادگیرنده محور» تبدیل  
شدند.

در دهه هشتاد، محققان با توجه به نیازهای اجتماعی و  
پی بردن به نقاط قوت و ضعف و روش‌های تدریس پیشنهادی  
(عمدتاً دهه هفتاد)، به نقد و بررسی آن‌ها پرداختند و همواره بر  
این اصل مهم توجه و تأکید داشتند که زبان آموز به چه منظور و با  
چه انگیزه‌ای زبان را می‌آموزد. برای مثال، یادگیرندگان یک زبان  
بیگانه که قصد گردشگری در سایر کشورها را داشتند، هدفشان  
از زبان‌آموزی با یادگیرندگانی که می‌خواستند در کلاس‌های  
درسی شرکت کنند که زبان آموزشی آن‌ها زبان انگلیسی بود،  
کاملاً تفاوت داشت. در نتیجه، توصیه و تجویز یک روش  
تدریس واحد برای رفع نیازهای گوناگون یادگیرندگان از اعتبار  
لازم برخوردار نبود.

تقریباً از اواخر دهه هشتاد و در طول دهه نود تا اوایل سال  
۲۰۰۰، محققان زبان‌آموزی، ضمن مدنظر قراردادن نیازهای  
آموزشی زبان‌آموزان بر موارد زیر تأکید فراوان دارند:

۱. گفت‌وگو هم‌کنش (Interactive Discourse)
۲. متغیرهای گوناگون فرهنگی-اجتماعی (Sociocultural Variables)
۳. یادگیری گروهی- مشارکتی (Cooperative-group Learning)
۴. گوناگونی بین‌دو زبانی (Interlanguage Variability)
۵. فرضیه‌های کنش متقابل (Interactional Hypotheses).  
(برای آگاهی بیشتر ترر. ک: داگلاس براون، ۱۳-  
۲۰۰۰: ۲۰۰۰، چاپ چهارم، با تجدید نظر کامل.)

زیرنویس:

1. Larsen Freeman
2. Faculty psychology
3. The Direct Method
4. Grammar - Translation Method
5. Modern Language Association of America
6. Reading Method
7. Chastain

## 8. Army Specialized Training Program

9. Wundt

10. Verbal Behavior

11. Wattson and Skinner

12. Chomsky

13. Cognitive Psychology

15. The Audiolingual Method

17. Psycholinguistics

18. Cognitive Code

19. Kupper

21. The Silent Way

22. Gattegno

24. Teach, test, and get out of the way

25. Suggestopedia

26. Lozano

27. Psychological Barriers

28. Suggestology

29. desuggestive- suggestive

30. Physical relaxation, mental concentration

31. Nunan

32. Harmer

33. Community language learning

34. Curran

35. Counseling learning

36. Client

37. Counselor

38. Total Physical Response

39. Asher

40. Communicative language Teaching

41. Chastain, 1988

42. Communicative Competence

43. Johnson and Morrow, 1981

44. Johnson and Porter, 1988

۱۴. استرن، ۱۹۹۱، ۲۰۱-۲۹۶

۱۶. لارسن فری من، ۱۹۸۶، ۳۱

۲۰. لارسن فری من، ۱۹۸۶، ۵۱

۲۳. داگلاس براون، ۱۹۹۴

## Bibliography

- Asher, J.J. (1983) *Learning a Second Language Through Commands*. Mass.: Newbury House.
- Asher, J.J. (1984) *Comprehension Training*. Madison, Milwaukee Linguistics symposium
- Breen, T. and Candlin, R. (1980), The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching, *Applied Linguistics* 1:89-112.
- Brown, H.D. (1994) *Principles of Language Learning and Teaching (3rd ed)*. Prentice Hall Regents.
- Brown, H.D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching (4th ed)*. Pearson Education Ltd.
- Brown, H.D. (2001) *Teaching by Principles (2nd ed)*. Pearson Education company.
- Chastain, K. (1988) *Developing Second Language Skills (3rd ed)*. Chicago: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1968) *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace and world.
- Curran, C. (1976) *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Ill.: River Press.
- Curran, C. (1982b) *Community Language Learning*. Rowley, Mass Gattegno, C. (1972) *Teaching Foreign Languages in the School: The Silent Way (2nd ed)*. New York, Educational Solutions.
- Gattegno, C. (1983) *The Silent Way, Methods that work*. Mass.: Newbury House.
- Grady, M.p. (1984) *Teaching and Brain Research: Guidelines for the Classroom*. New York: Langman.
- Gunterman, G., and phillips, J. (1982) *Functional - Notional Concepts: Adapting the Foreign Language Textbook*. Washington, D.C.: Center of Applied Linguistics.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English of English Language Teaching (3rd ed)*. Person Education Limited.
- Hunt, M. (1982), *The universe Within* New York: Simon and Schuster.
- Johnson, K. and Morrow, K. (1987) *Communication in the*
45. Taylor
46. Littlewood
47. Allen
48. Bachman
49. Celce- Murcia
50. Comprehension Approach (Postovsky, 1981 & 1982)
51. Natural Approach (Terrell 1982a); Krashen and Terrell (1983), Terrell (1986).
52. Acculturation Model, (Schumann, 1984).
53. Functional/Notional Approach, (Guntermann and phillips (1982).
54. Eclectic Approaches
55. Widdowson
56. Breen and Candlin
57. Richard-Amato
58. Communication-based approach
59. Wittrock
60. Hunt
61. Whitaker
62. Grady
63. Meyers
64. Morris
65. Flege
66. Scovel
67. Krashen's Monitor Model, 1982a, 1985
68. Barry McLaughlin, 1987.
69. Kumaravadevelu, 1997.
70. Macro-strategies/Micro-strategies
71. Post Method Condition
72. Willis
73. Ur. Penny
74. Task
75. Task-based Language Teaching
76. Task-based Language Learning
77. assignment
78. Direct Method
79. Reading Method
80. Audiolingual Method

- Classroom*. London: Longman.
- Johnson, K. and Parter, D. (1983) *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London: Academic Press.
- Kant, J.G. (1970) Foreign Language Offerings and Enrollments in Public Secondary Schools. Fall 1968. *Foreign Language Annals*, 3:400-58.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon press.
- Krashen, S. (1985) *The input Hypothesis*. London: Longman.
- Kumaravadivelu, B. (1994) *TESOL Quarterly* Vol. 28- No 1. Spring.
- Kupper, L. (1996) *Learning to Learn English*. Cambridge University Press.
- Larsen Freeman, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lozanove, G. (1982) *Suggestology and Suggestopedia*. Mass.: Newbury House.
- Meyers, J.T. (1982) Hemisphericity Research: An overview with some Implications for problem solving. *Journal of Creative behavior*, 16:197-211.
- Morris, J.W. (1986) *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago University of Chicago Press.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Nunan, D. (1999) *Second Language Teaching and Learning*. Heinle and Heinle Publishers. Boston: Mass.
- Nunan, D. (1989a) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991a) Communicative Tasks and Language Curriculum. *TESOL Quarterly* 25:279-95.
- Postovsky, V.A. (1982) *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House, PP.67-76.
- Postovsky, V.A. (1981) *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, Mass.: Newbury House pp.170-86.
- Savignon, S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Schumann, J.H. (1984) The Acculturation Model: the evidence. Paper Presented at the 13th Annual University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics symposium, March 29-31, 1984.
- Scovel, T. (1988) *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. New York: Newbury House.
- Skinner, B.F. (1957) *Verbal Behavior*. New York: Appleton, Century, Crofts.
- Stern, H. (1991) *Fundamental Concepts of Language Teaching* (7th ed). Oxford University Press.
- Taylor, H.M. (1983) Teaching ESL: Incorporating a Communicative, Student -Centered Competent. *TESOL Quarterly* 17:69-88
- Terrell, T.D. (1982a) *A Natural Approach*. In R.W. Blair (Ed.), *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House. PP. 160-73.
- Terrell, T.D. (1986) Acquisition in the Natural Approach: The Binding Access Framework. *The Modern Language Journal*, 70:213-27.
- Widdowson, G. (1973) *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.
- Whitaker, B. (1980) Neurolinguistic perspectives on second Language Acquisition. *Milwaukee Linguistics Symposium*, March 29-31.
- Witrock, M.C. (1980) *Learning and the Brain, The Brain and Psychology*. New York: Academic Press, PP. 371-403.
- Ur. Penny. (1996) *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Yule, G. (1985) *The Study of Language*. New York : Cambridge University Press.



# دلایل استفاده از موسیقی در کلاس های آموزش انگلیسی

نویسنده: کوین اسکوپ  
مترجم: محمد حیدری چگنی  
فوق لیسانس آموزش زبان انگلیسی

## مقدمه

تا آن جا که می توانیم به خاطر بیاوریم، موسیقی<sup>۱</sup> همواره بخشی از تجربه انسانی بوده است. همان طور که گوگلی مینو، ۱۹۸۶ می گوید: بزرگسالان در مراسم دعا و نیایش و در لحظه هایی از زندگی روزمره، آواز می خوانند. سرودها بخشی مکمل از تجربه زبانی ما شده اند که اگر با درسی از زبان همراه شوند، می توانند ارزش و اهمیت فراوانی پیدا کنند. خوشبختانه با گسترش روزافزون اینترنت و مخصوصاً شبکه جهان گستر اینترنت، چه در کلاس های درس و چه در زندگی دانش آموزان، دسترسی به موسیقی و شعرهای موسیقی آسان تر شده است. در این مقاله سعی بر آن است تا دلیل استفاده از ترانه ها در آموزش زبان، با به تصویر کشیدن کارایی آن ها به عنوان یک ابزار یادگیری، مورد بررسی قرار گیرد.

## پایه تئوری

قسمت اعظم آثار مکتوبی که به بحث در مورد اهمیت استفاده از موسیقی در کلاس های زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم English as a Second Language (ESL) یا زبان خارجی English as a Foreign Language (EFL) می پردازند، بر پایه جنبه های تجربی تألیف نشده اند. به هر حال براساس تجربه معلم، در جریان انتقال دانشی که واقعاً در کلاس درس روی می دهد، کاربرد موسیقی بسیار مفید و ارزشمند است. اولین قدم به منظور بسط یک پایه تئوری برای استفاده از موسیقی و ترانه

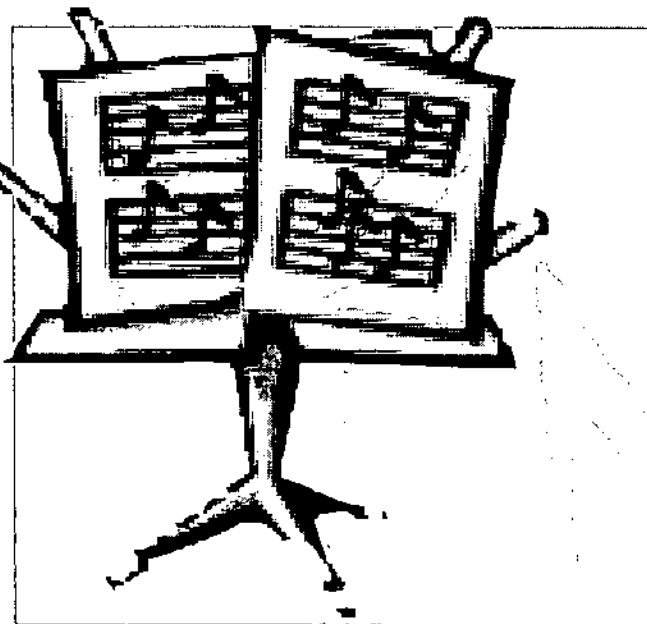
در کلاس درس عبارت است از طبقه بندی فرایندهای شنیداری و سپس مراجعه به دلایلی که معلمان و محققان در این زمینه مطرح می کنند. از این جاست که ملاحظه می کنیم، انگیزه های معلمان ریشه در تئوری دارد.

در مهارت گوش دادن دو فرایند وجود دارد که هنگام به کار بردن سرودها در کلاس درس، از هر دو می توان استفاده کرد. فعالیتی که برای اجرای یک سروده خاص انجام می گیرد، نشان می دهد که کدام یک از این فرایندها فعال است. کولن، ۱۹۹۹

- تنوع و لذت بخشیدن به یادگیری.

لو و لئی، ۱۹۹۸ پیشنهادهای مشابهی دارند به این مضمون که موسیقی و سرودها می توانند وقفه ای در عادت جاری درس فراهم آورند و باعث شوند، یادگیری زبان انگلیسی در فضای آرام کلاس (عاری از هرگونه تهدید، رعب و وحشت) گسترش یابد و در آن، چهار مهارت زبانی تقویت شوند. این ایده که موسیقی و سرودها می توانند، جریان آموزش را لذتبخش کنند و مهارت های زبانی را گسترش دهند، به وسیله چند نویسنده دیگر نیز مطرح شده است که از میان آن ها می توان به این افراد اشاره کرد:

آداموسکی، ۱۹۹۷؛ بکتولد، ۱۹۸۳؛ دومونی و هریس، ۱۹۹۳؛ گریفی، ۱۹۹۰؛ لمز، ۱۹۸۴؛ لیتل، ۱۹۸۳ و مونریل، ۱۹۸۲. جنبه لذت بردن از یادگیری زبان از طریق موسیقی و سرود، مستقیماً به عوامل عاطفی مرتبط می شود.



### دلایل شناختی

موسیقی فرصت هایی برای گسترش «خودکارشدن» (ازلحاظ زبانی) فراهم می آورد که دلیل اصلی شناختی برای استفاده از موسیقی در کلاس است. گات بنون و سگالوتیز، ۱۹۹۸، ص ۴۷۳ خودکارشدن را چنین تعریف می کنند: خودکارشدن یعنی سلیس شدن زبان که شامل دانستن آنچه می گوئیم و خلق سریع گفتار بدون مکث است. استفاده از موسیقی به خودکارشدن فرایند گسترش زبان کمک می کند. به طور سنتی، عقیده بر آن بود که خودکارشدن از طریق تمرینات تکراری در محیط غیرارتباطی

اظهار می دارد: اولین فرایند، فرایند «پایین - بالا» است؛ آن جا که شنونده اصوات را به صورت کلمات، جملات و معنا ترکیب می سازد. فرایند دوم، فرایند «بالا - پایین» است؛ فرایندی که در آن، شنونده دانش قبلی را در جهت تفهیم معنای یک پیام به کار می برد. تمرین هر دو فرایند برای گسترش درک مطلب شنیداری ضروری است. دلایل عاطفی، عقلانی و زبان شناختی که برای استفاده از موسیقی و سرود در ادامه می آیند، همگی ریشه در تئوری یادگیری دارند و بینش هایی را در مورد مزایای کاربند موسیقی در کلاس درس، ارائه می دهند.

### دلایل عاطفی

فرضیه «فیلتر عاطفی»، یکی از پنج فرضیه مطرح شده به وسیله استیون کراشن است. این فرضیه اساساً توضیحی بر این مطلب است که چگونه عامل های عاطفی به یادگیری زبان مربوط می شوند. به ویژه معلمان به این موضوع علاقه دارند، زیرا توضیحی برای این واقعیت است که چرا برخی از فراگیران یاد می گیرند، در حالی که برخی دیگر چنین نیستند از دیرباز، معلمان نیاز دانش آموزان را به داشتن یک نگرش مثبت برای یادگیری تشخیص داده اند. کراشن، ۱۹۸۲ توضیح می دهد: برای این که حداکثر یادگیری حادث شود، فیلتر عاطفی باید کم شود. یک فیلتر عاطفی ضعیف به این معناست که تمایل مثبت در جهت یادگیری موجود است. اگر فیلتر عاطفی زیاد باشد، فراگیر در طلب داده زبانی و به تبع آن، پذیرای اکتساب زبان نیست.

کاربرد عملی فرضیه فیلتر عاطفی این است که معلم باید فضای مثبت دارای قابلیت انتقال یادگیری زبان را فراهم آورد. موسیقی، روشی برای فراهم نمودن فیلتر عاطفی کم و پیشرفت یادگیری زبان است. ساریکویان و متین، ۲۰۰۰ از این امر آگاه شدند که با فیلتر عاطفی کم، سرودها می توانند هر چهار مهارت خواندن، نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن را بهبود بخشند و گسترش دهند. ایکن، ۱۹۹۶، ص ۴۶ اظهار می دارد که: موسیقی را می توان در موارد زیر به کار برد:

- برای ارائه یک موضوع، یک نکته زبانی، یک واژه و مانند این ها؛
- برای تمرین یک نکته زبانی، یک واژه و مانند این ها؛
- توجه کردن به گوش دادن فزاینده و متعدد؛
- تحرک دادن به بحث نگرش ها و احساسات؛
- تشویق و ترغیب خلاقیت و استفاده از تخیل؛
- فراهم آوردن فضای آرام کلاسی؛







## نظرخواهی درباره مجله رشد آموزش زبان خارجی

### خواننده ارجمند - مشترک گرامی

مجله رشد آموزش زبان خارجی در طول سال‌های گذشته با هدف اعتلای دانش دبیران و دانشجویان، طرح شیوه‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی و ایجاد ارتباط مستمر بین کارشناسان و مؤلفان کتب درسی و دبیران و دانش پژوهان منتشر شده است. اکنون به منظور ارزشیابی فعالیت‌های گذشته و حال این مجله، پرسشنامه‌ای تنظیم شده که در اختیار شما قرار می‌گیرد. خواهشمند است با عنایت ویژه‌ای که به ارتقای کیفیت آموزش در مدارس دارید، آن را تکمیل و به آدرس: تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵، دفتر انتشارات کمک آموزشی ارسال فرمایید.

۱- مجله رشد آموزش زبان را به چه صورت تهیه می‌کنید؟

مشترک هستم  به طور آزاد تهیه می‌کنم  در دفتر مدرسه مطالعه می‌کنم

۲- آیا مجله مرتب به دستان می‌رسد؟ بلی  خیر

۳- آیا از محتوای علمی مجله رضایت دارید؟ بلی کاملاً  بلی به طور متوسط  خیر

۴- آیا محتوای آموزشی مجله کفایت می‌کند؟ بلی کاملاً  بلی به طور متوسط  خیر

۵- ارتباط مجله با نیازهای آموزشی شما به چه میزانی است؟ زیاد  متوسط  کم

۶- با توجه به هدف‌های انتشار مجله رشد آموزش زبان از میان موضوعات زیر، موضوعاتی را که به نظر شما لازم است در مجله بهای بیشتری به آن‌ها داده شود، به ترتیب اولویت و با شماره مشخص فرمایید.

طرح مسائل علمی جدید و پژوهش‌های تازه در عرصه زبان‌آموزی

تبیین اصول و مفاهیم اساسی هر درس یا رشته تحصیلی، طرح روش‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی   
حل و بحث مسایل و موضوعات کتب درسی و سؤالات امتحانی و کنکور، پاسخ به سؤالات و اشکالات معلمان و دانش‌آموزان

معرفی نظریه‌پردازان، دانشمندان، صاحب‌نظران با توجه به ارتباط آن‌ها با کتاب درسی

معرفی معلمان موفق و نمونه از گوشه و کنار کشور و طرح دیدگاه‌های آن‌ها

برنامه درسی و آموزشی  طرح مسائل جانبی و رشته (اطلاعات عمومی، داستان، سرگذشت، اخبار، گزارش...)  
طرح مسایل نظام جدید متوسطه

معرفی کتاب و مقاله  و مسایل دیگر  (لطفاً ذکر شود: .....

۷- کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است؟

ویرایش علمی مقالات و نوشته‌ها مناسب  نسبتاً مناسب  نامناسب

ویرایش ادبی مقالات و نوشته‌ها مناسب  نسبتاً مناسب  نامناسب

حجم صفحات اختصاص یافته به هر مطلب مناسب  نسبتاً مناسب  نامناسب

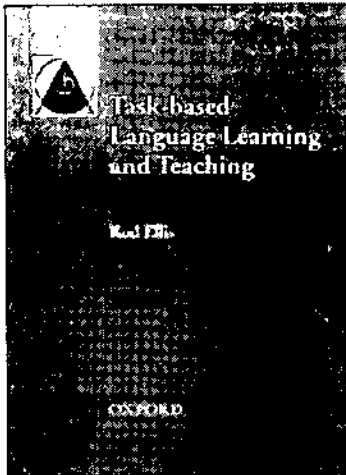
استفاده مناسب و کافی از طرح و عکس و تصویر مناسب  نسبتاً مناسب  نامناسب

۸- در یک ارزشیابی کلی، آیا مجله رشد آموزش زبان، نیاز شما را به یک مجله علمی - آموزشی در جهت کمک به امر

تدریس و در نتیجه فراگیری بیشتر دانش‌آموزان از زبان خارجی برآورده می‌سازد؟ بلی  خیر

۹- جای چه مطلبی در مجله رشد آموزش زبان خالی است؟

۱۰- هرگونه نظر دیگری دارید، مرقوم فرمایید.

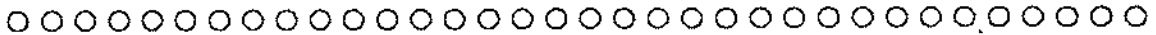


**OXFORD APPLIED LINGUISTICS**

**Task-based Language Learning and Teaching**

Rod Ellis

This book explores the relationship between research, teaching, and tasks, and seeks to clarify the issues raised by recent work in this field. The book shows how research and task-based teaching can mutually inform each other and illuminate the areas of task-based course design, methodology, and assessment. The author brings an accessible style and broad scope to an area of contemporary importance to both SLA and language pedagogy.



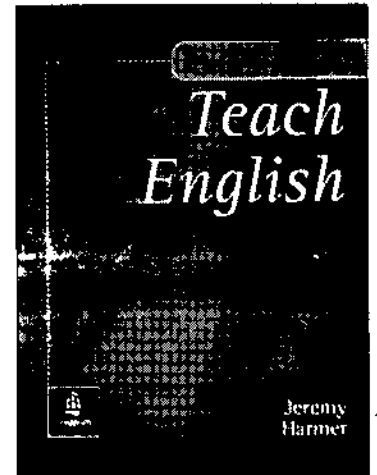
**Who is the book for?**

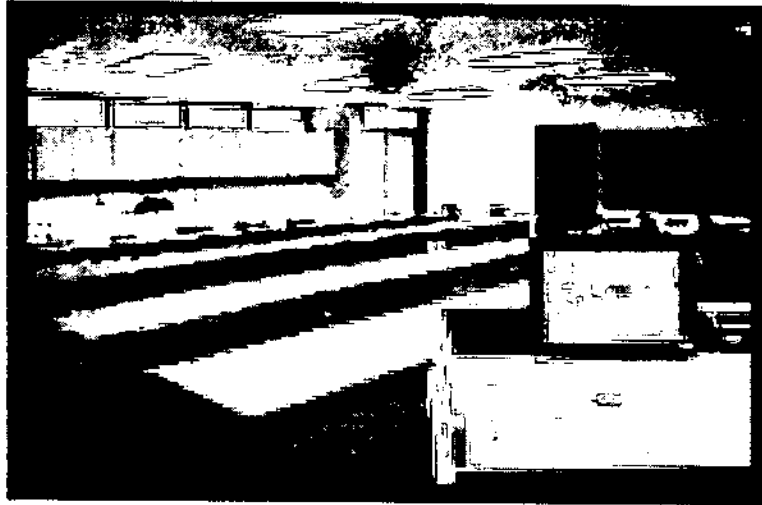
*How to Teach English* is a book designed for people at the start of their teaching career, at that stage where they are just about to do - or have just done - an initial teacher training course. It is written for people who teach mostly adults of whatever age.

**What is it about?**

*How to Teach English* is about teaching English as a foreign or second language: what it is about, and how to do it. Here is what it contains.

- The first two chapters discuss general issues about teaching and learning: How to be a good teacher, how to be a good learner.
- Chapter 3 looks at issues that help teachers to manage classes better - using their physical presence and voices, and organising the room and students in a variety of ways.
- Chapter 4 suggests a way of looking at all teaching and learning - a way which helps teachers to decide how to put teaching sequences together.
- Chapter 5 is about the language itself. It introduces some basic concepts of grammar, vocabulary, language use, pronunciation and punctuation and is intended for new teachers who may have little experience in this area.
- Chapter 6 looks at the various options for studying language, from very teacher - led presentations to rather more learner - centred 'discovery' activities.
- Chapters 7-10 look at examples for teaching the so-called 'four skills' (reading, writing, speaking and listening).
- Chapter 11 discusses how teachers should use textbooks - should they be followed slavishly or adapted to the teacher and the students' particular needs?
- Chapter 12 looks at why teachers need to plan their lessons and how they can do so.
- The final chapter (called 'What if?') deals with problems which teachers frequently encounter. How, if at all, can they be resolved?
- The Task File at the back of the book comprises a large number of exercises and activities designed to predict and/or build on the information in the chapters of the main book. These are intended to be photocopied for use on training courses or to be used by individual teachers working on their own.
- The book ends with three appendices. One describes equipment commonly in use in the classroom. The second gives suggestions for further reading, and the third contains the phonetic alphabet and some examples of phonetic script.





tasks and choosing relevant situations to practice structures. Language learning is seen to result from active verbal interaction between the teacher and the learners.

### Materials

Instructional materials in this method are especially chosen to assist the teacher to develop language mastery in the learner. The text books consist of chapters or units including dialogs, pattern drills and application activities. They are primarily teacher oriented. Tape recorders and audiovisual equipment often have central role in an audiolingual course. The teacher or the tape serves as the language model. A language laboratory may also be considered essential.

### Criticism

Just as the foundation of Audiolingualism had been laid by linguists, so the first significant challenge to this method also came from linguists. (Bowen 1992). The theoretical foundations of Audiolingualism were attacked as being unsound both in terms of language theory and learning theory. Practitioners also found that the practical results fell short of expectations. Students were often found to be unable to transfer skills acquired through Audiolingualism to real communication outside the classroom, learners did not benefit equally from

memorization and repetition as learning techniques, and many found the experience of audiolingual study procedures to be boring and unsatisfying.

### References

- Bowen J. Donald, Madsen Harold, Hilferty Ann. (1992) **TESOL Techniques and Procedures**. Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Chastain, Kenneth. **Developing Second Language Skills, Theory and practice**. (1998) New York; Harcourt Brace Jovanovich Publishers Larsen-Freeman.
- Diane (1986) **Techniques and Principles in Language Teaching** Oxford: oxford University Press.
- Mirhassani, Akbar (2003) **Theories, Approaches, Methods In Teaching English as a Foreign Language**. Tehran; Zabankadeh.
- Rashtchi, Mojgan and Keyvanfar Arshya, (1999) **ELT Quick'n'Easy** Tehran: Rahnama Publications.
- Richards Jack C. and Rodgers Theodore S. (1990) **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press Skinner, B. F.
- Skinner B.F. (1957) **Verbal Behavior**. New York: Appleton – Century – Crofts.
- Tickoo, M. L. (2003) **Teaching and Learning English**. Lucknow: Orient Longman.

a complete reorientation of the foreign language objectives of language curriculum. They advocate a return to speech based instruction and this general objective is achieved through training the learners in sound discrimination, increasing auditory memory, native like pronunciation and developing accuracy and fluency in a limited portion of language.

The basic tenets of ALM are to have students reach a point at which they could use language automatically and unconsciously just as native speakers do. This objective was to be achieved by conditioning students to give automatic, nonthoughtful responses during mimicry memorization of dialogs and practice with oral pattern drills. Short term objectives of ALM include training in listening comprehension, accurate pronunciation and recognition of speech symbols as graphic signs on the printed page and ability to reproduce these symbols in writing, but the long-range objectives must be language as the native speaker uses it.

### The syllabus

Audiolingualism is a linguistic, or structure-based approach to language teaching in that it is based on a corpus of structural and lexical items arranged from easy to difficult. It contains the key items of phonology, morphology and syntax of language arranged according to their order of presentation. The language skills are taught in the order of listening, speaking, reading and writing. It may also be considered as situational because it aims at introducing frequent topics and situations of the target culture.

### Activities

1. dialog memorization: students hear a model dialog, they repeat each line of the dialog, and after the dialog has been presented and memorized, specific grammatical patterns in the dialog are selected and become the focus on

drill and pattern practice exercises.

2. The use of drills and pattern practice:
  - Backward build-up,
  - expansion drill,
  - Chain drill,
  - Repetition drill,
  - Inflection,
  - Replacement,
  - Single-slot substitution drill,
  - Multiple-slot substitution drill,
  - Transformation drill,
  - Question and answer drill,
  - Restatement,
  - Completion,
  - Transposition,
  - Contraction,
  - Integration,
  - Rejoinder, and
  - Restoration.

### Learner and teacher role

Learners are viewed as organisms having reactive role to the stimuli. They can be directed by skilled training techniques to produce correct responses; and thus they have little control over the content, pace or style of learning. They lack creativity in their use of language. They are not encouraged to initiate interaction, because this may lead to mistakes. The teacher tries to avoid errors from happening as much as possible. Learners by listening to the teacher, imitating accurately, and responding to and performing controlled tasks learn a new form of verbal behavior by forming new habits in the target language and overcoming old habits of their native language.

In this method the teacher's role is very central and active. Teacher is like an orchestra leader, directing and controlling the language behavior of her students. She is also responsible for providing her students with a good model for imitation. It is a teacher-dominated method. The teacher must keep the learners attentive by varying drills and

The structural linguists examined only the overtly observable data. Such attitudes prevail in B.F. Skinner's thought, particularly in *verbal behavior* (1957) in which he said that any notion of "idea" or "meaning" is explanatory fiction and that the speaker is merely the locus of verbal behavior, not the cause. Therefore, sophisticated methodology for collecting and analyzing data developed. Language was viewed as a system of structurally related elements for the encoding of meaning, the elements being phonemes, morphemes, words, structures and sentence types.

Learning a language was assumed to entail mastering the elements or building blocks of the language and learning the rules by which these elements are combined, from phoneme to morpheme, to word, to phrase, and to sentence.

*The following five Slogans, proposed by W. Moulton in 1961 summarize the structuralist's views toward language and teaching: (Mirhassani, 2003)*

1. Language is primarily speech not writing. Speech is language, since many languages do not have a written form and we learn to speak before we learn to read or write. It manifests itself in emphasizing oral skills, pronunciation and colloquial forms of language.
2. Language is a set of habits. Language could be learned through excessive repetition resulting in the automatization of language structures.
3. Teach the language, not about the language. This entails avoiding explicit grammatical explanations.
4. A language is what native speakers say, not what someone thinks they ought say.
5. Languages are different. They strongly reject the use of student's native language in the classroom practices.

Audiolingualism not only had a convincing and powerful theory of language to draw upon, but it was also working in a period when a prominent school of American psychology known as behavioral psychology claimed to have tapped the secrets of all human learning.

The foundation of behaviorism dates back to the 1920s, when Ivan Pavlov, a Russian physiologist introduced the idea of classical conditioning based on a series of experiments he conducted on a dog's digestion system. To the behaviorist, the human beings is an organism capable of a wide repertoire of behaviors. The occurrence of these behaviors is dependent upon three crucial elements in learning, a stimulus, a response, and reinforcement.

In this psychology, all behavior is viewed as a response to stimuli, whether the behavior is overt or covert. According to the theory, behavior happens in causal, associative chains. All learning is thus characterized as associative learning, or habit formation, brought about by the repeated association of a stimulus with a response.

### **Central learning principles according to behavioristic theory are:**

1. Human learning and animal learning are similar.
2. The child's mind is a tabula rasa.
3. Psychological data should be limited to what is observable.
4. All behavior is viewed as a response to stimuli.
5. Conditioning involves the strengthening of associations between a stimulus and a response through reinforcement.
6. Human language is a sophisticated system acquired through operant conditioning.

### **Design and objectives.**

The ultimate goal of ALM is gaining proficiency in all four language skills. It demands



isolated from scientific advances made in other countries. They drew on the earlier experiment of the army programs and the Aural-Oral or structural Approach developed by Fries and his colleagues, adding insights taken from behavioristic psychology.

This combination of structural linguistic theory, contrastive analysis, aural-oral procedures, and behavioristic psychology led to the Audio-lingual Method. Audio-lingualism claimed to have transformed language teaching from an art to a science, which would enable learners to achieve mastery of a foreign language effectively and efficiently.

If the most noticeable characteristic of Audiolingual was oral work, the second one was abundant drill. Since language was regarded as a set of subconscious habits, it was decided that the Army's language training programs must provide intensive drilling, which could lead to "overlearning" and subconscious habits in the new language.

To sum up, speaking and drill were played up, grammar and translation were played down. Pattern practice helped provide inductive mastery of grammar. There was no translation from English into the foreign language, but some courses permitted occasional translation from foreign language into English, at the advanced level. Some

literacy training was used to complement oral instruction. Writing was not an official part of Army language courses, but dictation was occasionally used to reinforce oral instruction.

### Theoretical Assumptions

Learning and linguistic models widely accepted in the 1920s and 1930s influenced the type of classroom techniques employed in Audio-lingual classes and in language laboratories after world war II. The theory of language underlying Audiolingualism was derived from a view proposed by American linguists in the 1950s, a view that came to be known as structural linguistics. (Richards and Rodgers 1990). This school of linguistics with its advocates such as, Leonard Bloomfield, Edward Sapir, Charles Hockett, Charles Fries and others, prided itself in a rigorous application of the scientific principle of observation of human languages. Only the "publicly observable responses" could be subject to investigation. The linguist's task according to structuralist was to describe human languages and to identify the structural characteristics of those languages. An important axiom of structural linguistics was "languages can differ from each other without limit and no preconceptions could apply to the field."

## Abstract

Audio - lingual method was the major influence on language teaching from the 1950s up to 1970s. It was developed in the United States during world war II. It was based on structural linguistics and behaviorist psychology.

Basing their insights of their conceptions of the behavioristic model of learning, descriptive linguists concluded that language learning is primarily a process of developing appropriate language habits. (Chastain 1988).

Learning was not viewed as a mental process, but as a mechanical one. It's most noticeable characteristics was oral work and abundant drill. Speaking and drill were played up, grammar and translation were played down. Pattern practice helped provide inductive mastery of grammar. The goal was to have students reach a point at which they could use language automatically and unconsciously just as native speakers do.

Because of long hours of exposure to language and continuous drill and practice. It proved to be successful at that time in USA and it is still used in some language programs today.

**Key Words:** structural linguistics - contrastive analysis - behaviorist - psychology - drill - pattern practice - habit formation - stimuli - imitation

## The Audiolingual Method Background and History

The audio - lingual method was developed in the United States during world war II. To supply the US. government with personnel who were fluent in German, French, Italian, Chinese, Japanese, Malay and other languages, and who could work as interpreters and translators it was necessary to set up a special language training program. And it was speaking ability that was needed, even than the ability to read.

Since the nation's foreign language teaching effort had been relatively limited, the military turned to linguists and anthropologists for assistance in describing the exotic languages that would need to be learned, and for help in preparing teaching materials and training courses. Thus the Army Specialized Training (ASTP) or briefly Army Method was established in 1942. Fifty - five American universities were involved in the program by the beginning of 1943.

This method proved to be successful and thus strongly recommended for foreign language

teaching all over the US. The objective of the army programs was for students to attain conversational proficiency in a variety of foreign languages. It consisted primarily of a shift in emphasis from the written to the spoken language and of immersion in intensive, practical instruction.

Franz Boas, Leonard Bloomfield and others had determined that these so called primitive, American Indian languages, constituted a valuable resource not only for linguistic investigation but also for insights on how to teach a language.

The emergence of the Audio-lingual Method resulted from the increased attention given to foreign language teaching in the United States toward the end of the 1950s. The need for a radical change and rethinking of foreign language teaching methodology was prompted by the launching of the first Russian Satellite in 1957. Government acknowledge the need for a more intensive effort to teach foreign languages in order to prevent Americans from becoming



Roshd & Teachers



Knowledge Improvement

# The Audio - Lingual Method



SaedeH Ahangari

Tabriz Islamic Azad University

## چکیده

روش «گفتاری - شنیداری» تأثیر و نفوذ زیادی روی تدریس زبان بین سال‌های ۱۹۵۰ تا ۱۹۷۰ داشت. این روش برای اولین بار در دوران جنگ جهانی دوم در ایالات متحده گسترش یافت و براساس زبان‌شناسی ساختارگرایی و روان‌شناسی رفتارگرایی استوار بود. زبان‌شناسان توصیفی با اتکا به هدف‌های رفتارگرایانه در مورد الگوهای یادگیری، بر این باور بودند که یادگیری زبان عمدتاً فرایند تشکیل عادت‌های مناسب زبانی است. در این روش، یادگیری نه به عنوان یک فرایند ذهنی، بلکه به عنوان یک شیوه مکانیکی در نظر گرفته می‌شد.

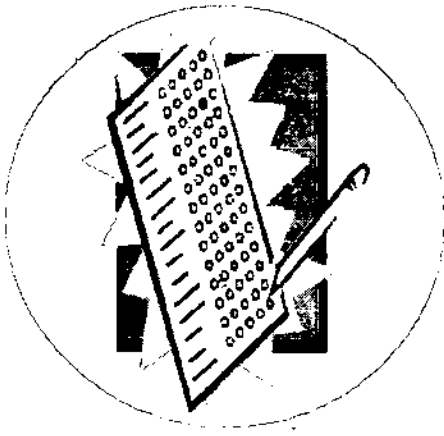
از ویژگی‌های بارز روش گفتاری - شنیداری، تمرینات فراوان شفاهی است. در این روش، گفتار و تمرین اهمیت زیادی دارند و دستور زبان و ترجمه کم‌اهمیت تلقی می‌شوند. دستور زبان نیز از طریق تمرینات الگویی و به صورت استنتاجی یاد گرفته می‌شود. هدف اصلی این روش رساندن دانش آموزان به آن مرحله از دانش زبانی است که بتوانند، زبان خارجی را به طور اتوماتیک و ناخودآگاه، همانند اهل زبان به کار ببرند.

روش گفتاری - شنیداری در آن سال‌ها در کشور آمریکا به دلیل تماس زیاد با زبان خارجی و تمرینات مداوم و دائمی بسیار بود. این روش هنوز هم در بسیاری از برنامه‌های آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: زبان‌شناسی ساختارگرایی، تجزیه و تحلیل مقابله‌ای، روان‌شناسی رفتارگرایی، تمرین، کسب عادت، انگیزه، پاسخ، تقلید.







presented are just some schematic drawings which are not coloured and are not attractive to the students. There are no maps to help students locate the places referred to. The printing style, the type, and the layout are ordinary. The binding, cover, quality of paper, and clarity of illustrations are satisfactory. And finally, the coursebook is readily available all over the country.

### G. Enjoyment Index

The coursebook provides scope for individual teaching styles. Most active teachers enjoy working with such material at this level. However, it is quite demanding on the teacher. It requires the teacher to be organized, otherwise s/he will be short of time. Therefore, most inexperienced or less active teachers do not enjoy working with it.

### Conclusion

This article has provided a brief overview of the issues on evaluating language materials. To this end, using the checklist textbook evaluation proposed by Rivers (1981), an evaluation of "A Preparatory English Course", published by The Iranian Ministry of Education, was presented. The writer of this article believes that the elimination of the weaknesses pointed out throughout this evaluation would lead to an improvement of the course.

### Bibliography

- Ahmadi Darani, P.(2002). The Evaluation of High School Textbooks for EFL Education in Iran: The Evaluation via Checklist. *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, 64 (16):33-43.
- Birjandi et al. (2001). **A Preparatory English Course, Books 1&2**. Tehran: The Iranian Educational Books Publications.
- Birjandi et al. (2001). **A Preparatory English Course, Books 1&2: Teacher's Guide**. Tehran: The Iranian Educational Books Publications.
- Brown, J.D.(1989). **Language Program Evaluation: A Synthesis of Existing Possibilities**. In R.K. Johnson (ed), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, F. (1997). Seeking Consensus in Coursebook Evaluation. *ELT Journal*, 51/ 1:29-35.
- Ellis, R.(1997). Empirical Evaluation of Language Teaching Materials. *ELT Journal*, 51/1:36-42.
- Genesse, F. (2001). **Evaluation**. In D.Carter & D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, R.K.(1989). **A Decision-making Framework for the Coherent Language Curriculum**. In R.K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1981). **Teaching Foreign Language Skills**. Chicago: The University of Chicago Press.

English. In other words, the material does not bring out contrasts between the foreign culture and the culture of the students. The emphasis is on similarities and common experiences or practices among people all over the world. Consequently, there are no explicit chauvinistic, racist, or sexist elements in the text material or illustration.

#### **D. Linguistic Coverage and Organization of Material**

Pronunciation is not dealt with satisfactorily and systematically in this coursebook. The treatment is just confined to teaching stress and intonation and little attention has been paid to the teaching of English sound system as an interdependent whole. The similarities and differences between English and Persian sound systems could have been compared in the pronunciation section of each lesson.

Grammar is presented both deductively and inductively depending on the type of structures and their degree of complexity. The choice of these structures has been such that the most frequently used structures have been introduced. However, there seems to be no ordering of the structures according to their difficulty level, and no continual reentering of the structures. Instead, there are plenty of drills and exercises of various types which provide ample practice.

Vocabulary is well-presented throughout the coursebook. An average of about fifteen vocabulary items with synonyms or definitions and examples of their use is presented at the beginning of each lesson. These words are considered as the new or problematic words used in the reading passages following them. Moreover, there are some incidental vocabulary

presented in other sections of each lesson. In addition, a lot of attention has been paid to word formation, specially the way common suffixes are used to change parts of speech.

Reading is introduced from the beginning. The reading materials provide for progressive teaching of the reading skill. As mentioned earlier, the content of the passages is appropriate for the intended students and can motivate them. As a result, it becomes quite possible for the teacher and the students to work on all language skills through such reading materials.

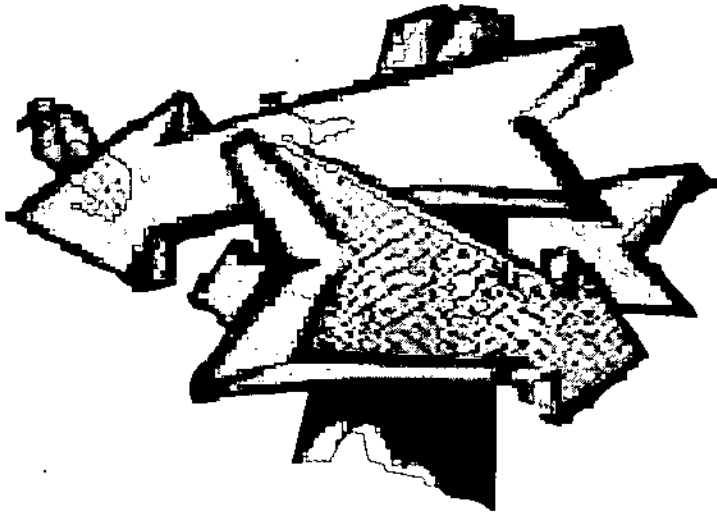
#### **E. Types of Activities**

Each lesson contains some dialogues representing realistic situations. The language used is authentic and most sentences are short enough for students to handle. In most cases, there are segments within the sentences which can be useful in creating variants for communicative interaction. The dialogues are not too lengthy, so they can easily be used in the classroom.

As mentioned before, there is a wide variety of useful drills and exercises to engage students in language production. However, there seems to be no indications of the ways in which students can be encouraged to use what they have learned in "actual communication" (in speech and writing). The coursebook lacks "extra activities" such as games, songs, poems, crossword puzzles, and material for fun and relaxation which is usually introduced in the form of humor, problems to solve, anecdotes, rhymes, cartoons, and curious customs.

#### **F. Practical Considerations**

The illustrations are very few and the ones



The course is a teacher taught intensive one with four hours of instruction per week. Each book contains four lessons containing interesting passages and helpful activities such as drills, exercises, and short cloze passages. All the materials are at the appropriate level and pace if the students' previous experience with the language is taken into consideration.

#### **B. Appropriateness for Teacher and Student**

The method based on which the coursebook has been prepared seems to be the Eclectic Method. However, whether or not the materials are used "eclectically" is a matter of practice and depends on the users. For example, though the course is designed in such a way as to minimize the use of native language in the classroom, there may be some teachers and students all over the country who prefer to make excessive use of their native language mainly as a direct consequence of their limited proficiency in English.

There are some cassettes and films with relatively acceptable quality, but there are no slides, filmstrips, transparencies, large pictures, or flashcards available with the coursebook. The publisher has provided a teacher's guide in a separate volume containing some strategies in teaching reading passages and grammatical

structures presented in each lesson, and a word a list at the end of each book, which shows the lesson in which every vocabulary item has been used.

#### **C. Language and Ideational Content**

The language used in both books is authentic academic English. However, there are some cases of strange forms which may not be used by native speakers of English. For example, the sentence: "...he hates to be confined within the four walls of an office..." in book two (p.93) seems to have been produced under the influence of Persian. Besides, there are some other language forms like "as payment for" (p.20), "have high opinion for" (p.21), and "He's remembering" (p.35) which are the deviant forms of "as a payment for", "have a high opinion of", and "He remembers", respectively.

The content of the reading material, the situations in dialogues, and practice activities are interesting and worthwhile enough to attract the attention of nearly all the students. However, there is no theme or related themes for different sections through the books.

No direct reference is made to the culture and contemporary life of the people who speak

## Introduction

Language teaching and language learning are multifaceted enterprises. Every language teaching/learning situation is unique because of the complexity of language, language learners, language teachers, and diversity of language materials. Ideally, the development of new programs and curriculums is initiated by thorough needs analyses and, once implemented, programs and curriculums are modified continuously in response to ongoing assessments of their effectiveness. Therefore, evaluation is essential to successful education because it forms the basis for appropriate and effective decision making (Genesee, 2001).

James Brown (cited in Johnson, 1989) defines evaluation as the "*systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of a curriculum and assess its effectiveness and efficiency as well as the participants' attitudes within the context of the particular institutions involved*".

Evaluating materials is a complex process. First, it demands that we establish their relative merits from among a wide range of features. Pedagogical factors to be considered include suitability for the age group, cultural appropriateness, methodology, level quality, number and type of exercises, skills, teacher's book, variety, pace, personal involvement, and problem solving. Second, we have to bear in mind not only construct validity or 'the extent to which a reviewer thinks that a book will or will not be useful to a specified audience', but also the materials already in use. Third, we need to consider whose views we wish to consider in exercise (Chambers, 1997).

The need to evaluate materials takes on special importance. Such an evaluation,

according to Ellis (1997), provides the teacher with information which can be used to determine whether it is worthwhile using the materials to make them more effective for future use. However, there are limits to how 'scientific' such an evaluation can be. As Sheldon (1988; cited in Ellis, 1997:37) observes, '*it is clear that coursebook assessment is fundamentally a subjective, rule-of-thumb activity, and that no neat formula, grid or system will ever provide a definite yardstick*'.

It is, therefore, essential for teachers to know for what qualities they should look when evaluating a textbook. In this article, we are going to evaluate the coursebook "*A Preparatory English Course, Books 1&2*" published by the Iranian Ministry of Education. In so doing, we will use the checklist for textbook evaluation proposed by Rivers (1981:477). It consists of : 1) appropriateness for local situation, 2) appropriateness for the teacher and student, 3) language and ideational context, 4) linguistic coverage and organization of material, 5) types of activities, 6) practical considerations, and 7) enjoyment index.

## Evaluation

### A. Appropriateness for Local Situation

The course is eclectic in its approach and is intended develop all the four language skills (listening speaking, reading, and writing) in the students through a variety of activities concerning vocabulary, reading comprehension, grammar, language functions, and pronunciation. In other words, the writers' main concerns are the development of general proficiency and a "*preparation*" of the students for their future studies in case they enter university, as stated in the teacher's guide provided and as the name of the course itself implies.



# An Evaluation of "A Preparatory English Course, Books 1&2": An EAP Coursebook Evaluation

Akbar Karimi, Isfahan University, 2004

## چکیده

در این مقاله سعی شده است، ملاحظات اساسی در مورد ارزشیابی کتاب‌های درسی و مراحل ارزشیابی مطالب زبانی معرفی شوند. برای نیل به این هدف، با استفاده از فهرست معیارهای ارزشیابی کتاب‌های درسی که ریورز (۱۹۸۱) ارائه کرده است، نحوه ارزشیابی کتاب‌های زبان پیش‌دانشگاهی تألیف وزارت آموزش و پرورش ارائه شده است. نویسنده مقاله امیدوار است که این تلاش، مؤلفان را در بهبود بخشیدن به مطالب خود یاری کند.

کلیدواژه: ارزیابی، ارزشیابی، برنامه آموزشی، قیاس از کل به جزء، قیاس از جزء به کل، رویکرد تلفیقی، تعامل ارتباطی.

## Abstract

This article attempts to introduce the major considerations in textbook evaluation and the steps to be followed in evaluating language materials. To this end, an evaluation of "A Preparatory English Course"- a coursebook published by The Iranian Ministry of Education-has been done using the checklist for textbook evaluation proposed by Rivers (1981:477). The writer of the article hopes that such an attempt would help the authors of the coursebook to improve their materials.

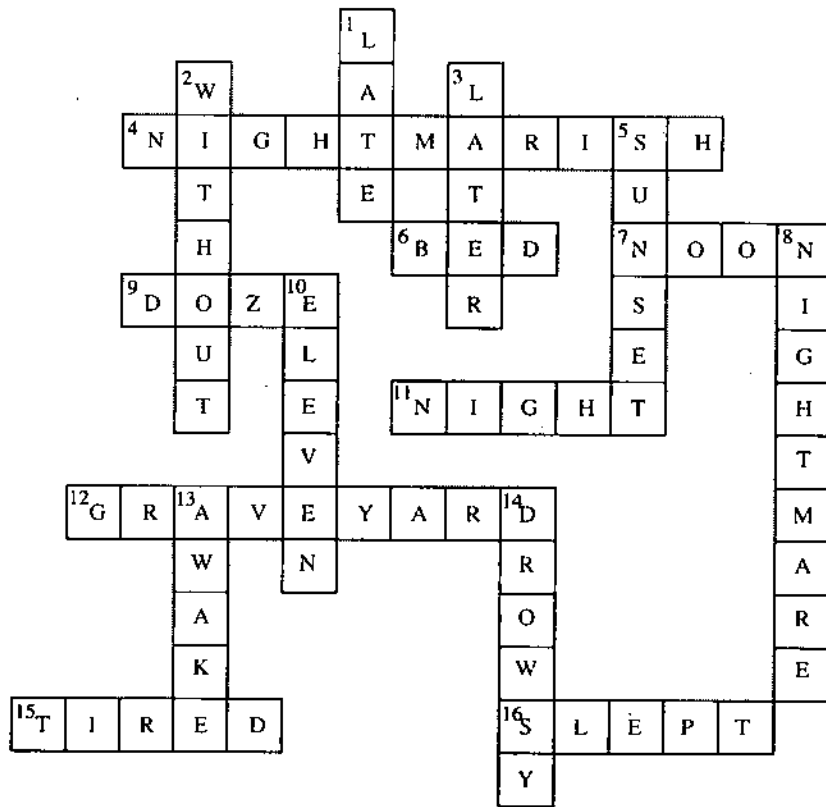
**Key Words:** assessment, evaluation, curriculum, deduction, induction, eclectic, approach, communicative interaction

- A cloud.
- All months do.
- Darkness.
- Your age.
- Your future.
- The letter V.

### MISSING DICTIONARY DEFINITION

- If you **scream** something, you say it in a loud voice because you are trying to attract someone's attention.
- If you **hold your nerve** (keep your nerve), you remain calm and determined in a difficult situation.

### CROSSWORD PUZZLE



### CONCORDANCE LINES

The missing word is **up**.

Following are two vocabulary games which will start you on the road to collecting and adapting others for your classes.

## LAST LETTER

The last letter of the word must be the first letter of the next word.

Have a student say a word, such as "dog." When answered, have him ask the next student who must reply with a word, starting with "G," such as "girl." Then, the next student must answer with a word, starting with "L," such as "lesson." The sequence may then continue.

## WORD ASSOCIATION

Begin by saying word, such as "Park."

For example:

Teacher: Park

Student A: Grass

Student B: Trees

Student C: Jogging

Student D: Picnic

Student E: Hot Dog

Student F: Kites

Any association is ok.

If the student can't answer (Count of 5-4-3-2-1), he must stand up. The last student seated is the winner.

If the association is not obvious, the student is asked to explain the association.

## KEY TO THE QUESTIONS

Vol. 18, No. 72

## BRAIN TEASERS

- The bear is white. The house is built on the North Pole.
- There are more than two babies.
- Ton (1000 kg.)
- Only one, the last brick.

## CROSSWORD PUZZLE

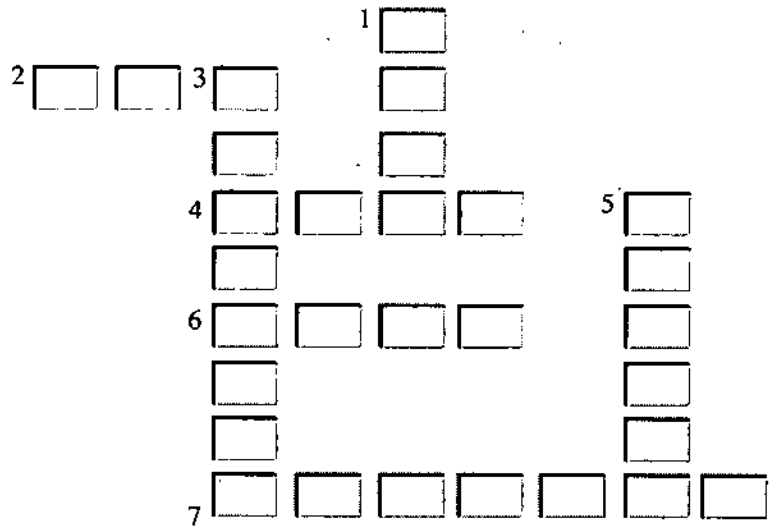
### BABY ANIMALS

#### ACROSS

2. A baby goat is a .....  
 4. A baby cow is a .....  
 6. A baby sheep is a .....  
 7. A baby goose is a .....

#### DOWN

1. A baby horse is a .....  
 3. A baby duck is a .....  
 5. A baby cat is a .....



## SCRAMBLED SENTENCES

The following proverbs are all mixed up. Your job is to put them in order so they make sense.

- help... God ... helps ... themselves ... them ... that
- success ... succeeds ... nothing ... like
- feather ... of ... together ... a ... flock ... birds
- rolling ... moss ... a ... no ... gathers ... stone
- good ... no ... is ... news ... news
- better ... live ... in ... than ... with ... shame ... honor ... die
- of ... wisdom ... the ... is ... experience ... mother
- a ... doing ... doing ... if ... worth ... worth... well... job's... it's
- beware ... buyer... the... let
- fire... fire... with... fight

## TEACHING TIPS

Language games are fun to play. They help give practice in language while keeping the class lively and interesting. Students like to play games. Why don't you give them a try?



## SLANG FORUM

### NEEDLE IN A HAYSTACK

**Definition:** This phrase is used when you are looking for something that is very hard to find or when you are unlikely to succeed in a search.

**Examples:** (1) The movie theater was so crowded that getting a seat was like finding a needle in a haystack.

(2) Finding his notes among those papers was like finding a needle in a haystack.

**Etymology:** A needle is a very small tool used to sew cloth, and if a needle were sitting in a stack of hay (cut grass), it would be very hard to find.

### BRAIN TEASERS.

- If you were standing directly on Antarctica's South Pole facing north, which direction would you travel if you took one step backward?
- He has married many women but has never been married. Who is he?
- What is the longest word in the English language?
- What two words contain the most letters?
- The more it dries, the wetter it gets. What is it?
- What do the numbers 11, 69, and 88 all have in common?
- You answer me although I never ask you questions. What am I?
- What gets harder to catch the faster you run?
- What letter is never found in the alphabet?
- What gets whiter the dirtier it gets?

### MISSING DICTIONARY DEFINITION

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

- A ----- person is one who is characterized by diligent study and fondness for reading.
- He was a ----- boss, roaring at employees for their slightest error.

## WORDS OF KNOWLEDGE

- Until you value yourself, you won't value your time. Until you value your time, you will not do anything with it.
- You can tell whether a man is clever by his answers. You can tell whether a man is wise by his questions.
- To find out what one is fitted to do and to secure an opportunity to do it is the key to happiness.
- Live every day as if it were your last because one of these days it will be.
- No problem lasts forever. No matter how permanently fixed in the center of our lives it may seem, whatever we experience in this ever-changing life is sure to pass. Even pain.

## JOKES

- A: Why are all those people running?  
B: They are running a race to get a cup.  
A: Who will get the cup?  
B: The person who wins.  
A: Then why are all the others running?



- Teacher: Did your father help you with your homework?  
Student: No, he did it all by himself.

- A: What's the use of having a train schedule if the trains are always late?  
B: How would you know they were late if you didn't have a schedule?





# LET'S TAKE A BREAK!

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

p\_maftoon@iust.ac.ir

## QUOTATIONS

- Some books are to be tasted, others swallowed, and some to be chewed and digested.  
*Francis Bacon*
- It requires wisdom to understand wisdom: The music is nothing if the audience is deaf.  
*Walter Lippman*
- It is hard to believe that a man is telling the truth when you know that you would lie if you were in his place.  
*H.L. Mencken*
- When we long for life without difficulties, remember that oaks grow strong in contrary winds, and diamonds are made under pressure.  
*Peter Marshall*
- For some, life lasts a short while, but the memories it holds last forever.  
*Laura Swenson*

**Prepositions Game (by Luma Ashoo)****Level: Medium to Difficult**

Prepare a text that contains prepositions. Take out the prepositions and print them on a separate sheet, then cut this sheet so that each preposition is on a piece of paper, then put all of them in an envelope. Divide the class into groups and give each group an envelope. Tell the students that you are going to read a text and whenever you raise your hand they should bring a suitable preposition and put it on your desk and that the fastest team would get points. Read the text with each groups order and cancel a point for each mistake. Finally read the text with correct prepositions. You can play this game with adjectives as well as *a, the, and an*.

**Good Morning Balls (by Robyn Cooper Pollard)****Level: Any Level**

1. You have three different colored balls, (they should be very light weight, small balls).
2. Get the class to make a circle.
3. Then give three people a ball.
  - Red Ball-Good Morning.
  - Green Ball-How are you?
  - Blue Ball-Fine thank you and you?
4. The class members pass or gently throw the balls and the person who receives them says the meaning of the balls.

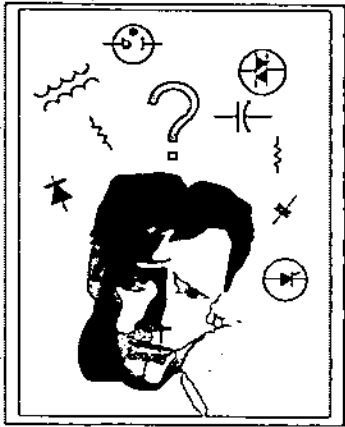
**Air-write (unknown)****Level: Any Level**

One person "writes" letters, words, numbers, shapes, etc: in the air and others guess what it is. Can be done in pairs, as a group, along a chain.

Can also be played as back-write, that is, writing the letter/word/... on the back of another and they guess what it is.

**References**

- Avedon, M.E. and B. S. Brian. 1971. **Learning Through Games. The Study of Games.** New York: Joan Wiley & Sons, Inc: pp 315-321.
- Byrne, D. 1995. **Games. Teaching Oral English.** Harlow: Longman Group UK Limited: pp 101-103.
- Carrier, M. 1990. **Take 5: Games and Activities for the Language Learner,** UK: np. pp. 6-11.
- Ersöz, A. 2000. **Six Games for the EFL/ESL Classroom.** *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 6, June.
- Hadfield, J. 1990. **An Collection of Games and Activities for Low to Mid-Intermediate Students of English: Intermediate Communication Games.** Hong Kong: Thomas and Nelson and Nelson and Sons Ltd.
- Lee, W. R. 1979. **Language Teaching Games and Contests.** Oxford: Oxford University Press. P. 2.
- Richard-Amato, P. A. 1996. **Making It Happen.** New York: Addison-Wesley Publishing Group. Pp 192-199.
- Richard-Amato, P. A. 1988. **Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom: From Theory to Practice.** New York: Longman. P. 147.
- Schultz, M. and A. Fisher. 1988. **Interacting in the Language Classroom, Games for All Reasons.** Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Silvers, S. M. 1982. **Games for the classroom and the English-speaking club.** *English Teaching Forum*, 20, 2, pp. 29-33.
- Zdybiewska, M. 1994. **One-hundred Language Games.** Warszawa: WSIP.



Divide Students into groups of five (it depends on the number of students you have) and ask them to stand in line. Give to the students of the front a marker to write on the whiteboard. Then draw with your finger an imaginary letter of the alphabet on the back of the students at the end of the line. They must do the same with the student in front of him/her and so on. The students with the marker are supposed to run to the board and write any word that begins with that letter. Students love it!

#### Whispering Game (by Vera Mello)

**Level:** Easy

Divide the class into two teams. Line up the players. If there's an odd number of players, one can be the teacher's "helper". The teacher or his helper whispers a message to the first person of both group A and group B. The game only starts when both players know the message. Then each player whispers the message to the next player in his group successively until the last player gets the message. The team which can repeat the message first and correctly receives a point. Start the game over with the second student of each group becoming the first ones in line.

#### Acting Adverbs (by Thomas Jackson)

**Level:** Easy to Medium

This activity is a great way to introduce the

idea of how adverbs affect the way a verb action is done. Divide the blackboard in two and write as many verbs on one side and as many adverbs on the other as you can (get the class to come up with them). At this stage you can also teach how adjectives 'turn into' adverbs by writing down adjectives e. g. angry, happy, and adding the 'ily'. Then divide the class into two teams and perhaps give them goofy team names (I find they enjoy giving each other names).

Then get one team to choose a verb and adverb combination and the other team has to act it out, e. g. talk crazily.

My experience with this activity has been with younger learners where some kind of reward is offered at the end like stamps or being the first team to leave at the end of class. You can think of you own reward (or penalty) to motivate your class. It can be a lot of fun with both the actors and the 'directors' enjoying making fools out of themselves or watching others makes fools of themselves.

#### Cut-Up Sentence Kabadi (by John Mehers)

**Level:** Any

This is a combination of a basic TEFL game and the Indian (?) game Kabadi (?).

Prepare some cut up sentences from the grammar or vocabulary area you've been working on and place them on a table at the front of the class. Arrange the students into teams, standing behind a line or marker. They have to run to the table and arrange the words into correct sentences; however, they are not allowed to breathe in. To prevent this students have to repeat 'kabadi' over and over. If they stop saying the word they have to return to their teams. The first team to correctly arrange all their sentences is the winner. This can get a bit wild but its fun.

### **Games: How teachers choose them**

According to Carrier (1990) teachers should first consider the level of the game to fit their students' language level. They should choose the game that fits the purposes of that class or the content. Teachers should be very careful about choosing games if they want to make them profitable for the learning process. If games are to bring desired results, they must correspond to either the student's level, or age, or to the material that is to be introduced or practised.

### **Games: How teachers manage them**

The teacher has the role of the planner of the ceremonies:

#### **a. Pre-game activities:**

- Prepare the needed thing.
- Give clear instructions. Unless the learners know what he is expected to do and how to do it, the aim cannot be achieved, and the game cannot be played.
- Consider different abilities of the students in forming groups.
- Teach the grammatical points and write the sentence patterns on the board.

#### **b. While-game activities:**

- Not interrupt to correct mistakes in language use.
- Write down the mistakes and categorize them into grammar, vocabulary and pronunciation mistakes.
- Not compel an individual to participate. Some learners may not want to participate due to personal reasons. Also students have different learning styles and preferences.
- Stop the game if it is tiring or boring.
- Cooperate with the students during the game.

#### **c. Post-game activities:**

- Give a summary of main points in the game.
- Correct the mistakes in general without addressing a certain student.
- Evaluate the student's performance.

### **General consensus of the session: Reflections on the issue**

The participants of this session who were all English teachers in Guidance schools of Golestan Province mention the following feedback points.

- Games can energize the classroom and relieve a lot of tension.
- Games can help us to be creative and innovative in our job. We can deal with something refreshing and different in the class.
- Games help students see beauty in a foreign language and not just problems to memorize.
- Because of the limitations of the syllabus, games often cannot be used, as much as they should be.
- The principle and other staff of the schools should have a background about using games in the class until they don't think that our classes are noisy.

In order to practice how to use games in the classroom, the workshop participants used the following games to practice and process according to the materials discussed through the work group reflections:

#### **The Alphabet game (by Andréia Martins)**

**Level:** Any Level

This game is used to practice alphabet and check their vocabulary. Do as a competition.

- a. Pre-game activities
  - b. While-game activities
  - c. Post-game activities
6. Transfer the game to overhead. (15 minutes)
  7. Groups present their games in systemic way to larger group. (15 minutes)
  8. Take the other groups' feedback about the game. (10 minutes)
  9. Report back consensus and reflection (5 minutes)

### List of needed things in the workshop

- Sheets of paper
- Box of transparencies and OHP
- Magic markers-to write on overheads

### The workshop: A brief overview

#### Games: What they are

A game is a form of play governed by rules. They should be enjoyed. They are a way of getting the learner to use the language in the course of the game (Byrne, 1995). A game is an activity with rules, a goal and an element of fun (Hadfield, 1990).

#### Games: How they help

Games are effective because they provide motivation, lower students' stress, and give them the opportunity for real communication. (Richard-Amato, 1996)

#### Games: What they for

Well- chosen games are highly motivating since they are amusing and at the same time challenging. Furthermore, they employ meaningful and useful language in real contexts, they also encourage and increase cooperation (Ersoz, 2000). Students stop thinking about

language and begin using it in a spontaneous and natural manner within the classroom (Schutz and Fisher, 1988). The main reason why games are considered effective learning aids is that "they spur motivation and students get very absorbed in the competitive aspects of the games; moreover, they try harder at games than in other courses" (Avedon and Brian 1971). S. M. Silvers (1982) says many teachers are enthusiastic about using games as "a teaching device", yet they often perceive games as mere time-fillers, "a break from the monotony of drilling" or frivolous activities. He also claims that many teachers often overlook the fact that in a relaxed atmosphere, real learning takes place, and students use the language they have been exposed to and have practiced earlier. W. R. Lee (1979) holds that most language games make learners use the language instead of thinking about learning the correct forms. He also claims that games should be treated as central not peripheral to the foreign language teaching program. According to Richard-Amato (1988), they "add diversion to the regular classroom activities, "break the ice," [but also] they are used to introduce new ideas". Further support comes from Zdybiewska (1994), who believes games to be a good way of practicing language, for they provide a model of what learners will use the language for in real life in the future.

#### Games: How teachers use them

Hadfield (1990) suggested that "games should be regarded an integral part of the language syllabus, not an amusing activity for Friday afternoon or for the end of the term. "Games should be regarded as supplementary activities. The whole syllabus should not be based on games only - even for young learners.

## Abstract

In recent years, there is an increasing interest in using games in English language teaching classes. Using games gives the opportunity to learn a language as well as enjoy oneself at the same time. Games are defined as a form of play governed by rules. They are a way of getting the learner to use the language in the course of the game. Furthermore, they employ meaningful and useful language in real contexts they also encourage and increase cooperation. Games are highly motivating because they are amusing and interesting. They can be used to give practice in all language skills and be used to practice many types of communication. Even though games are often associated with fun, we should not lose sight of their pedagogical values, particularly in foreign language teaching.

The workshop was held in the Institute for Educational Research in Gorgan, for the English teachers of the Guidance Schools on 14th, Azar 1382 (5th, December 2003). The aim of this workshop was to demonstrate the role and importance of games in language learning. Also it dealt with discussing the role of an English teacher in selecting and organizing a game.

**Key Words:** Game, Pre-game, While-game and Post-game Activities.

## Workshop Structure:

### Presentation

The role of games in language teaching-  
power point presentation (90 minutes)

#### 1. About games:

- a. What they are.
- b. How they help.
- c. What they for.

#### 2. About teachers:

- a. How they use games.
- b. How they choose games.
- c. How they manage games: pre-game, while-game and post-game activities.

### Group interactive session

1. General Orientation about interactive workshop (5 minutes)

2. Small group formation (maximum 8 groups).  
Breakdown by regional representation and experience level. (10 minutes)

3. Brainstorming activity (20 minutes)

a. Choose some games from a 122-game list distributed among the groups.

b. Sort the games into 5 different learning categories: grammar, vocabulary, conversation, writing and spelling. (at least one game per category)

4. Take a game in one category and proceed with the following steps. (60 minutes)

Identify and decide on the following points:

- a. An appropriate title for the game.
- b. Skills focus for the game
- c. Language functions practiced in the game
- d. Object of the game
- e. Vocabulary focus for the game
- g. Student language level
- h. Time required for this game
- i. Typical group size for this game
- j. Preparation required for this game
- k. Required materials for this game

5. Proceed how the game works. (45 minutes)





# Small Group Interactive Session on Games for the Language Class

A One-Day Workshop on Using Games in Language Teaching

Dr. Farhad Ghorban Dordinejad, fdordi@yahoo.com

Shahid Rajaee University

چکیده

در سال‌های اخیر، گسترش رویکرد ارتباطی در آموزش زبان انگلیسی، توجه بسیار زیادی را به کاربرد بازی در آموزش مهارت‌های زبانی برانگیخته است. بازی برای زبان‌آموزان این فرصت را فراهم می‌کند که به تمرین‌های معنادار و هدفدار در موقعیتی واقعی بپردازند. از طرف دیگر، بازی ضمن ایجاد جوی شاد و نشاط‌آور در کلاس، حس تعاون و همکاری را نیز میان فراگیران تقویت می‌کند.

هدف این کارگاه، طرح ضرورت و اهمیت بازی در یادگیری و به ویژه یادگیری زبان انگلیسی بود و در ضمن، نقش معلم زبان در انتخاب بازی مناسب و چگونگی اجرای آن در چارچوب هدف‌های برنامه درسی مورد بحث قرار گرفت. مبانی نظری و نحوه تهیه و اجرای بازی‌های آموزش زبان انگلیسی در این کارگاه آموزشی، برای دبیران زبان استان گلستان «در پژوهشکده تعلیم و تربیت شهرستان گرگان» در تاریخ چهاردهم آذر ۱۳۸۲ مطرح شده است. این کارگاه در نوبت صبح به صورت سخنرانی درباره مبانی نظری و نحوه اجرای بازی آغاز شد و در نوبت بعدازظهر، به صورت تشکیل گروه‌های کوچک تعاملی ادامه یافت. به این ترتیب که ابتدا هر گروه یک بازی را از فهرست بازی‌ها انتخاب و سپس برای آن، فعالیت‌های لازم را طراحی کردند و برای سایر گروه‌ها به اجرا گذاشتند. پس از دریافت نظرات سایر گروه‌ها، گزارش مسوولی از هر بازی ارائه شد.

کلید واژه‌ها: بازی، فعالیت‌های قبل از بازی، فعالیت‌های در حال بازی، فعالیت‌های پس از بازی

formuler les réponses suivantes aux questions posées dans l'introduction. La presse:

- 1- Favorise le rapport à l'écrit
- 2- Donne du sens à l'apprentissage par sa dimension sociale et parce qu'elle permet d'intégrer le vécu des apprenants.
- 3- Motive les apprenants à l'expression orale.
- 4- Est un riche support pour l'étude de la langue par la diversité des textes.
- 5- Est riche au niveau socioculturel et permet de stimuler une communication interculturelle au sein du groupe dans la classe.

Pour la deuxième question, nous avons constaté qu'à partir du moment où l'apprenant a un certain acquis dans le domaine du français, on est capable d'aborder un tel support dans une classe de langue. Il est possible de l'utiliser dès la 15<sup>e</sup> ou 20<sup>e</sup> séances du français. L'acte de la familiarisation peut se faire à partir de la 10<sup>e</sup> séances. Mais c'est au bout de 50 heures de français que l'on peut utiliser ces documents sans risque de perturber le cours normal de l'apprentissage.

Dans cette perspective, les textes choisis pour être étudiés en classe de français langue étrangère doivent être de nature à faire appel à la subjectivité de chaque apprenant, comme par exemple ses goûts, ses idées et son expérience personnelle. On préférera donc des textes présentant un point de vue personnel; anecdotes, faits divers, portraits, interviews et reportages.

L'enseignant peut, donc, faciliter cette démarche en sensibilisant ses apprenants, dès avant la lecture du texte, à certains éléments lexicaux ainsi qu'au sujet traité. Dans chaque cas, l'enseignant va établir un programme de travail en fonction du texte choisi, du temps dont il dispose et des besoins et des capacités de ses apprenants.

Loin d'être exhaustif, le présent article essaie d'attirer l'attention des enseignants, des institutions et des chercheurs à porter un regard plus sérieux sur les textes journalistiques afin de les utiliser plus efficacement dans les cours de langues.

## Bibliographie

- Moirand. S. C, Porquier R., "documents et textes authentiques", *le français actuel*, Hatier, Paris-cedex/ 1979, P. 3.
- Canto Hélène, "utiliser la presse écrite pour construire son cours", *in le français dans le monde*, n° 243, Août/ sept, 1991, P. 62.
- Demari Jean-Claude, "l'écriture de presse", *in le français dans le monde*, Recherche Et Application, Février Mars 1993, P. 180.
- Kahn Gisèle, "quelques stratégies pour aborder la presse écrite", *in le français dans le monde*, n° spéciale: Médias: faits et effets, juillet 94, P. 125.
- Nott David, "la presse écrite pas à pas" *in le français dans le monde*, n° 194, Juillet-Août 1985, P. 59.

## Notes

1. Demander aux apprenants d'aller chercher dans leurs dictionnaires le sens des mots, d'être sensible au registre, au ton et au style, et de puiser dans le texte pour exprimer leurs propres idées.
2. Qui donnent des éléments d'information en répondant à plusieurs des questions de références (qui? quoi? où? quand? comment?).
3. Qui suscitent l'intérêt du lecteur par une formule, une prise de position et une évocation.

illustrations et les lettres. La couleur a particulièrement attiré leur attention. Le toucher des journaux a suscité des remarques très spontanées. Cet échange a eu l'avantage d'exploiter un vocabulaire peu courant pour eux. Nous avons enfin constaté que chaque niveau, a besoin d'un texte différent pour provoquer l'apprenant à prendre la parole et le pousser vers l'autonomie.

Les apprenants ont, ensuite, répondu à des questionnaires déjà établis pour évaluer l'efficacité de tel support dans une classe de langue. Les questionnaires ont été distribués également dans un institut de langues aux niveaux de transition où le cours de conversation est basé sur le document authentique. Le résultat de cette enquête a montré que l'usage d'un tel support dans une classe de langue est très efficace pourvu que l'apprenant soit déjà familiarisé avec ce support pédagogique.

En vérifiant les réponses données à la question 13, ayant pour but de mesurer l'efficacité des extraits de textes journalistiques utilisés dans le manuel, nous pouvons constater que la plupart des apprenants ont choisi la réponse (un peu) % 40 ou (très utiles) % 38.

### **Les inconvénients:**

Il est tout à fait évident que l'enseignement à travers la presse écrite n'est pas toujours un fait simple. À l'usage, ces manuels présentent des inconvénients majeurs.

" - Ils sont vite périmés: en l'espace d'un an ou deux, la conjoncture politique ou économique, le régime scolaire ou universitaire auront suffisamment subi de changements pour nécessiter des mises au point fastidieuses, voire ennuyeuses.

- mis à part certains articles du monde qui, sans faire la moindre concession au lecteur, semblent

avoir été rédigés pour passer directement aux archives, un article de presse est surtout fait pour être consommé à chaud; en passant dans les pages d'un manuel, il risque de perdre non seulement de son actualité, mais aussi de son intérêt.

- Même si l'aspect typographique original est conservé, l'article n'est plus à sa place, comme un poisson hors de l'eau et privé de son milieu habituel, il respire mal; les autres articles, la publicité etc., constituaient autant de plages où l'œil et l'esprit du lecteur viennent un instant se reposer." (David Nott, 1985, P. 59)

- Au point de vue linguistique, l'emploi d'un tel support a l'inconvénient d'introduire trop de mots nouveaux et par pendant chaque séance et par conséquent le cours risque d'être surchargé et pas très efficace!

### **Conclusion**

L'objectif principal de cette recherche a été d'inciter les enseignants à employer plus souvent les textes journalistiques dans les cours de langues. En tant qu'un support pédagogique, le journal peut motiver les apprenants à participer plus vivement à la conversation. On sait bien que la presse est un outil interdisciplinaire sur lequel on peut s'appuyer pour améliorer les compétences dans le domaine de la langue, à l'écrit comme à l'oral, mais aussi dans d'autres domaines transversaux tel que l'envie d'apprendre, le traitement de l'information, l'autonomie, et dans les domaines disciplinaires comme la géographie, la politique et la culture.

L'enthousiasme constaté chez les apprenants, en ce qui concerne la manipulation des journaux, la lecture des articles et la production écrite est la preuve de l'efficacité de ces documents dans une classe de langue. Les pages précédentes nous permettent de



préliminaire pour donner un minimum de base linguistique aux apprenants. Ainsi; 8 séances ont-elles été consacrées à l'apprentissage méthodique du français lors desquelles nous avons accordé une grande importance à l'expression orale, En poussant les apprenants à s'exprimer à travers les expressions acquises. Cette phase a été effectuée à partir de la méthode «Le Nouveau Sans Frontières 1». Pourquoi cette méthode? Parce que dans ce manuel, on constate presque l'image d'un journal régional qui facilite le fait du déroulement du cours à partir de la presse écrite. Dans la phase de l'exploitation, l'emploi des images du journal facilite la compréhension globale.

Au bout de la huitième séance, quelques journaux et magazines français et iraniens ont été mis à la disposition des apprenants afin de les familiariser avec ces documents; ceci s'est fait dans la phase de l'exploitation, pour mesurer la connaissance acquise. La motivation constatée chez les apprenants a été remarquable; même si, à ce niveau, ils n'avaient pas encore le bagage linguistique suffisant pour pouvoir s'exprimer. Ils ont ainsi eu un premier contact physique avec la presse écrite française. Tous les apprenants sont arrivés à prononcer le

nom des journaux français sans aucun problème. Et puis, ils ont commencé à feuilleter les journaux et les hebdomadaires.

### **Evaluation:**

Au niveau débutant le manque de connaissance linguistique et surtout du vocabulaire empêche de faire marcher la phase de l'exploitation à partir du document authentique. C'est au bout de la huitième séance qu'ils ont commencé à décoder globalement le message rédigé, bien sûr, dans un langage relativement simple; cette expérience a été répétée lors des séances suivantes, où chaque fois, une part plus importante était consacrée à l'étude des textes, sans, pour autant abandonner les cours de français comme l'axe de l'apprentissage; le résultat était à chaque fois noté pour être ensuite analysé; et nous avons constaté que si ce genre de document est introduit trop tôt dans un cours de langue, le recours à la langue maternelle sera inévitable, parce qu'il va y avoir trop d'explications grammaticales à donner aux apprenants qui n'ont pas une connaissance suffisante de la langue pour pouvoir les comprendre en français. Une première remarque a donc été faite très tôt: il vaut mieux aborder un tel support dans une classe de langue au moment où les apprenants auront fait plus de 50 heures de français.

Ceci dit, même au niveau débutant, la plupart des apprenants étaient capables de lire les gros titres et surtout la Une et la couverture. Les informations politiques, sociales, économiques et autres les ont intéressées.

Il faut bien rappeler que la prise de contact avec le journal était, dans un premier temps, physique et la première impression due à la vue, tout d'abord, a suscité de nombreuses remarques de la part des apprenants, notamment sur le format, les couleurs, les

## **L'efficacité de la presse écrite comme un support pédagogique**

La relation de l'éducation et des médias semble contradictoire, Il va sans dire que la classe est le lieu des savoirs stables et structurés, mais l'actualité se fait l'écho d'un monde en action. Quand même, la presse est un moyen privilégié d'appréhender le monde extérieur. De plus, la presse écrite offre de nombreuses possibilités pédagogiques qui permettent de donner sens à l'apprentissage et d'envisager un nouveau rapport aux savoirs. Elle permet de proposer aux apprenants de développer des capacités fondamentales telles que l'aptitude à utiliser de nouveaux supports de lecture. La capacité à s'informer avec discernement, la participation à la vie de la cité et l'adhésion à des valeurs universelles. Le résultat de nos observations à trois niveaux peut montrer l'efficacité de la presse écrite dans l'apprentissage du FLE.

L'observation d'un cours de conversation au niveau avancé (cinquième trimestre) pour un public masculin, nous mène à dire que l'utilisation de la presse écrite au lieu d'un manuel quelconque peut avoir de bonnes conséquences à conditions que les textes choisis soient tout à fait adaptés aux besoins des apprenants. De plus, l'utilisation des documents authentiques dans un cours de conversation, surtout dans un niveau avancé, peut amener les apprenants à enrichir leur savoir et les conduire à prendre une place active dans une société francophone. Bref, l'écriture d'articles peut motiver pour l'apprentissage et le développement de certaines méthodes de travail notamment celle d'étudier la mise en page, l'enrichissement du vocabulaire et le perfectionnement de la grammaire. L'étude de la presse met l'apprenant devant les réalités du monde contemporain et lui permet de s'y situer.

Le deuxième cas étudié est un cours de conversation au niveau intermédiaire. Le support pédagogique choisi est un extrait de journal télévisé. Le public est constitué de 12 apprenants ayant de 15 à 65 ans. Une observation faite dans une classe du niveau moyen (un cours de transition) montre qu'il vaut mieux que le professeur aborde un petit extrait d'un texte journalistique, pas trop chargé de vocabulaire ni de structures à déchiffrer. Nous avons, au fur et à mesure, compris que la réaction des étudiants est un élément important dans le choix d'un texte pour aborder dans une classe de FLE. Nous avons aussi été convaincu que les apprenants sont moins intéressés par les films. Ils ont envie d'avoir le texte sous la main. On peut conclure que cela leur donne plus de confiance. Il faut bien rappeler que la méthode du travail a un rôle primordial dans le déroulement d'un cours par la presse écrite.

Le troisième cas est un essai personnel au niveau débutant pour voir l'efficacité d'un tel support sur l'amélioration de la production orale et écrite, dans une classe composée de 7 débutants purs, ayant fait des études supérieures dans différentes disciplines.

### **Objectifs:**

- Traiter de la fonction de la presse écrite dans l'apprentissage du FLE.
- Faire connaître la presse comme moyen de transfert culturel.
- Se servir de la presse écrite comme un outil dans la phase de l'exploitation pour améliorer ou motiver les apprenants afin de pouvoir prendre la prise de parole autonome.

### **Mise en pratique:**

Avant de passer à l'usage des textes journalistiques en tant que support pédagogique, il aurait fallu une étape



demande une méthodologie particulière. Il est à l'enseignant de prendre en considération les démarches qui sont capables de donner une réponse convenable aux besoins des élèves. Les apprenants sont donc capables de constater soit la forme, soit le texte authentique dans la méthode à partir de laquelle ils apprennent le français. Ils sont persuadés que la presse est le reflet de la vie réelle qui se déroule dans la société francophone ou ailleurs. La variété des thèmes abordés dans un quotidien ou un magazine donne la possibilité à l'enseignant de faire le meilleur choix parmi les informations sous forme d'article, de faits divers, de publicité, de titre, etc. Il a été constaté que les textes dits authentiques facilitent la compréhension globale et poussent les apprenants vers la prise de parole autonome par rapport à ce qui est abordé comme manuel dans une classe de langue. A partir de ces documents, les élèves peuvent réagir devant le sujet traité afin d'exprimer leur opinion, argumenter, mais aussi d'écouter et de commenter les avis contraires. En d'autres termes, ils apprennent les règles de la discussion.

### **La presse écrite, un fond riche en éléments linguistiques**

A partir d'un extrait de la presse écrite, un

enseignant de français langue étrangère pourrait mettre en place divers types d'activités et d'exercices. Nous affirmons cette idée que "de plus en plus d'enseignants de français langue étrangère remettent en question la légitimité des textes utilisés dans leur classe qu'il s'agisse de livres de grammaire, de recueils de textes ou de manuels complets. Ils se tournent naturellement vers la presse, reflet réel de la langue, immédiatement disponible et riche d'une grande variété tant linguistique que thématique." (H. Canto 1991, P. 62). L'enseignement des points grammaticaux et l'explication des tournures inhabituelles est un art que doit apprendre un enseignant. On va étudier le passif en s'appuyant sur les faits divers qui utilisent énormément les formes passives, soit directement, avec ou sans complément d'agent, soit indirectement sous couvert des formes actives avec "on" ou de noms tels que "destruction", "arrestation", qui ont un sens passif.

Il est à noter que les enseignants peuvent entamer le cours à partir des titres qui sont la plupart du temps courts et simples. Nous les trouvons souvent dans le sommaire d'un journal ou d'un magazine. Le titre est décisif pour la lecture car il fait partie, avec les photos et la maquette, du premier niveau de lecture." Le titre a donc deux buts:

- 1: Permettre le choix de lecture
- 2: Attirer l'attention des lecteurs.

Au départ, nous allons constater une sorte de résistance par rapport à la presse écrite. Nous allons arriver à réduire cette résistance par des outils très simples comme le titre qui attire l'attention des apprenants au premier regard." (J-C, Demari 1993, P. 180). Il est à noter qu'au départ les titres informatifs<sup>2</sup> sont plus efficaces que ceux qui sont incitatifs<sup>3</sup>

d'un cours d'expérimentation dans une classe composée de 7 apprenants débutants purs.

### **La presse écrite: un élément efficace dans la transmission de la culture**

La presse est un moyen pour transmettre la culture. En d'autres termes, à travers ce moyen l'apprenant va réagir face aux différences culturelles et chercher à s'adapter à une nouvelle situation. Le document de presse permettra à l'apprenant de chercher derrière les mots, à découvrir l'implicite. Le rapport éducatif à la presse est souvent marqué par le côté informatif et culturel de ces documents. Pourtant, l'intérêt porté par les diverses catégories de lecteurs à tel ou tel type de publication n'est pas aléatoire: une certaine connaissance de titres et de ce qu'on peut espérer trouver dans chacun est utile à l'apprenti lecteur. L'étude des titres s'avère très efficace dans un premier temps. Il serait possible de déterminer le public cible à partir de la "une" ou de la couverture, du sommaire, s'il en existe un, à partir de titres d'articles jugés significatifs." (G. Kahn, 1994, P. 125).

### **La place des documents authentiques dans une classe de langue**

On sait bien qu'aujourd'hui les concepteurs de méthodes ont donné une large place à l'utilisation des extraits de presse écrite comme une partie inséparable de l'enseignement d'une langue étrangère. Selon les spécialistes "apprendre une langue étrangère, ce n'est pas seulement maîtriser un code différent. C'est aussi entrer en contact avec les modes de vie et de pensée de ses utilisateurs que ce soit à la faveur d'échanges oraux ou par l'intermédiaire des textes que les francophones lisent: dont ils discutent et sur lesquels ils réfléchissent. C'est là une des finalités normales de l'apprentissage

d'une autre langue." (S. Moirand., C. Porquier 1979, P. 3).

### **Le choix des articles:**

On peut bien dire qu'il est aux enseignants de connaître les besoins des apprenants pour pouvoir faire le meilleur choix afin de susciter une sorte de motivation chez les apprenants. Afin de réaliser ce but, nous chercherons donc à atteindre trois objectifs principaux:

- 1: Motivation à l'expression orale
- 2: Entraînement à la compréhension globale
- 3: Étude de la langue

Il va sans dire que cela nécessite un accès facile aux documents authentiques pour pouvoir vérifier l'efficacité de tels documents dans une classe de langue.

"Pour un apprenant étranger, travailler sur les documents authentiques est toujours tributaire de la méthode par laquelle, il cherche à apprendre une langue étrangère. Le choix du texte supplémentaire doit donc se faire très attentivement. Nous avons pour but de justifier l'influence des documents dits authentiques sur l'apprentissage du français. Il faut bien rappeler que selon l'âge, le sexe et le niveau de l'apprenant, le choix d'un article de presse écrite en tant que support pédagogique change d'un niveau à l'autre." (S. Moirand., C. Porquier 1979. P. 5)

### **Méthode de travail:**

C'est à l'enseignant de maîtriser parfaitement les différents moyens d'aborder la presse écrite pour pouvoir enseigner à partir d'un document authentique. L'enseignant doit être formé de façon académique pour arriver à bien exploiter ce genre de support dans un cours de langue.

Chacun des supports (quotidiens, hebdomadaires, revues, et périodiques)

authentiques comme support pédagogique est préconisée par la plupart des didacticiens. Les documents sont, ainsi, souvent détournés de leur fonction première pour devenir des aides à l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire.

Ce qui prouve l'importance de tel support c'est plutôt la simplicité, le transfert d'information et de culture. Cette recherche a pour objectif de prouver l'influence de la presse écrite sur l'apprentissage du français par les apprenants iraniens. Ayant une grande diversité, la presse écrite peut être utilisée à des fins pédagogiques dans le but d'améliorer le niveau de l'apprentissage.

Le présent article cherche à répondre à une question globale: Quel est le rôle de la presse écrite dans l'enseignement du FLE?

**Mots clés:** Presse écrite, enseignement, support, apprentissage, documents authentiques

## Introduction

Cette recherche vise à traiter de la fonction de la presse écrite dans l'enseignement du FLE en s'appuyant sur les expériences retenues dans les cours de français langue étrangère. Travailler sur les journaux peut contribuer considérablement à la motivation des apprenants. L'étude des textes journalistiques peut également permettre aux apprenants d'envisager les savoirs d'une autre façon et les aider à transmettre ces savoirs et à en connaître les utilités.

Les objectifs de cette enquête sont résumés dans les quatre questions suivantes:

1. Quelles sont les caractéristiques globales de la presse écrite qui mettent en évidence leur rôle dans l'enseignement?
2. A partir de quel niveau peut-on aborder la presse écrite dans un cours de langue?
3. Quel type de presse écrite peut-il avoir plus d'influence dans l'enseignement du FLE?
4. Par quel moyen peut-on arriver à bien exploiter ces textes?

Pour répondre à ces questions nous partons des hypothèses suivantes:

- a. La presse écrite se caractérise principalement comme un moyen d'information simple et actuel qui montre surtout une grande variété.
- b. En raison de l'existence d'un nombre

considérable d'expressions dans la presse écrite qui dépassent les limites du français fondamental, il vaut mieux qu'on les utilise à partir du niveau moyen ou avancé.

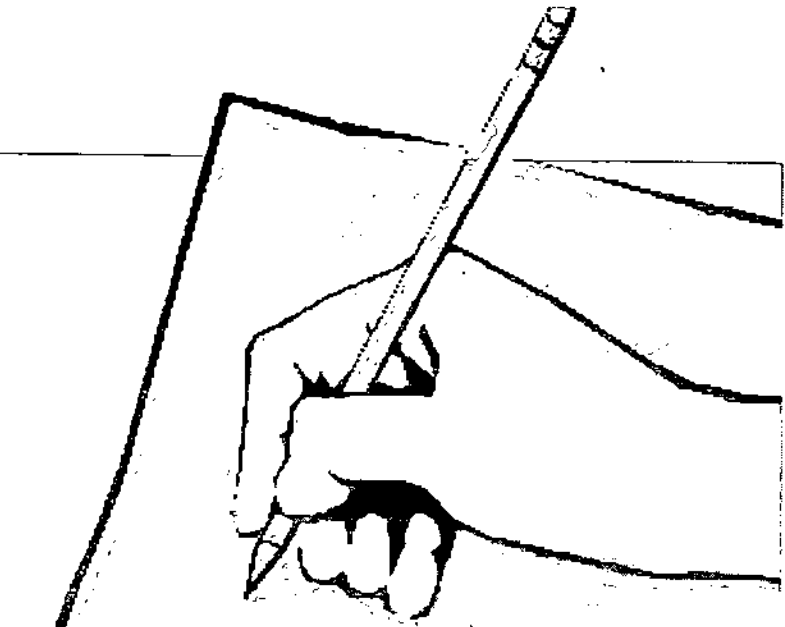
- c. Le choix du texte dépend de l'objectif de l'enseignement et cela se modifie selon l'âge, la condition sociale, la branche d'étude et le sexe.
- d. À travers la sensibilisation<sup>1</sup>, nous arrivons à faciliter l'exploitation des textes journalistiques.

La présente recherche est effectuée dans un cadre méthodologique descriptif et analytique. En d'autres termes, à partir de cette recherche nous essaierons de prouver l'efficacité de la presse écrite dans l'amélioration de l'expression orale et écrite chez les apprenants iraniens.

Nous demandons d'abord, dans quelles mesures la presse écrite peut être un véritable support pédagogique et quel est l'intérêt pour l'enseignant d'exploiter cet outil en classe de langue. Puis nous essaierons de déterminer les aspects attrayants de la presse pour l'apprenant et ses apports en terme d'apprentissage, chez les apprenants iraniens.

Enfin, pour arriver à des résultats précis, nous recourons à nos expériences personnelles lors





# Le rôle de la presse écrite dans l'enseignement du FLE

Parivash Safa

Membre du cadre enseignant à l'Université Tarbiyat Mo'dares &

Ali Karimi

چکیده

هدف نهایی آموزش یک زبان خارجی این است که اجازه می دهد زبان آموزان بدون واسطه و به آسانی به منابع نوشتاری و شفاهی دسترسی داشته باشند. عمل یادگیری به کمک منابع آموزشی تحقق می یابد. بنابراین از ابزارهای کمک آموزشی به عنوان وسیله ای برای تسهیل یادگیری استفاده خواهیم کرد. بدین طریق این ابزارها در اغلب موارد نقش اولیه خود را از دست داده اند تا این که ابزار کمکی برای یادگیری «آگاهی ها» و «مهارت ها» شوند. آنچه اهمیت این متون را بیش تر می کند اغلب سادگی، قابلیت اطلاع رسانی و آموزش ویژگی های فرهنگی زبان مقصد می باشد. تنوع متون، انتخاب متن برای استفاده در یک کلاس زبان را تسهیل می کند. لازم به یادآوری است که این نوع متن نتیجه یک عمل کاملاً سازمان یافته بوده و در نتیجه آموزگاران می توانند از آن ها به عنوان وسیله ای برای ترغیب زبان آموزان به شرکت در بحث و بیان نظرات خود به مقصد استفاده کنند.

افزون بر این، از طریق متون مطبوعاتی، مطمئناً می توانیم تلاش مضاعفی بر روی شیوه نوشتار زبان آموزان انجام دهیم. بنابراین از طریق این تحقیق سعی خواهیم کرد جواب مناسبی برای این سؤال پیدا کنیم که نقش متون مطبوعاتی در آموزش زبان فرانسه کدام است؟

کلیدواژه ها: متون مطبوعاتی، آموزش، ابزار کمک آموزشی، یادگیری، متون واقعی غیرآموزشی.

## Résumé

La finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de permettre aux apprenants d'avoir un accès direct et aisé à l'ensemble des sources écrites et orales. Ainsi l'utilisation des documents

Mohan, B, &Lo, W (1985) Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *TESOL Quarterly*, 19, 515-534.

Raimes, A. (1985) What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19, 229-258.

Silva, T. (1993) Toward an understanding of the distinct nature of L2 writints: The EFSL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27. 657-669

## WRITING BACKGROUND SURVEY

### I. About studying English

1. So far how long have you studied English at school?

2. Have you studied in an English- speaking country (even for a short time)?

If so, when, where, and for how long?

### II. About Writing in English.

1. Which of the following activities did you do regularly in high school and for preparation for entrance exams? (Check as many apply).

a. translating individual Persian sentences into English.

b. writing English sentences to practice grammar and / or vocabulary)

c. combining short sentences into one longer (complex/compound) sentences

d. writing more than one paragrahp

e. other (please specify)

2. Which of the following kinds of writing did you do? (Check as many as apply)

a. journal

b. personal impressions of materials read

d. summaries of paraphrases of meterials read

e. short expository papers

f. letters

g. other (please specify)

3. Please estimate the amount of required writing (not translation into English) that you did while in high school? (Check only one)

a. more than ten pages per term.

b. 5-10 pages per term.

c. 2-5 pages per term.

d. about a page per term.

e. none.

4. Which of the following kinds of writing did you do on your own (not connected to school work) before coming to the university (Check as many as apply)

a. journal

b. personal impressions of materials read

c. literary work (stories, poems, etc).

d. summaries or paraphrases of materials read

e. short expository papers

f. letters

g. other (please specify)

h. none

5. Please estimate the amount of self-initiated writing that you did before you enter the university? (Check only one)

a. more than ten pages per term

b. 5-10 pages per term

c. 2-5 pages per term

d. about the page per term

e. none

6. How difficult is it for you to write for academic purposes (Such as writing a term paper)?

a. very difficult

b. difficult

c. not very difficult

d. not at all difficult

7. How difficults is it for you to write for personal purposes (such as writing a personal letter)? (Check only one).

a. very difficult

b. difficult

c. not very difficult

d. not at all difficult

8. Which of the following activities did you do in the English classes you took before comming to the university? (Check as many apply)

a. summarizing

b. outlining before writing

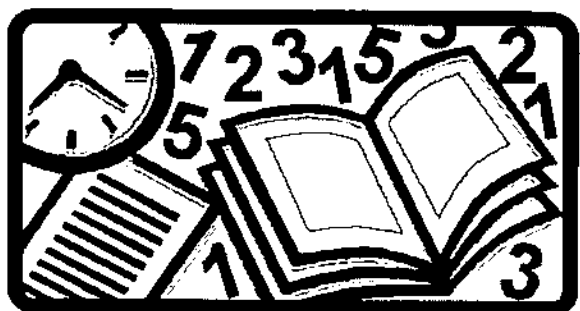
c. discussing the topic of writing in class

d. developing a paragraph so that the readers can follow it easily

f. organizing a paragraph centered on one main idea

f. revising after writing

g. writing term papers



Persian essay scores and English essay scores, it is highly probable to predict that the students who show a high degree of ability in L1 essay writing will show the same degree of ability in L2 essay writing. Thus, improving the first language essay writing can be associated with the improving of the second language essay writing.

The second hypothesis, that students' L1 writing ability and L2 proficiency both influence their L2 writing ability, was confirmed. L2 proficiency plays a major role in explaining L2 writing ability.

In qualitative analysis, according to the subjects' responses to the writing background questionnaire, two main characteristics differentiated good and weak writers:

1. Having previous writing experience beyond a paragraph level,
2. practicing writing summaries to paraphrases.

First, good Iranian EFL writers were characterized by their writing experience beyond a paragraph level. This implies that weak writers may become more proficient by doing the same thing. Second, the researcher also found that the good writers were characterized by their experience in summary writing and paraphrasing. These findings suggest that L2 writing ability may be related to some types of L2 writing experience.

### Bibliography

Arapoff, N. (1967). *Writing: A thinking process.*

*Tesol Quarterly*, 1, 33 - 39.

Corroll & Hal, (1985) **Make your own language tests.**

Chelala, S. (1981) **The composing process or two Spanish - speakers and the coherence of their texts: A case study.** Unpublished doctoral dissertation., New York University.

Cushing Weigls, S. (2002) **Assessing writin.** Cambridge: Cambridge. University Press.

Edelsky, C(1982) **Writing in bilingual: The relationship of L1& L2 texts.** *TESOL Quarterly*, 16, 211-228.

Flower, L. & Hayes, j. R(1981) **A cognitive process theory of writing & College Composition an a communication**, 32, 365-387.

Friedlander, A. (1987) **The writer stumbles: Constraints on composing in English as a second language.** Unpublished doctoral dissertation, Carnegie Mellon University.

Hirose, K., & Sasaki, M. (1996) **Explanatory variables for EFL students. expository writing.** *Language Learning*, 46: 1, 137-174.

jacobs, H.L., Zinkgraf, S.A, Wormuth, D.R, Hartfiel, V.F., & Hughey, J.(1981) **Testing ESL composition: A practical approach.** Rowley, MA: Newbury House.

Johnson, C. (1985) **The composing processes of six ESL students.** Unpublished doctoral dissertation, Illinois State University.

Jones, C.S, and Tetroe, J.(1987). **Composing in a second language.** In A. Matsushashi (Ed.), **Writing in real time** (pp. 34-57). New York: Addison Wesley.

kondo-Brown, K. (2002) **A FACETS analysis of rater bias in measuring Japanese second language. writing performance.** *Language Testing*, 19:1, 3-31.

Lay, N. (1982) **Composing process of adult ESL learners: A case study.** *TESOL Quarterly*, 16,406:

the "Cronbach Alpha Method" was used for determining this reliability. In this study the inter - rater reliability for the English and Persian: essay scores in both topics were acceptably high as follows:

English Essays	Persian Essays
First topic: Alpha = 95.93	First topic: Alpha = 94.99
Second topic: Alpha = 94.28	Second topic: Alpha = 94.56

Thus, the researcher used the following scores as the variables for the final quantitative analysis: TOEFL scores, English essays' holistic and analytical scores, and Persian essays' holistic and analytical scores.

In the qualitative analysis, the researcher compared the good and weak writers in terms of their responses to the writing background questionnaire. To check the reliability of the questionnaire used in study the instrument was administered on four different occasions, and the consistency of the responses was checked by the researcher.

### Statistical Procedure

To determine whether the relationship between the first language essay writing and the second language essay writing some correlational analyses were conducted. The results of these analyses are shown on the table below:

	First topic	Second topic
English essay scores & Persian essay scores	$r = .84$	$r = .81$

For proving the second hypothesis the researcher correlated the two independent variables - the TOEFL scores, and the Persian essay (holistic and analytical) scores in both topics - with the dependent variable - English essay (holistic and analytical) scores in both topics. The Pearson Correlation Coefficient

matrix revealed that the two independent variables had positive significant correlations with the dependent variable. The results are summarized in the following table:

	First topic	Second topic
TOEFL scores & holistic Scores of English essays	$r = .38$	$r = .36$
TOEFL Scores & analytical Scores of English essays	$r = .32$	$r = .31$
Holistic scores of English & Persian essays	$r = .68$	$r = .61$
Analytical scores of English & Persian essays	$r = .76$	$r = .73$

$p < .001$

Also, the two independent variables - the TOEFL scores, and the Persian essays (holistic and analytical) scores were highly correlated with each other ( $r = .89, p < .001$ .) Thus, the second hypothesis in the present study, Iranian (EFL students' L1 writing ability and L2 proficiency are dependent to each other,; was confirmed:

	First topic	Second topic
TOEFL scores & holistic Scores of Persian essays	$r = .89$	$r = .87$
TOEFL Scores & analytical Scores of Persian essays	$r = .84$	$r = .83$

$p < .001$

For testing the differences for significance between good and weak writers in the qualitative analysis, some chi - square analyses were carried out. The researcher also compared the good and weak writers in terms of their responses to the writing background questionnaire. There were two significant differences between the two groups: 70% of the good writers had previous writing experiences beyond a paragraph level  $X(1, n=111) = 1.16, p < .01$ , and 79% of the good writers practiced writing summaries or paraphrases  $X(1, n=111) = 1.20, p < .01$

### Conclusions

According to the positive correlation between



## Procedure

The researcher collected all data by giving the subjects five distinct tests over a five - week period in six classes at two different branches of he Islamic Azad University.

The researcher chose the same topics in L1 and L2 because different topics might affect both quality and quantity of writing. The researcher chose these topics because they were the most popular among Iranian fourth - year university students. She counterbalanced L1 and L 2 tasks in order to avoid a possible order effect. Fifty - nine participants from three classes first wrote in L2, and then in L1, after a one week delay and the remaining 52 from three classes wrote in the opposite order ( L1 -> L2). For both tasks, the researcher did not inform the participants beforehand what topic they were going to write on. They were not allowed to use a dictionary and had 30 minutes to complete each task. Some might argue that the 30- minute writing time was not sufficient to complete all of the activities questioned in the post writing questionnaires. The researcher allocated 30 minutes for writing each composition, so that presumably all students could afford to complete the whole writing procedure. The rational behind using 30 minutes time limit was that in most in - class compositions and essay - writing tests the time allocated was 30 minutes. Even in standard proficiency test such as TOEFL this time limit is observed.

Also, the subjects filled out a questionnaire asking for information on previous writing experience, attitude toward writing, and self - evaluation of writing ability in L2.

## Data Collection

The evaluation of the subjects' performance on the TOEFL was perfectly objective because any item of the test had only one correct response. However, for the evaluation of the essays, the two different methods were utilized: a holistic rating and an analytical method. Kondo - Brown (2002) suggested that the raters should have similar professional backgrounds and have many years of teaching experience and graduate degree in a language related area. Three English L2 writing specialists, with the above mentioned conditions, scored the English essays, according to H. Jacobs, . Zinkgraf Wormuth, Hartfiel, and Hughey's ( 1981) ESL composition profile. They assigned ratings for five criteria: content, organization, vocabulary, language use, and mechanics. Each participant's score was the sum of the three raters' scores, with a possible range of 40 to 90 points. Similarly, three Iranian L1 writing specialists rated the Persian essays, on the basis of the translated version of Jacobs, et al.'s (1981). ESL composition profile ( the translation was checked by some experts to ensure its content validity. ( Each participant's Persian essay score, like the English essay score, was the sum of the three raters' scores, with a range of 48 to 97 points.

The essays were also assessed holistically by these experienced raters. The raters assigned each composition to one of seven levels of proficiency based on the " Writing Scale"proposed by Carroll and Hall( 1985). This scale was employed because it seemed the most appropriate for the holistic evaluations of compositions and essays.

For computing the inter - rater reliability of the essay scores assigned by the six raters

students, typical in freshman writing courses, often write about topics related to their native language background; the evidence suggests that information on such topics is more readily retrieved in the first language.

In another study concerning the relationship between L1 and L2 writing Hirose and Sasaki (1996), investigated the factors that influence Japanese university students' expository writing in English. They examined 70 students of weak, intermediate, to advanced English proficiency along a variety of dimensions, namely, second language (L2) proficiency, first language (L1) writing ability, writing strategies in L1 and L2, metaknowledge of L2 expository writing, past writing experience, and instructional background. They considered these multiple factors as possible explanatory variables for L2 writing. Quantitative analysis revealed that students' L2 proficiency, L1 writing ability, and metaknowledge were all significant in explaining the L2 writing ability. Qualitative analysis indicated that good writers significantly different from weak writers in that good writers paid more attention to overall organization while writing in L1 and L2; wrote more fluently in L1 and L2; exhibited greater confidence in L2 writing for academic purposes; and had regularly written more than one English paragraph while in high school.

## METHOD

### Subjects

A total of 111 Iranian senior university students (26 men and 85 women) majoring in English participated in this study. Their ages ranged from 21 to 30 years, with an average age of 25.5 years. They had studied English for an average of 9.5 years, mainly through education in Iran. The students were from the Islamic Azad University, Tehran Branch and Roodehen Branch. The subjects were assumed to be able to write essays because of having

passed the courses of Paragraph Writing and Essay Writing.

The subjects were administered a TOFEL proficiency test by which they were divided into three levels of proficiency based on their obtained scores: Advanced, those whose scores were two standard deviations above the mean, Intermediate, those whose scores fell within one standard deviation above and below the mean, Weak, those whose scores were two standard deviations below the mean.

Out of the 111 participants, the researcher chose the writers she judged to be "good" (60 students: 10 men and 50 women), and "weak" (51 students: 16 men and 35 women) for the qualitative analysis. The subjects were selected on the basis of their English essay scores: "good" writers had scores more than 1 standard deviations above the mean, whereas "weak" writers were 1 standard deviations or more below the mean.

Both the good and weak writer groups were similar in age, and instructional background. The two groups were homogeneous in that were typical Iranian fourth-year university students who had studied English through formal instruction in an EFL environment.

### Instrumentation

The following instruments were utilized in this study:

1. The TOEFL Test (1992) that measured and determined the subjects' level of general English proficiency. L2 proficiency was measured through the sum of the three subscores of structure, vocabulary, and reading comprehension tests.
2. Two essay writing tests both on the same topic, but one was to be written in English and the other in Persian.
3. Two essay writing tests, exactly the same as above, but with different topics.
4. A questionnaire eliciting the participants' instructional/personal writing backgrounds.

quantity of planning. They noted that weaker writers' failure to use writing strategies in English was based on their failure to use these strategies in their first language. In other words, strategies that were never acquired in their first language could not be transferred to the second language.

As Flower and Hayes (1981) have indicated with writers of English as a first language, writing processes are ongoing throughout a writing task, and writing does not begin and end with one draft. Traditional approaches to writing, such as modes of discourse or grammar - based approaches falter because they do not help students to see writing as an evolving process. Rather they place constraints in the path of writers. Such constraints can hinder the development of writing skills, particularly for those writers whose first language is not English. One constraint on composing process faced by all ESL writers is language. If ESL writers retrieve information about a writing topic from memory in their first language and then have to translate into English before writing anything down, this act of translation can lead to an overload of their short - term memory and a diminishment in the quality of the content of their writing.

But evidence of a first language assisting writers can be found in some studies of ESL adults. Chelala (1981), Lay (1982), Johnson (1985) and Jones and Tetroe (1987) found that switches to the first language aided ESL writers in retrieval of topic information. While the first two studies report these findings peripherally, Lay's study directly addresses the issue of first language use while composing. Her study, limited to four Chinese subjects and their composing in English, investigated, among other questions, how much the first language is used and whether there are any patterns in the use of the first language. She found that her Chinese subjects tended to switch to using their first language

when writing about a topic studied or acquired in their first language background. She also reports that their first language served as an aid and not a hindrance to writing, since her subjects used Chinese when they were stuck in English - to find a key word, for instance Lay notes that the greater the number of switches into the first language, the better the quality of the essays in terms of organization and ideas. Lay's results suggest that foreign students will be able to plan more easily and will have one less constraint on composing in English if they write about topics acquired in an English language setting.

In another study, Friedlander (1987) suggests that certain writing situations will be improved if ESL writers are able to use their first language at certain points while they are generating their texts. This study suggests that planning and preliminary considerations of a topic can be enhanced if ESL writers understand that using the language of topic - area knowledge can have a positive effect on their planning and writing. This study also suggests some directions that can impact on classroom pedagogy. First, planning on certain language topics seems to be enhanced when writers use the language of topic- area knowledge. In this case, if writers are writing on topics related to their first language experience, their writing should be assisted and they should be able to draw on a greater amount of topic area information if they create a portion of their plan or preliminary draft in their first language. Second, translation from the native language into English appears to help rather than hinder writers when the topic - area knowledge is in the first language. Writers would thus lose little by writing in their first language and then translating into English at the appropriate time for their emerging texts. Third, the writers in this study were able to access more information when working in their first language on a first language topic. Newly arrived foreign



appropriate rhetorical and linguistic means to express them. However, a closer examination of L1 and L2 writing will reveal salient and important differences drawn from the intuition of ESL writers (Silva, 1993), and ESL writing practitioners (Raines, 1985). In first language writing a great deal of emphasis is placed on originality of thought, the development of ideas, and the soundness of the writer's logic. In contrast, the same cannot be said of second language writing because of the wide variety of situations in which people learn and use second language. As Cushing Weigle (2002) has suggested second language learners can be distinguished by age, by level of education and first language literacy, and by the real world need for writing outside the classroom. In addition to these factors, the ability and opportunity to write in a second language are also determined by other considerations. One important factor is the stage or level of acquisition of the second language. One can not write in the second language without knowing at least something about the grammar and vocabulary of that language. If such differences exist, then in order to make intelligent decisions about adopting and / or adapting L1 practices, EFL writing practitioners need to have a clear understanding of the unique nature of L2 writing, of how and to what extent L2 writing differs from L1 writing.

## Review of the Related Literature

Traditionally, ESL teachers have emphasized the need for ESL writers to think and write as completely as possible in English. The belief is that if ESL writers do any of their work in their first language, this will inhibit acquisition of the second language (L2) and will interfere with the generation of L2 structures, due to transfer of structures and vocabulary from the first language in an incorrect way. For instance, Arapoff (1967) suggested that students should avoid topics related to firsthand experience because they may then translate from their first language into English.

However, a number of studies have indicated that, regardless of a language prescription, writers will transfer writing abilities and strategies, whether good or deficient, from their first language to their second language. Mohan and Lo (1985), for instance, cite a study by Das which indicated that students who lacked first language strategies displayed a similar lack of strategies for writing in their second language. Mohan and Lo suggest that this deficiency may be developmental - students who have not developed good strategies for writing in their first language will not have appropriate strategies to transfer to their second language. Edelsky's study (1982) of the writing of first, second, and third graders in bilingual program also indicates that writing knowledge transfers across languages. Her results show that writers apply their knowledge about writing from their first language to writing in their second language, in order to form hypotheses about writing in the second language.

In another study, Jones and Tetroe (1987) looked at ESL writers generating texts in their first and second languages; they found that these ESL writers transferred both good and weak writing skills from their first language to English. This transfer was independent of language proficiency, which affected only



## Abstract

Writing is a basic communication skill and a unique asset in the process of learning a second language. In learning second language skills, learners face two different systems: system of mother tongue and that of target language. As a matter of fact, students should understand similarities and difference between the languages concerned and the process through which they learn to write. The present study aimed at: 1) investigating the relationship between the first language essay writing ability of the Iranian EFL students and their essay writing performance in English; 2) investigating the impact of Iranian EFL students' L1 writing ability and their L2 proficiency on the quality of their English essay writing; 3) investigating the impact of Iranian EFL students' previous L2 writing experience on the quality of their English essay writing. In order to arrive at a logical answer to the aforementioned problems 111 university students were chosen from a pool of 200 students. They were divided into three groups of advanced, intermediate, and elementary based on their test scores in TOEFL.

To evaluate the two first factors - second language proficiency and first language writing ability - the subjects were given two English essay writing tests as well as two Persian essay writing tests with in an interval of about two weeks. But of evaluating the third factor - past writing experience - the subjects were asked to complete a questionnaire to reveal their essay writing ability.

Analyses revealed that: there is a positive relationship between the first language essay writing ability and second language essay writing, Iranian EFL students' L2 proficiency and their L1 writing ability both influence the quality of their L2 writing ; and good writers were significantly different from weak writers in that good writers: a) had previous writing experience beyond a paragraph level, and b) practiced writing summaries or paraphrases .

**Key Words:** Writing, first language (Persian), second language ( English) , previous writing experience, second language proficiency.

## Introduction

Writing is viewed as an instrument through which people communicate with one another in time and space, transmitting their accumulated culture from one generation to another. When we view writing in this broad perspective, we can see how vitally related our written language is not only to the life of the individual but to the total life of the community. Until recently, however, little is offered in terms of methodology or practical application for helping the ESL/EFL students develop this important skill. Reasons for this may lie in the lack of emphasis on teaching writing in language textbooks in general, as well as in the lack of materials specifically developed for and focused on the teaching writing. During the last decade, steps were taken to gradually draw the attention of

teachers towards highlighting writing as a required skill to fulfill the scholastic purposes of learners studying English as a foreign language ( EFL) as well as an important means for the mastery of the target language.

In recent years, EFL writing practitioners have frequently been advised to adopt practices from L1 writing. Underlying this advice seems to be the important assumption that L1 and L2 writing are particularly identical or at least very similar. At a superficial level, such an assumption seems warranted. There is evidence to suggest that L1 and L2 writing are similar in their broad outlines; that is, it has been shown that both L1 and L2 writers employ a recursive composing process, involving planning, writing and revising, in order to adapt their ideas and find the



# On The Relationship Between First Language Essay Writing ( Persian ) and Second Language Essay Writing ( English )

Dr. Parviz Birjandi Ph. D. in TEFL, Allameh Tabatabai University,

pbirjandi@yahoo.com

Mania Nosratinia, Ph. D. Student, Islamic Azad University,

mania\_nosratinia@yahoo.com

چکیده

نگارش یک مهارت اصلی ارتباطی است. در یادگیری مهارت‌های زبان دوم، زبان‌آموز با دو نظام متفاوت، یعنی نظام زبان مادری و نظام زبان هدف مواجه است. نه تنها باید شباهت‌ها و تفاوت‌های بین دو زبان را بفهمد، بلکه فرایندی را که از طریق آن فن نگارش را می‌آموزد، درک کند. هدف این تحقیق عبارت است از:

۱. بررسی ارتباط توانایی نگارش بین زبان فارسی و زبان انگلیسی دانشجویان ایرانی رشته زبان انگلیسی.
۲. بررسی اثر توانایی نگارش در زبان فارسی و مهارت زبان دوم دانشجویان ایرانی رشته زبان انگلیسی.
۳. بررسی اثر تجربه‌های قبلی نگارش به زبان انگلیسی دانشجویان ایرانی رشته زبان انگلیسی در کیفیت نگارش آن‌ها به زبان انگلیسی.

به منظور دستیابی به پاسخ‌های منطقی سه سؤال فوق، ۱۱۱ دانشجو از بین ۲۰۰ دانشجوی انتخاب و بر مبنای نمره «تست نافل»<sup>۱</sup>، به سه گروه ضعیف، متوسط و قوی تقسیم شدند. برای بررسی ارتباط نگارش بین زبان فارسی و زبان انگلیسی و همچنین، ارزیابی دو عامل اول، یعنی میزان تسلط دانشجویان به زبان انگلیسی و توانایی آنان در نگارش به زبان فارسی، دو موضوع انشا به زبان فارسی و همین دو موضوع به زبان انگلیسی به فاصله دو هفته به آنان داده شد. اما برای ارزیابی عامل سوم، یعنی تجربه‌های کلی دانشجویان در امر نگارش به زبان دوم (انگلیسی)، از دانشجویان خواسته شد، پرسشنامه‌ای را در این رابطه کامل کنند. بررسی‌ها نشان دادند که:

۱. ارتباطی مثبت بین توانایی نگارش دانشجویان به زبان فارسی و توانایی آنان در نگارش به زبان انگلیسی وجود دارد.
  ۲. مهارت زبان دوم دانشجویان رشته زبان انگلیسی و توانایی نگارش آنان در زبان فارسی، هر دو روی کیفیت نگارش به زبان دوم (انگلیسی) مؤثرند.
  ۳. دانشجویانی که از لحاظ مهارت نگارش جزو گروه خوب قرار داشتند، نسبت به دانشجویانی که در گروه ضعیف قرار گرفته بودند، از لحاظ دو عامل متفاوت بودند: الف) در مقاله نویسی (نگارش بیش از یک پاراگراف) تجربه‌های لازم قبلی را داشتند و ب) در امر خلاصه نویسی و نقل بیان (از زبان خود دانشجوی) به حد کافی تمرین داشتند.
- کلید واژه‌ها: نگارش، زبان اول (فارسی)، زبان دوم (انگلیسی)، تجربه‌های نگارش، مهارت زبان دوم.

organize and make their points. TBLT also implies that education and learning must be recognized as an act in which a learner plays the role of an active constructor of knowledge. It will also provide teachers with an enhanced estimation of the thinking and learning potential of students (Norton & Toobey, 2004).

And finally, although genuine task-based textbooks are not available on the market yet, ESP teachers may adapt the present materials if they wish to use a task-based approach. Doing so, by locating and designing goal-oriented communication tasks and designing post-task phases, ESP teachers may develop materials to create a situation in classroom which generates the type of behavior required for successful completion of a given task. The tasks designed should take into account both target situation needs and learning needs; therefore, by adjusting the level of difficulty of the tasks, teachers may work with authentic texts from the start.

## References

- Breen, M. (1984). Process syllabuses for the language classroom. In Brumfit C.J. (Ed.), **General English syllabus design**. London: Pergamon and British Council.
- Ellis, R. (2003). **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. & Zanon, J. (1994). **Planning Classwork: A task-based approach**. Oxford: Oxford University Press.
- Fried-Booth, D.L. (1997). **Project work**. Oxford: Oxford University Press.
- Gatbonton, E. (1994). **Bridge to fluency: Speaking book 1**. Scarborough: Prentice-Hall Canada Inc.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). **English for specific purposes: A learning-centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. & Crooks, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: The case for the task. In Gass, S. & Crooks, G. (Eds.), **Tasks in pedagogical context**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mascetti, G. & Stoks, G. (2002). Task-based language learning at <http://www.babylonia-ti.ch>.
- Norton, B. & Toobey, K. (2004). Critical pedagogies and language learning at <http://assets.cambridge.org/0521828023>
- Nunan, D. (1993). Task-based syllabus design: Selecting, grading, and sequencing tasks. In Gass, S. & Crooks, G. (Eds.), **Tasks in pedagogical context**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, P.C. (1991). **ESP today: A practitioner's guide**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. **English Language Teaching Journal**, 53/3, 149-156.
- Willis, D. (1990). **The lexical syllabus**. London: Collins.
- Wilson, J. (1986). Task-based language learning. In David Harper (Ed.), **ESP for the university**. Oxford: Macmillan Education.

Therefore, the researcher administered a pretest to both groups. By doing so, the researcher wished to make sure that the two groups did not differ significantly at the outset of the study. After the test, the t-test statistical procedure was applied. The following table reveals the results.

t-test for the posttest scores				
Group	N	X	SD	t-observed
Ge	30	36.2	5.63	3.03
Gc	30	38.1	5.62	
P<0.05		d.f = 58	t-critical = 2.00	

Since the calculated t-test (1.29) does not exceed the t-critical value (2.00) at 0.05 level of probability for d.f. = 58, it may be concluded that the samples are not significantly different and probably behave as samples from the same population at the beginning of the study.

At the end of the study, a teacher-made test was given to the control and experimental groups in order to find out the probable differences between the performances of the two groups on a task-based reading comprehension. Then in order to confirm or reject the null hypothesis, a t-test was run at the end of the study. The results revealed that the calculated t-test exceeded the critical value (2.00) at 0.05 level of probability for d.f. = 58; therefore, the researcher felt justified and safe that the null hypothesis could be rejected. Consequently, the treatment (TBLT) that the experimental group received during the semester had proved effective. The two groups were not

significantly different at the outset of the study; however, they behaved differently on the final test. The researcher is satisfied to claim that the final calculated t-test (3.03) at 0.05 level of probability is due to the independent variable (TBLT). The following table summarizes the data analysis.

R	Ge	T1	X	T2
R	Gc	T1		T2
R = Random		G = Group		T1 = Pretest
X = Instruction		T2 = Posttest		
Ge = Experimental group			Gc = Control group	

## Conclusions and implications

Generally speaking, in task activities at college level, the goal is to read a text and do something with the information. According to the results of this study, it can be cogently concluded that assigning students real-world tasks conveys to them the value of reading for message and influences their reading comprehension positively. Task activities provide students with something to do after reading and enhance interest and recall on the part of students. In other words if students are involved in the process of learning, they feel that they are doing something that will be later use; consequently, better comprehension takes place. Furthermore, TBLT places learners in situations that require authentic use of language in order to communicate (Fried-Booth, 1997). As a result, learners find they need skills to plan,

In task cycle students are actually involved in doing the task and using whatever linguistic resources they possess to achieve the goals of the task. In this phase teacher may provide help or elucidation in the case of a breakdown in communication.

In post-task phase the teacher has an opportunity for form-focused work. Some of the specific features of the language that occurred during the task are identified and analyzed. Therefore, the teacher can work on functions, syntax, words, categories of meaning or use, and phonological features.

Because of the fact that texts were used as the main source of input in this study, some criteria were followed in order to choose texts and control the difficulty of the tasks. Following Wilson (1986) texts were selected according to criteria such as the density of information, the author's style, the amount of unfamiliar Lexis, and the diagram to print ratio. The difficulty of the task was also controlled – without interfering with the principle of authenticity-by keeping these criteria in mind: information density; redundancy – rephrasing and restatements used to simplify, length, speed at which a task should be done, and visual support.

On the basis of texts, at elementary stages, the students were assigned to do a variety of tasks such as labeling a diagram or table (location and transfer of information), choosing a topic or the main idea for a paragraph or text (extraction and transfer of information), and putting some jumbled statements in the order that occurred in a text, e.g. about an operation on a lathe (transfer and evaluation of

information). At more advanced stages, students were assigned to study a text, e.g. about grinding or turning, and then write down the steps to machine a workpiece to the specified dimensions. Here is an example of the tasks assigned for the first few sessions.

Students received a text about dimensioning in engineering drafting and a drawing that was slightly different from the one in the text. The teacher introduced topic-related words that were useful in accomplishing the task. The assignment was to study the texts, which was about different kinds of lines used for dimensioning and the locations that each size should go. Then students were asked to identify different lines on the drawing and insert the given sizes in appropriate places. The accomplishment of the task depended upon understanding the text. After the students achieved the goal of the task, the teacher began to work on problematic areas. At the end of the class students were evaluated on the extent they achieved the goal of the task rather than language itself.

### **Data analysis**

*Research question:* Does TBLT aid reading comprehension of Technical and Vocational students in ESP courses?

*Null hypothesis:* TBLT does not aid reading comprehension of Technical and Vocational students in ESP courses.

The raw scores by themselves cannot confirm or reject the null hypothesis; in addition, the means of the scores do not help so much in achieving a conclusive result.

purpose, depending on the information needed and the task to be carried out, means applying different strategies. Since the acquisition of reading skill to consult English textbooks or catalogs may be students' main reason for following ESP courses, authentic texts can be used from the start by controlling the difficulty of the tasks (Wilson, 1986). The same texts can be also used at different points during a semester, each time with a different task or purpose.

The last point to mention is that because of the nature of the tasks assigned, students inevitably have to use the other skills in classroom, too. Hutchinson & Waters (1987) argued that although need analysis reveals that reading ability is what ESP students need, learning to read effectively encapsulates writing, knowledge of sound and rhythm of a language and speaking. However, since this study concerns the role of TBLT on reading comprehension and texts are used as the main sources of input for accomplishment of tasks, the present study focuses on this component of language.

## Method

### Subjects

Sixty male students participated as subjects in two groups of thirty in this study. The participants were selected on the basis of random sampling from the students of Machine Tools at Mofateh Technical and Vocational Center in Hamedan. The subjects, in the form of two thirty classes, had all passed more or less the same courses. Moreover, the two

classes were homogeneous as far as general knowledge of English was concerned. The age range of the subjects was from 19 to 23.

### Design

The design of this study was "pretest posttest control group design." Sixty college students took part as subjects in two groups of thirty.

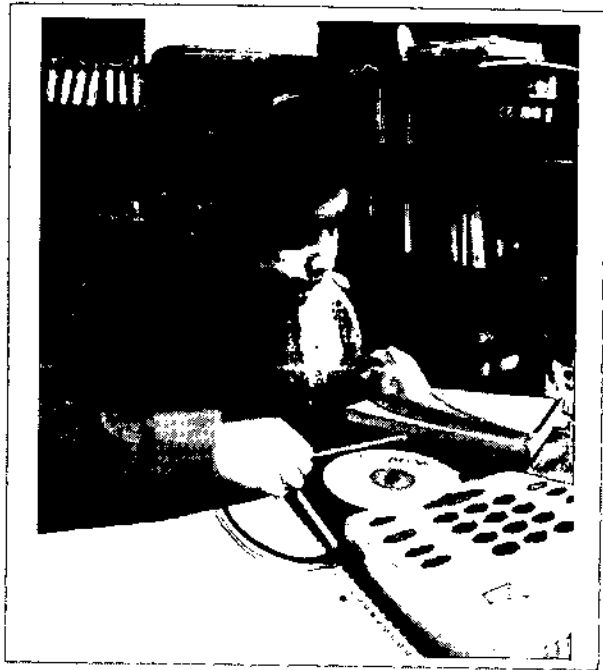
t-test for the pretest scores				
Group	N	X	SD	t-observed
Ge	30	27.9	4.31	1.29
Gc	30	27.26	3.79	
P<0.05		d.f = 58	t-critical = 2.00	

### Procedure

The two classes were conducted two hours a week, and the study lasted for a semester. In the control group class, the teacher introduced the new words and phrases, and the students began to translate the passages and answer the comprehension questions. For the experimental group, the same passages were redesigned to fit a task-based framework. The procedure is explained below.

TBLT requires the teacher to set up and monitor a situation in which task-based learning can take place. Therefore, following Estaire & Zanon (1990), Gatbonton (1994), and Willis (1990), the class time was divided into three phases: **pre-task**, **task cycle**, and **post-task**.

In pre-task phase the teacher's responsibility is to introduce and create interest in doing a task, then (s)he activates topic-related words and phrases that will be useful in carrying out the task; that is, (s)he provides linguistic and conceptual input for a given task.



students learn a foreign language best by carrying out task-based language learning activities. The task is the main objective (Mascetti & Stoks, 2002). The role of the teacher and teaching materials is to structure the lessons so that understanding of the concept develops together with the ability to manipulate and control the linguistic aspect of the task. In other words, the teacher sets up and monitors a situation in which task-based learning can take place. The teacher's intervention is plausible only in those cases that communication will break down; that is, problems are only dealt with if and when they arise (Seedhouse, 1999; Wilson, 1986). Some advantages of TBLT are as the following:

Therefore, tasks selected in this approach must satisfy a number of criteria:

1. Authenticity of language and content
2. Economy: that is, tasks that have maximum coverage of language items to maximize efficiency of language learning
3. Tasks must include conceptual, linguistic and physical aspects. This means that each task has an identified and relevant specific-subject content; is at an identified, appropriate and manageable linguistic level; and has an identified and appropriate performance requirement (Wilson, 1986).

1. TBLT has a richer potential for promoting language learning than do other syllabus types (Long & Crooks, 1993).
2. TBLT is learner-centered, rather than language centered (Ellis, 2003).
3. Students can work with authentic texts from the beginning (Breen, 1984).
4. Students learn by doing (Wilson, 1986)
5. Students will be intrinsically motivated when the course is based on their immediate needs (ibid).
6. Students can be evaluated on their ability to perform a task according to certain criteria rather than their ability to successfully complete a discrete-point test (Ellis, 2003).

### **TBLT and advantages**

The assumption behind TBLT is that language should not be "atomised and practiced in small increments" (ibid., p.19) rather it can be well learned when students are placed in a situation where they have to use linguistic resources available to them to achieve meaningful communication. Therefore, the principle of task-based language learning is that

Assigning a task means giving students a real purpose and having a purpose means having a reason to read and approaching a text with a particular goal in mind. A task approach conveys to students the value of fluent and efficient reading, because reading for a specific

In order to achieve homogeneity between the two groups, a Nelson test was administered to select two groups of thirty. The subjects in the control group were required to study texts, translate them, and answer some non-task-based comprehension questions, while the experimental group was taught on the basis of TBLT.

At the end of the term, a teacher-made test was given to the students to determine the influence of treatment on the experimental group. Drawing on the t-test, the researcher came up with the t-observed that was greater than the t-critical value at the .05 level of significance. Therefore, the paper suggests that despite the traditional approaches adopted at Technical and Vocational Centers (TAVC) in which students are required to read texts and translate them into Farsi, TBLT is an instructional approach that contextualizes learning by presenting students with problems to solve and prepares them well for accomplishing some tasks in the world outside the classroom.

**Key Words:** task-based language teaching, reading comprehension, ESP

## Introduction

Traditionally, in ESP courses students are required to read texts, translate them into Farsi, and answer comprehension questions. The problem with traditional approaches is that they don't consider reading as being purpose driven, and comprehension questions generally address all information in the text in an undifferentiated manner as if all ideas or aspects of the text were equally important. However, rarely in real-world reading do we pay equal attention to everything in a text, and exercises that lead students to approach a text in this way may well remove the important element of interest from the reading process (Nunan, 1993). In this paper we will try to review the purpose of ESP, the concept of task, and investigate probable advantages of TBLT.

## ESP

Hutchinson & Waters (1987) note that ESP owes its growth to expansion in scientific, technical, and economic activity on an international scale, development in the fields of linguistics-shift of attention away from

defining the formal features of language to discovering the ways in which language is actually used in real communication, and emphasis on learners' needs and interests as having an important influence on their motivation to learn.

Therefore, they define ESP as "...an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners" (p.21); consequently, all decisions as to content and method should be based on the learner's reason for learning.

## Task

The definition of task adopted in this paper follows Willis (1990, p.127): "By a task I mean an activity which involves the use of language but in which the focus is on the outcome of the activity rather than on the language used to achieve that outcome." As this definition implies, learning is done by doing and materials are no longer viewed as merely texts to which students are exposed but as activities the learners must engage themselves (Seedhouse, 1999).





# Iranian ESP Students' Reading Comprehension in Task-based Language Teaching Approach

Majid Hokmi, Mofateh Technical and Vocational  
Center, Hamedan, hokmi123@yahoo.com

## چکیده

هدف تحقیق حاضر، بررسی میزان درک مطلب در درس های زبان فنی براساس شیوه آموزش «فعالیت محوری»، توسط دانشجویان کاردانی رشته ماشین ابزار بود. برای نیل به این هدف، آزمودنی هایی که از لحاظ سطح مهارت زبانی همگن بودند، به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. آزمودنی های گروه کنترل به شیوه سنتی متونی را ترجمه می کردند و حال آن که همان متون براساس شیوه آموزش «فعالیت محوری» به گروه آزمایش تدریس می شد. نتیجه تحقیق حاکی از این بود که شیوه آموزش به روش «فعالیت محوری»، تأثیر به سزایی بر درک مطلب آزمودنی های گروه آزمایش داشت.

کلیدواژه ها: آموزش به روش «فعالیت محوری»، درک مطلب، انگلیسی برای هدف های ویژه

## ABSTRACT

This paper investigates the teaching of reading comprehension in ESP courses within the paradigm of task-based language teaching (TBLT), concentrating on Machine-Tools students at Mofateh Technical and Vocational Center in Hamedan. Two homogenous groups of students, who were taking their ESP courses, participated as the subjects in two groups of thirty, a control group and an experimental group. They were male and their age range was 19-23.

## 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

- Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)

Gilan University

- Hossein Vossoughi, Ph. D. (Linguistics)

University for Teacher Education

- Parviz Mattoon, Ph. D. (TEFL)

Iran University of Science and Technology

- Jaleh Kahnamoiiipour 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

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

# 73

No. 73, Winter ,VOL.19, 2005  
www.roshdmag.org



Quarterly

## New Horizons Languages



# FLT

## Foreign Language Teaching Journal

NEW HORIZONS  
LANGUAGES