

رشد آموزش زبان ۸۸

دوره ی بیست و سوم ، شماره ی ۱ ، پاییز ۱۳۸۷ ، بها: ۴۰۰۰ ریال

ISSN 1606-920X

آموزشی ، تحلیلی ، اطلاع رسانی

مجله ی علمی - ترویجی

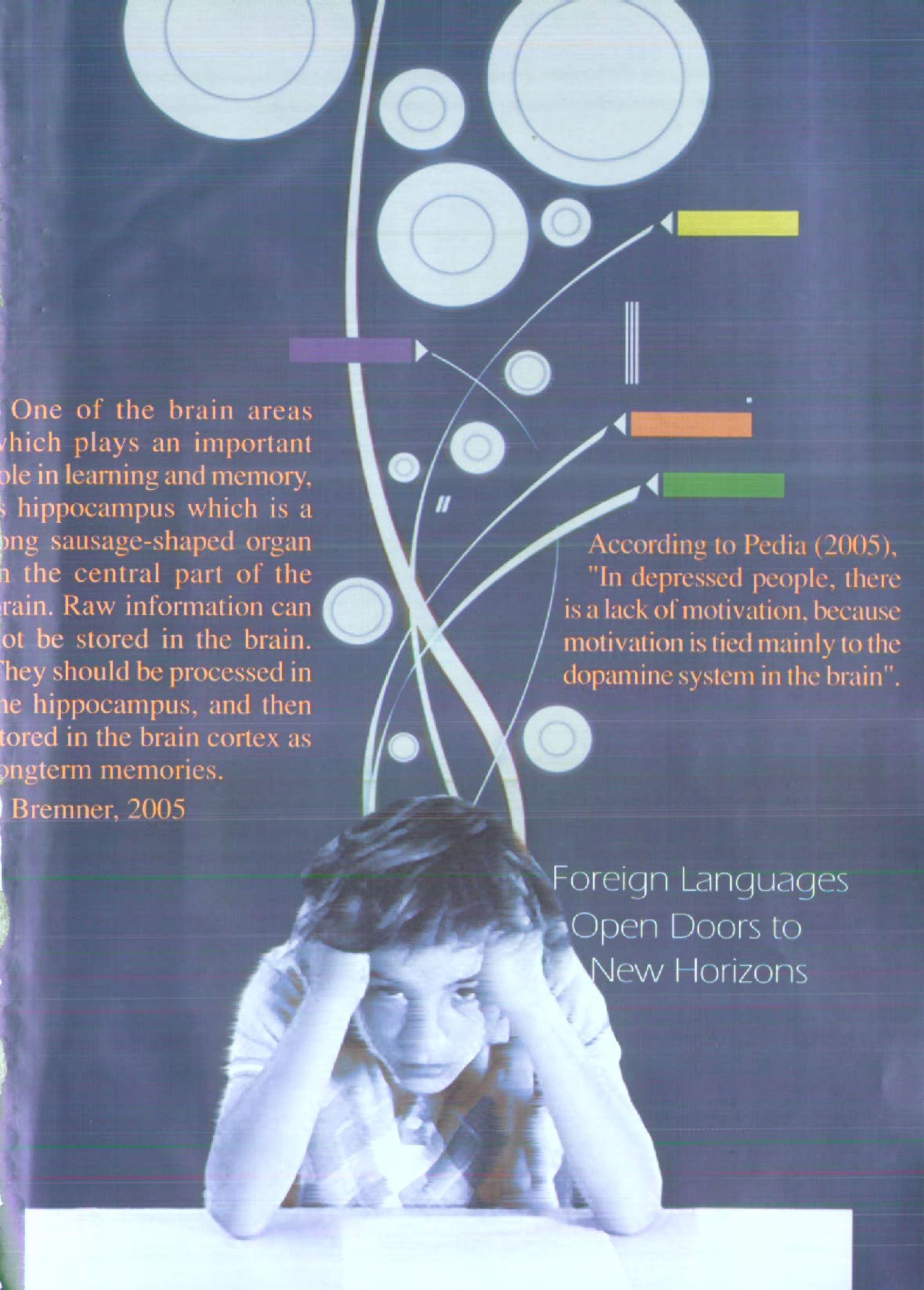
www.roshdmag.ir

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر نشریات کتابخانه آموزش



FLT

Foreign Language
Teaching Journal



One of the brain areas which plays an important role in learning and memory, is the hippocampus which is a long sausage-shaped organ in the central part of the brain. Raw information cannot be stored in the brain. They should be processed in the hippocampus, and then stored in the brain cortex as long-term memories.

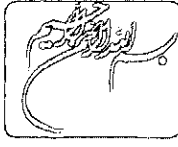
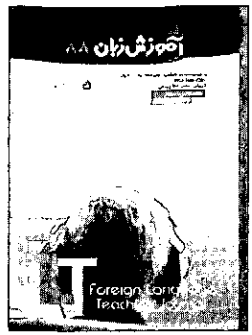
Bremner, 2005

According to Pedia (2005), "In depressed people, there is a lack of motivation, because motivation is tied mainly to the dopamine system in the brain".

Foreign Languages
Open Doors to
New Horizons



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



آموزش زبان ۸۸

دوره ی بیست و سوم، شماره ی ۱، پاییز ۱۳۸۷
مدیر مسئول: علیرضا حاجیان زاده
سرمدیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: نوید اندرودی
ویراستار: بهروز راستانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
شمارگان: ۱۷۰۰۰ نسخه

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴) ۹-۱۱۶۱-۸۸۳۳

خط گویای نشریات رشد: ۱۴۸۲-۸۸۳۰
مدیر مسئول: ۱۰۲
دفتر مجله: ۱۱۳
امور مشترکین: ۱۱۴

مجله ی علمی - ترویجی

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

Foreign Language Teaching Journal

فهرست

- ◆ سخن سردیر / دکتر سید اکبر میرحسینی / ۲
- ◆ سیاست های زبانی اتحادیه ی اروپا و برنامه های لینگوا، سقراط و لئوناردو داوینچی / دکتر نادر حقانی و پروانه سهرابی / ۴
- ◆ معرفی کتاب / شهلا زارعی نیستانک / ۱۱
- ◆ گفت و گو، دبیران پژوهشگر / شهلا زارعی نیستانک / ۱۲
- ◆ English Through Fun / B. Dadvand & H. Azimi/ 21
- ◆ Introducing Novel Tests for Meaningful Changes in English Language Teaching: The Washback Effect Revisited / P. Ahmadi Darani/ 28
- ◆ Applying Drama Techniques in Teaching English in Iran / H. Zolfaghari/ 34
- ◆ Difficulties in Oral Translation Classes: An Experience / K. Tabibi/ 39
- ◆ The Effect of Focus-on-Form Instruction on L2 English Acquisition: The Case of Regular Past Tense Morpheme/ Dr. M. A. Torabi & M.Vaez Dalili/ 48
- ◆ The Relationship between Depression and Vocabulary Recall of Iranian University Students/ Dr.S. A. Mirhassani & S. Hajireza/ 56
- ◆ La place de la culture dans l'enseignement de FLE / Dr. R. Letafati & F. Jafari/ 64

اعضای هیأت تحریریه

دکتر پرویز بیچندی، دانشگاه علامه طباطبایی
دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت
دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم
دکتر ژاله کهنمویی پور، دانشگاه تهران
دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس
دکتر نادر حقانی، دانشگاه تهران
دکتر محمدرضا عنانی سراب، دانشگاه شهید بهشتی

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله ی رشد آموزش زبان و مقالات کاربردی در حیطه ی آموزش زبان و همچنین اصل تحقیقات پژوهشگران در حیطه ی آموزش زبان خارجی، به ویژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات علمی درج نشده مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب منی باید حداکثر بین ۸ تا ۱۰ صفحه با فرمت ۱۳ در دو نسخه ی تایف شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که بر اساس آکادمی ۸۴ تنظیم شود. این مقاله دربرای مقالات فارسی و آلمانی نیز صادق است. ● محل قرار گرفتن جدول ها، نمودارها و تصاویر باید در حاشیه ی مطالب زیر مشخص شود. ● متن ها باید به زبان های خارجی (انگلیسی، فرانسه، آلمانی) ارسال می شوند. ● نویسندگان و روان و ادبیات خود را درج در ابتدای مقاله از منابع جدید استفاده شده باشد. ● نویسندگان و مؤلفان، نام و نام خانوادگی، آدرس پست الکترونیکی، دبیران (نام منطقه ی آموزشی)، دانشگاهشان نام دانشگاه و مدرک تحصیلی خود را در عنوان مقاله بیاورند. ● در مقاله ی فارسی باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنّی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید نام اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی ضمیمه ی مقاله باشد. ● در متن های ارسالی باید تا حد امکان از معادل های فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده نشود. ● در بخش های ارسالی نباید کلمات و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، سال نشر، شماره صفحه ی مورد استفاده باشد. ● مقاله در زده، قبل و ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مترجم در مقاله ها، ضرورتاً میسر نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست. ● نویسندگان و مترجمان باید به بخش های خندانگان، با خودتدبیرانه و با احتیاط عمل کنند. ● مجله از ارسال مطالبی که برای چاپ قابلیت تخصصی فاقد نمی شود، معذور است.

سومین سال انتشار مجله آموزش زبان را با توکل به او، بیست و سومین سال انتشار مجله آموزش زبان را با کمک و مساعدت تمام همکاران هیئت تحریریه، مدیر مسئول محترم و دیگر دست اندرکاران چاپ و نشر مجله که بدون آنان انجام چنین مهمی غیرممکن است، شروع می‌کنیم. امید می‌رود که در سال آینده نیز بتوانیم رضایت خاطر تمام مخاطبان و نویسندگان را جلب نماییم و آن گونه که شایسته و بایسته است، وظیفه‌ی خطیر خود را به انجام رسانیم.

بله، فصل پاییز در واقع فصل برگ‌ریزان و چیدن آخرین میوه‌های بهار و تابستان است، ولی برای مجله‌ی رشد، آغاز فعالیت و شروع کار و تلاش برای یک سال تحصیلی و آموزشی است؛ شروعی که همه‌ی نوجوانان، جوانان، آموزگاران و دبیران با تمام نیرو و توان پس از تعطیلی تابستان کار یادگیری و آموزش خود را آغاز می‌کنند و به امید بهره‌مندی از تلاش‌های خود و نتیجه‌گیری در پایان سال جدید می‌نمایند. پاییز با همه‌ی زیبایی‌های خود، شروع کار آموزش، تدریس، یادگیری، خواندن و نوشتن، و استفاده از منابع علمی-آموزشی در صحنه‌ی دبستان‌ها، مدارس راهنمایی، دبیرستان‌ها و دانشگاه‌هاست و امیدبخش‌ترین روزهای همه‌ی مردم با این فصل آغاز می‌شود. ما هم برای همه، به خصوص دبیران زبان‌های خارجی آرزوی موفقیت در کارشان را داریم و به امید ارائه‌ی نظرها، دیدگاه‌ها، روش‌ها و فنون جدید و بازنگری شده، کار چاپ و نشر مجله زبان را شروع می‌کنیم و پیوسته منتظر دریافت نظرات ارزشمند و مفید آنان هستیم.

«رشد آموزش زبان»، بدون توجه به پیشنهادها، ارائه‌ی طریق‌ها و توصیه‌های سازنده‌ی دبیران زبان، دانشجویان تربیت معلم (آموزش زبان) و استادان این رشته‌ها، نمی‌تواند موفق باشد و تنها با به کارگیری دیدگاه‌ها و رهنمودهای آنان بوده که تاکنون توانسته است، به طور مداوم به کار خود ادامه دهد. لذا امیدوار است که پیوسته مورد توجه و عنایت همگان قرار گیرد و از راهنمایی‌های آنان بهره‌مند گردد. هم‌چنین، با توکل به خدا و پشتیبانی شما مخاطبان، نویسندگان و مسئولان امید می‌رود که بهتر از پیش در کار خود موفق باشد و مطالب سودمند و کارامدی را تقدیم حضور کند تا با به کارگیری آن‌ها، آموزش زبان‌های خارجی پربارتر و کارآمدتر شود.

امیدواریم، دانش‌آموزان و دانشجویان بتوانند، از زبان برای پیشبرد علم، ایجاد ارتباط و دست‌یابی به فناوری‌های نوین استفاده کنند. در راه ترقی و تعالی کشور و جامعه‌ی خود قدم بردارند و در جهان، افتخارهای چشم‌گیری در عرصه‌ی علم و دانش کسب نمایند تا دیگران را به

قبول عظمت و توان خود وادار سازند. شکوه و ذکاوت خویش را آن‌سان که شایسته آنان است، مشهود گردانند و باعث افتخار پدران، مادران، معلمان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش مملکت خویش باشند. آموزش زبان می‌تواند، برای همه‌ی این آرزوها و امیدها نقش مهمی را ایفا کند. ان‌شاء‌الله.

در این شماره، موضوعات متنوعی در زمینه‌های گوناگون معرفی و مطرح شده‌اند. در بخش «رشد و معلم» (Roshd & Teachers) گفت‌وگویی داریم با یکی از معلمان زبان شهرستان شهریار. سپس کتابی تحت عنوان "Creating a Learning Culture" در زمینه‌ی یادگیری معرفی می‌شود. مطلبی تحت عنوان "English Through Fun" داریم که به موضوعات متنوعی از جمله: معرفی بزرگان و متخصصان آموزش زبان، توصیه‌های آموزشی به معلمان، پرسش و پاسخ و... می‌پردازد. این مطلب جای‌گزین "Let's Take Break" است و پنجمین قسمت آن در این شماره آمده است.

در بخش «دانش‌افزایی» (Knowledge Improvement) دو مقاله معرفی می‌شود. اولین مقاله درباره‌ی سیاست‌های زبانی اتحادیه‌های اروپاست. در این مقاله، نویسندگان به بررسی اهداف و سیاست‌های زبان در قالب برنامه‌های حمایتی و مدون پرداخته‌اند. مقاله‌ی بعدی به زبان فرانسه است. این مقاله به بررسی نقش کلمات در انتقال فرهنگ می‌پردازد و سعی دارد، مشکلات بین فرهنگی زبان‌آموزان در کلاس درس زبان خارجی و به‌طور خاص زبان فرانسه را شرح دهد.

در بخش «تکنیک‌های کلاس درس» (Classroom Techniques) به سه مقاله اشاره می‌شود. مقاله‌ی اول به بررسی مفهوم «اثر آزمون» بر آموزش و یادگیری می‌پردازد و سپس نوآوری‌های اخیر در این زمینه و روش آزمون‌سازی ارتباطی و آرا و نظریات متخصصان درباره‌ی این روش را شرح می‌دهد.

مقاله‌ی بعدی، کاربرد روش‌های شبه‌نمایشی مانند «درام» را در یادگیری زبان انگلیسی، به‌خصوص در آموزش مهارت‌های شفاهی آن، مدنظر قرار می‌دهد و ضمن ارائه‌ی تعریفی از درام، فایده‌ها و نحوه‌ی کاربرد آن را بررسی می‌کند. مقاله‌ی آخر به مشکلاتی که در «درس ترجمه‌ی شفاهی» وجود دارد، اشاره می‌کند. مؤلف سعی دارد، علاوه بر مطرح کردن این مشکلات، چگونگی برطرف کردن آن‌ها را بیان کند.

در بخش «تحقیق» (Researches) نیز دو مقاله داریم، مقاله‌ی اول به بررسی «رابطه‌ی افسردگی دانش‌جویان ایرانی در توانایی آن‌ها در به یادآوری زبان انگلیسی» می‌پردازد. پژوهشگران بر این باورند که معلمان با آگاهی از علائم افسردگی می‌توانند، با بهره‌گیری از راه‌های مناسب و با ایجاد محیطی دوستانه، به کاهش افسردگی دانش‌جویان کمک کنند. مقاله‌ی بعدی در مورد «دستور زبان» است. در این مقاله پژوهشگران به معرفی دور روش «صورت‌محور» و «صور‌محور» می‌پردازند. با عنایت به نتایج تحقیق به مدرسان زبان توصیه می‌شود، برای تدریس دستور زبان، به روش‌های غیرمستقیم آموزشی، نظیر آموزش صورت‌محور توجه بیشتری داشته باشند.

Zusammenfassung

Fremdsprachenpolitik ist ein Produkt ihrer Zeit und entsteht aus einer Notwendigkeit heraus, die zu einer gegebenen Zeit vorhanden war/ist. Da die Fremdsprachenpolitik sich aus der Interaktion mehrerer Faktoren ergibt, denen zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Relevanz zuerkannt wird, setzt eine jegliche Behandlung der Thematik auch einer Berücksichtigung jener dieses Faktorenkomplexes voraus. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der derzeit betriebenen Fremdsprachenpolitik in Europa sowie deren Zielsetzungen, um in Anlehnung daran auf jene Förderprogramme einzugehen, die zur Unterstützung der schriftlich verbrieften Zielsetzungen beitragen.

Schlüsselwörter

Fremdsprachenpolitik, ELI-Förderprogramme, Lingua, Sokrates, Leonardo Da Vinci

سیاست‌های زبانی اتحادیه‌ی اروپا و برنامه‌های لینگوا، سقراط و لئوناردو داوینچی

ReCeLLT-Head: Dr. Nader Haghani, University of Tehran. nhaghani@ut.ac.ir

PhD-Studentin: Parvaneh Sohrabi, University of Tehran. psohrabi@ut.ac.ir

برنامه‌ها و سیاست‌های زبانی محصور مقطع زمانی خود هستند و به ضرورت‌هایی باز می‌گردند که در آن مقطع خاص احساس شده‌اند. تدوین و اتخاذ این سیاست‌ها حاصل عوامل گوناگونی هستند که باید موضوعیت و اهمیت آن‌ها در هر مقطع خود مورد بررسی قرار بگیرند. مقاله‌ی حاضر با بررسی اهداف و سیاست‌های زبانی اتحادیه اروپا در قالب برنامه‌های حمایتی و تدوین آن است تا بستری فراهم نماید که بر مبنای آن بتوان عمق و دامنه تأثیرگذاری برنامه‌ریزی زبانی را در تحقق اهداف زبانی آموزشی (خارجی) عنوان داد.

کلیدواژه‌ها: سیاست‌های آموزشی زبانی، برنامه‌های زبانی اتحادیه اروپا، لینگواه، مقررات، خارجی

مقدمه

حضور زبان یا زبان‌های خاص از میان زبان‌های مختلف دنیا در صحنه آموزش رسمی و یا در عرصه مراودات علمی، اجتماعی، فنی، تجاری و بازرگانی و همچنین اتخاذ سیاست‌های زبانی با تأکید متفاوت بر نوع و میزان توانمندی‌های زبان‌آموزان در مهارت‌های تولیدی و درکی به صورت اتفاقی حادث نشده است. هر کشوری در دوره‌های مختلف حیات خود برای رسیدن به اهداف خود و نیز صیانت از مبانی فکری، اعتقادی و فرهنگی خویش، سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های خود را با تأسیس نظام آموزشی و پرورشی و تعیین اولویت‌های اصلی و فرعی در چارچوب منافع ملی و اعتقادی خویش تدوین می‌نماید. در حوزه زبان‌آموزی این اولویت‌ها در قالب «سیاست‌های زبانی آشکار و پنهان» نمود می‌یابند. با بررسی این سیاست‌ها می‌توان به رویکرد و نگاه دستگاه فرهنگی، آموزشی و یا تربیتی آن کشور به مقوله زبان‌آموزی در عرصه‌های ملی، بومی، دینی و بین‌المللی پی برد. آگاهی از برنامه‌های حمایتی زبانی سایر کشورها و تشریح سیاست‌هایی که در زمان‌های گوناگون اتخاذ گردیده‌اند و تحلیل نتایج آن‌ها می‌تواند انتخاب خط‌مشی زبانی و اشراف بر وجوه پدیده‌ی زبان‌آموزی از جمله تدوین سیاست‌های جامع و تأثیرگذار در حوزه زبان‌آموزی در عرصه‌های فوق‌الذکر را در پی داشته باشد. مقاله حاضر به بررسی و تحلیل برنامه‌های حمایتی اتحادیه اروپا در حوزه زبان و زبان‌آموزی می‌پردازد و ابعاد این حمایت‌ها را در قالب «برنامه‌های تحرک زبانی»^۱ مورد بررسی قرار می‌دهد.

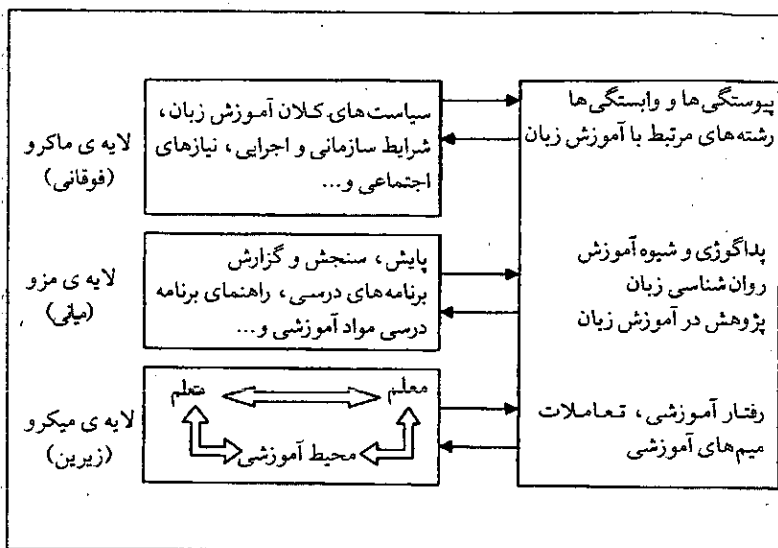
۱. سیاست‌های آموزش زبان (خارجی)

نقش، کاربرد و آموزش زبان ملی، بومی، دینی، و خارجی در نظام آموزشی کشور در قالب تعریف و تدوین سیاست‌های زبانی تعیین می‌گردد. هدف از این سیاست‌ها بهبود و تضمین درک مفاهیم عمومی و تخصصی، افزایش تعاملات کتبی و شفاهی موضوعی و گسترش تعاملات انسانی است (رک Christ ۲۰۰۳، ۱۰۴). سیاست‌های زبانی شامل مجموعه‌ی اقداماتی می‌گردد که در راستای حمایت‌های هدفمند از زبان‌های رسمی و خارجی به منظور ایجاد و تقویت ارتباط با گویشوران در داخل و خارج کشور اتخاذ می‌شود.

این اقدامات تمامی مکتوبات، مصوبات، راهکارها و دستورالعمل‌هایی را در بر می‌گیرند که در حوزه آموزش «زبان» اتخاذ و ابلاغ شده‌اند. با توجه به اینکه عوامل متعددی از قبیل جمعیت گویشوران زبان مادری، تعداد گویشوران زبان خارجی، توزیع جغرافیایی، انتشارات علمی، قدرت اقتصادی، موقعیت زبانی و... موجبات نفوذ یک زبان را در عرصه ملی و بین‌المللی فراهم می‌آورند (رک Weber ۲۰۰۶)، در تعیین و تدوین خط‌مشی سیاست‌های زبانی نیز عوامل گوناگونی از جمله نفوذ سیاسی و اقتصادی، مراودات فرهنگی و... (رک Neuner ۱۹۹۷، ۳۸) دخالت دارند که میزان تأثیرگذاری کمی و کیفی آن‌ها در دوره‌های مختلف متفاوت است. شکل‌گیری و اجرای سیاست‌های زبانی تنها در حدود و اختیارات یک سازمان مشخص قرار نمی‌گیرند بلکه بیشتر حاصل رویکردها و اقدامات بازیگرانی است که در سطوح مختلف سیاسی، اقتصادی، علمی، آموزشی و اجتماعی اتخاذ می‌گردند و با عمق و گستره‌های متفاوتی اجرا می‌شوند. بر این اساس سیاست‌های زبانی حاصل تعامل عواملی است که در سه لایه مختلف قابل بررسی هستند. سیاست‌گذاری‌های کلان که نشأت گرفته از ملاحظات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هستند در «لایه ماکرو» یا فوقانی^۲ قرار می‌گیرند و شامل مصوبات سیاست‌گذاران می‌گردند. «لایه میکرو» یا زیرین^۳ دربرگیرنده میم‌های آموزشی از جمله معلم، متعلم، مواد آموزشی و محیط آموزشی است (رک حقانی، ۱۳۸۶). «لایه مزو یا میانی»^۴ نیز پل ارتباطی میان دو لایه مذکور را فراهم می‌آورد. در این لایه سیاست‌های کلان شکل عملیاتی به خود می‌گیرند و در قالب برنامه‌های درسی^۵ و راهنمای برنامه درسی^۶ که بر مبنای آن نقش معلم و متعلم در محیط آموزشی، نحوه تهیه مواد آموزشی، تحقیقات زبانی، تربیت معلمان زبان، ارائه «زبان» به عنوان ابزار ارتباطی در دروس عمومی و تخصصی، ارائه «زبان» به عنوان موضوع درس اختصاصی و... تعیین می‌گردد (رک Christ ۲۰۰۳؛ Edmondson/House ۲۰۰۰). بدین ترتیب در دو لایه ماکرو و مزو سیاست‌های زبانی، در قالب بیان اصول و مفاهیم آشکار می‌گردند و مؤلفه‌های زبان‌آموزی در ادبیات اجرایی نمود می‌یابند و به همین دلیل از آن‌ها به عنوان سیاست‌های زبانی ابلاغی نیز یاد می‌شود. سیاست‌های

زبانی اجرا شده در لایه میکرو نمود می‌یابد. این سیاست‌ها در رویکردها و شیوه‌های آموزشی پنهان هستند و تنها به شکل رفتاری در میم‌های آموزشی (معلم، متعلم، مواد آموزشی و محیط آموزشی و...) در لایه مزو مشاهده می‌شوند. (رک. حقانی ۱۳۸۶)

شکل ۱. سطوح سیاست‌های زبانی
(برگرفته از ۶۷، ۲۰۰۰ Edmondson/House)



زبان خارجی را متنفذ ساخته است. در مقام مقایسه، تنها اتحادیه اروپا با درک سریع اهمیت‌های فعلی و ضرورت‌های آتی، تدوین سیاست‌های آموزش زبان را الزامی دانست و با تعریف برنامه‌ها و تصویب بودجه‌های خاص، سیاست‌های زبانی خود را بیش از پیش نمایان ساخت. این جهت‌گیری صریح اتحادیه اروپا، اتفاقی حادث نشده است و حاصل تأثیرگذاری عوامل گوناگونی است.

با شکل‌گیری اتحادیه اروپا و افزایش تنوع زبانی با گویشورانی از ۲۳ کشور عضو و همچنین پیدایش قدرت اقتصادی و فرهنگی اتحادیه اروپا، نیاز به سیاست‌های مکتوب بیش از هر زمان دیگر احساس گردید و در نتیجه تدوین سیاست‌های زبانی و تعریف نقش بازیگران عرضه آموزش زبان بیش از گذشته مورد توجه کشورهای عضو و محافل علمی قرار گرفت. سیاست‌ها و راهبردهای اتحادیه اروپا در اسنادی تحت عنوان «کتاب‌های سفید»^۸ درج می‌گردند. کتاب‌های سفید نیز اغلب بر محتویات گزارشاتی تحت عنوان «کتاب‌های سبز»^۹ استوار می‌باشند. کتاب‌های سبز حاوی اظهارات افراد صاحب‌نظر در حوزه‌های مختلف می‌باشند که می‌توانند زمینه را جهت اتخاذ سیاست‌ها و راهبردهای مختلف فراهم سازند (رک ۱۹۹۶). بنا بر مصوبات اتحادیه اروپا، به منظور حفظ و گسترش تنوع زبانی، زبان‌های ملی ۲۳ کشور عضو از جایگاهی یکسان برخوردار هستند. نظر به اینکه تسلط به زبان‌های گوناگون در سطوح مختلف نیازمند تدوین سیاست‌های مشخص و اتخاذ راهکارهای عملی است به همین دلیل در کتاب سفید اتحادیه اروپا فرمول «زبان مادری + ۲» پیشنهاد شد که به موجب آن شهروندان اروپایی لازم است در کنار زبان مادری حداقل به دو زبان دیگر تسلط داشته باشند (رک ۱۹۹۵، Weißbuch). این پیشنهاد در تدوین سیاست‌های زبانی شورای اتحادیه اروپا در سال ۱۹۹۵ در قالب «توسعه چندزبانی»، «حمایت از تنوع زبانی» و «بهبود کیفیت آموزش زبان و زبان‌آموزی» نمود یافت (۲۸، ۲۰۰۱، Fahle). در این راستا تقویت زبان‌های ملی در حیطه وظایف و اختیارات کشور مربوط قرار گرفت. اما برای نیل به سه هدف مزبور و پیاده‌سازی سیاست‌های مدون زبانی شورای اتحادیه اروپا برنامه‌های زبانی مختلفی از جمله «لینگوا»^{۱۰}، «سقراط»^{۱۱} و «لئوناردو داوینچی»^{۱۲} طراحی و راه‌اندازی شد.

۱۲. برنامه‌های لینگوا، سقراط، لئوناردو داوینچی

برنامه‌های حمایتی اتحادیه اروپا از توسعه زبان‌آموزی ابتدا در قالب برنامه‌های لینگوا تعریف و راه‌اندازی شد، اما پس از گذشت چهار سال و کسب تجربه در این زمان و با توجه به عمق و دامنه گسترده وسیع آموزش (زبان)، به دو برنامه سقراط و لئوناردو داوینچی تفکیک شد. هدف عمده هر دو برنامه فراهم آوردن شرایط لازم برای زبان‌آموزی و آموزش زبان و همچنین ایجاد انگیزه در شهروندان اروپایی جهت استفاده بهینه از امکانات موجود برای زبان‌آموزی (رک

۲. سیاست‌های آموزش زبان خارجی در اتحادیه اروپا

سیاست‌های زبانی و خط‌مشی آموزش زبان خارجی همیشه مورد توجه بوده اما به شکلی کلی و مدون نشده وجود داشته است. تا حدود دهه ۹۰ قرن بیستم میلادی این سیاست‌ها از منظر شیوه‌های آموزشی و نگاهی موضعی در ادبیات مربوط نمود می‌یافتند. تاریخچه، پیدایش و فراز و فرود شیوه‌های آموزش زبان نشانگر آن است که هر یک از این روش‌ها با ارائه‌ی تعریفی صریح و یا ضمنی از اهداف، ابعاد و چگونگی اجرا، هدف خود را در تسریع یادگیری زبان و / یا تعمیق در مهارت‌های زبانی تعریف می‌کرده‌اند. مؤلفه‌های این اهداف در نوع نگرش نسبت به وظایف و امکانات عوامل آموزش زبان یعنی «معلم»، «متعلم»، «مواد آموزشی و کمک آموزشی» و... بوده است. این نگرش با تمرکز بیشتر بر ابداع روش‌ها و شیوه‌های جدید هنوز در بسیاری از نقاط دنیا از جمله در آمریکای شمالی بدون تدوین صریح سیاست‌های زبانی ادامه دارد و خط‌مشی آن‌ها بر آموزش و تمرینات زبانی است و نه تعریف سیاست‌ها. ظاهراً گسترش زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی لزوم اتخاذ سیاست‌های آموزش

۱۷، ۲۰۰۱ Holdsworth) یا به عبارت بهتر توسعه‌ی دانش زبانی^{۱۳}، حمایت زبانی^{۱۴} و تقویت درک بین فرهنگی^{۱۵} است. نمود اهداف برنامه‌های حمایتی در جدول زیر قابل مشاهده است. (رک ص ۲۷، ۲۰۰۳ European Commission DG EAC):

جدول ۱: اهداف برنامه‌های زبانی

شرح	برنامه‌های حمایتی	نام
توسعه کمی و کیفی دانش زبانی کشورهای عضو اتحادیه اروپا به ویژه زبان‌های کم‌مخاطب	برنامه سقراط (۱)	زبان
توسعه مهارت‌های زبانی به ویژه برای زبان‌های کم‌مخاطب	برنامه لئوناردو داوینچی (۱)	
تشویق و حمایت از تنوع زبانی و تلاش برای بهبود کیفیت آموزش زبان و زبان‌آموزی	برنامه سقراط (۲)	
حمایت از فعالیت‌ها در راستای ایجاد و توسعه مهارت‌های زبانی در چهارچوب آموزش زبان برای مشاغل ^{۱۶}	برنامه لئوناردو داوینچی (۲)	
توسعه درک متقابل بین فرهنگ‌های گوناگون در چهارچوب آموزش زبان برای مشاغل ^{۱۷}	برنامه لئوناردو داوینچی (۳)	فرهنگی

- حمایت از دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان
- تهیه مواد آموزشی برای مخاطبین مختلف و در زبان‌های گوناگون
- انجام تحقیقات مشترک در حوزه زبان‌آموزی
- گزارشات شورای اتحادیه در خصوص عمق و تأثیر برنامه‌های لینگوا در فواصل سال‌های ۱۹۹۴-۱۹۹۰ حاکی از موفقیت این برنامه است (رک ۲، ۲۰۰۲ Europäische Kommission). در این راستا آمار ارائه شده عبارت‌اند از:
- شرکت ۱۹۰۰۰ زبان‌آموز در برنامه‌ی آموزشی کشورهای گوناگون
- شرکت ۸۳۰۰۰ دانش‌آموز نوجوان و معلم در تحقیقات مشترک با مدارس خارجی هم‌پیمان
- انعقاد ۸۰۰ قرارداد همکاری فراملی به منظور تربیت نیروی متخصص

● اعطای بورس تحصیلی به ۳۲۰۰۰ دانشجوی

نقشه‌های سقراط

با تکیه بر بستر زبانی آماده شده از طریق اجرای برنامه‌های لینگوا و به منظور تمرکز بیشتر بر مخاطبین خاص برنامه‌های لینگوا به دو برنامه مستقل تفکیک شد و بدین صورت برنامه لئوناردو داوینچی در سال ۱۹۹۴ و برنامه سقراط در سال ۱۹۹۵ پدید آمد. هدف برنامه‌های لئوناردو داوینچی «آموزش زبان برای مشاغل» تعریف شد و «آموزش همگانی زبان» در حیطه کاری برنامه‌های سقراط قرار گرفت. برنامه‌های سقراط در دو مرحله، فاز اول از ۱۹۹۵ تا ۱۹۹۹ و فاز دوم از سال ۲۰۰۰ تا سال ۲۰۰۶ اجرایی شد. اهداف خاص مرحله اول شامل موارد زیر است (رک ۲۴، ۲۰۰۳ European Commission DG EAC):

- تقویت آموزش در اروپا در تمامی سطوح به منظور تقویت روحیه اروپایی با اتکا به میراث فرهنگی کشورهای عضو
- گسترش کمیت و کیفیت دانش زبانی به ویژه زبان‌های کم‌مخاطب و آسیب‌پذیر به منظور ایجاد درک و حس همبستگی میان شهروندان اروپایی و همچنین تقویت ابعاد بین فرهنگی آموزش
- حمایت از پروژه‌های مشترک میان مراکز و سازمان‌های مختلف در کشورهای عضو در تمامی سطوح آموزشی
- تشویق معلمان به سفرهای علمی به منظور افزایش مطالعات اروپایی و در نتیجه توسعه کیفی مهارت‌ها.
- تشویق دانشجویان به تحصیل / انجام فرصت مطالعاتی در کشورهای عضو
- تشویق دانش‌آموزان به برقراری رابطه با دانش‌آموزان کشورهای عضو
- اعتباربخشی به مدارک تحصیلی
- تشویق آموزش آزاد و از راه دور
- تبادل اطلاعات و تجربیات

در ادامه حمایت‌ها از برنامه زبانی و توجه بیشتر به عامل سن در آموزش زبان و تفاوت شیوه‌های آموزشی و کاربرد گوناگون زبان در حوزه آموزش مدرسه‌ای، دانشگاهی و شغلی، اهداف برنامه‌های مذکور نیز در فواصل سال‌های ۲۰۰۶-۲۰۰۰ در سه برنامه مجزای «کمینیوس»^{۱۶}، «اراسموس»^{۱۷} و «گروندویگ»^{۱۸} تعریف و عملیاتی شد. هر یک از برنامه‌های مذکور به ترتیب به گسترش آموزش زبان در مدارس، تقویت آموزش زبان در دانشگاه و ایجاد امکان آموزش زبان برای بزرگسالان اختصاص یافتند. برخی از فعالیت‌های انجام شده در حوزه زبان‌آموزی و آموزش زبان در چهارچوب برنامه‌های سقراط و لئوناردو داوینچی (رک ۱۰، ۲۰۰۳ European Commission DG EAC) عبارت‌اند از:

ن سقراط:

- پروژه‌های زبانی در قالب کمینیوس ۱
- پروژه‌های مشترک تربیت معلم در قالب کمینیوس ۱
- اعطای گرانت به معلمان در قالب کمینیوس ۲
- تدریس عملی دانشجویان رشته‌ی تربیت معلم در قالب کمینیوس ۲
- گسترش زبان‌آموزی در قالب لینگوا ۱
- تهیه ابزار و مواد در قالب لینگوا ۲

ن لئوناردو داوینچی

- تحرک جغرافیایی و کسب تجربه زبانی معلمان آموزش زبان

ن برنامه‌های لینگوا

- برنامه‌های لینگوا از سال ۱۹۹۰ تا سال ۱۹۹۴ با هدف «بهبود کمیت و کیفیت زبان‌آموزی در اتحادیه اروپا» اجرا شد. برنامه لینگوا شامل موارد زیر می‌باشند:
- همکاری میان مراکز تربیت معلم
- اعطای بورس به زبان‌آموزان

اهداف عمده ی برنامه سقراط (۱) در شش حوزه ی آموزشی پیاده سازی شد: آموزش دانشگاهی (اراسموس)، آموزش در مدارس (کمنیوس)، لینگوا، آموزش فراگیر و از راه دور، آموزش بزرگسالان و تبادل اطلاعات و تجربیات در حوزه ی آموزش و سیاستگذاری های آموزشی (رک. همان). برخی از فعالیت های انجام شده در این برنامه ها عبارت اند از:

- همکاری میان مراکز تربیت معلم، اعطای کمک هزینه به معلمان به منظور شرکت در دوره بازآموزی در خارج از کشور، انجام تدریس عملی دانشجویان رشته تربیت معلم در مراکز آموزشی خارجی
- تهیه ی ابزارهای کمکی برای زبان آموزی و آموزش و همچنین پایش دانش و مهارت زبانی
- حمایت از پروژه های مشترک دانش آموزان مدارس داخل و خارج کشور

در قالب همکاری میان مراکز تربیت معلم تسهیلات لازم برای تدریس عملی دانشجویان رشته تربیت معلم در خارج از کشور فراهم گردید. به طور معمول تدریس در کشورهایی انجام شد که زبان آن ها به دلیل کمبود تعداد گویشوران در فهرست زبان های کم مخاطب قرار گرفته است. این زبان ها عبارت اند از زبان دانمارکی، هلندی، یونانی، فنلاندی، سوئدی، ایرلندی و نورژی. تسهیلات اعطایی شامل کمک هزینه هایی به ارزش ۴۰۰۰ یورو برای هر فرد است. ارزش افزوده این دوره ها از سویی در آشناسازی دانش آموزان با زبان هایی است که به طور معمول در مدارس تدریس نمی شوند. از سوی دیگر معلمان جوان نیز علاوه بر کسب تجربه و زبان آموزی در تماس مستقیم با فرهنگ یک زبان کم مخاطب قرار می گیرند و بدین ترتیب زمینه ی مناسب جهت استفاده از زبان کم مخاطب پس از بازگشت به کشور مبدأ فراهم می گردد. هدف از تهیه و توزیع ابزارهای نوین آموزشی و همچنین پایش و ارزشیابی دانش و مهارت زبانی، بهبود کیفیت آموزش و حفظ تنوع زبانی از طریق افزایش تعداد متعلمان و زبان های تدریس شده است. پروژه های تعریف شده در این خصوص اغلب زبان های کم مخاطب را در بر می گیرند تا بدین ترتیب کمبود عرضه مواد آموزشی در بازار جبران شود. تهیه اینگونه مواد آموزشی منطبق بر نیازهای مخاطبان است و با در نظر گرفتن شیوه های نوین آموزشی انجام می شود.

از جمله دیگر طرح های حمایتی، پروژه های مشترک بین مدارس است که در میان دانش آموزان بسیار پرطرفدار است. در قالب اینگونه طرح ها دانش آموزان نوجوان (حداقل ۱۴ ساله) به مدت یک سال در خارج از کشور اقامت می نمایند و در طی این مدت علاوه بر شرکت در کلاس و همکاری در پروژه های منطبق با شغل آتی در منازل شهروندان بومی زندگی می کنند و بدین ترتیب علاوه بر زبان با جنبه های فرهنگی و اجتماعی کشور نیز از نزدیک آشنا می شوند.

از جمله مزایای اینگونه طرح ها استفاده عملی از زبان به عنوان ابزار ارتباطی در دروس عمومی و تخصصی و زندگی روزمره و در نتیجه تقویت دانش و مهارت زبانی، افزایش انگیزه برای تکلم و ایجاد اعتماد به نفس در دانش آموز است (رک. Europäische Kommission ۲۰۰۲).

جدول ۲: حمایت مالی از مرحله اول برنامه های سقراط

حوزه	بودجه (به یورو)
آموزش دانشگاهی (اراسموس)	۵۲۵/۴۵۴/۲۰۶
آموزش در مدارس (کمنیوس)	۱۴۰/۲۹۹/۱۷۸
لینگوا	۱۴۵/۳۹۴/۲۳۷
آموزش فراگیر و از راه دور	۳۲/۹۹۰/۱۰۳
تبادلات اطلاعات و تجربیات	۸۸/۶۵۵/۲۵۳
جمع هزینه ها	۹۳۲/۷۹۲/۹۷۷

مرحله دوم حمایت از زبان آموزی (۲۰۰۰ تا ۲۰۰۶) تنها در برنامه های مذکور خلاصه نمی شود بلکه در راستای حفظ تنوع زبانی، بهبود کیفیت زبان آموزی و تسهیل در روند دسترسی به آموزش مادام العمر، ایجاد انگیزه در شهروندان برای زبان آموزی، بهبود ضریب دسترسی شهروندان به کلاس ها و دوره های زبان آموزی و ترویج شیوه های نوین آموزش زبان قرار می گیرد. همان طور که پیش تر اشاره شد برنامه های سقراط با هدف گذاری و مخاطب محوری بهتر، در قالب برنامه های حمایتی «کمنیوس» (آموزش در مدارس)، «اراسموس» (آموزش در دانشگاه) و «گروندویگ» (آموزش بزرگسالان) پیاده سازی شد. هم اکنون بخش عمده بودجه تخصیص داده شده به برنامه های سقراط صرف حمایت از پروژه های اراسموس می گردد و هر سال برای ۱۰۰۰ دانشجوی امکان تحصیل در خارج از کشور فراهم شده است (رک. همان). برای حمایت مالی از این مرحله نیز بودجه ای بالغ بر ۱/۸۵۰/۰۰۰ یورو در نظر گرفته شد. در قالب هر دو مرحله برنامه زبانی سقراط با صرف مبالغ کلان، برای تعداد کثیری از علاقه مندان به آموزش زبان، فرصت تعمیق و گسترش دانش و مهارت زبانی و فرهنگی در کنار کار اصلی آن ها فراهم گردید.

برنامه های لئوناردو داوینچی

همانند برنامه های سقراط، برنامه های لئوناردو داوینچی نیز در دو مرحله از سال ۱۹۹۵ تا ۱۹۹۹ و از سال ۲۰۰۰ تا سال ۲۰۰۶ اجرا شده است. برنامه های لئوناردو داوینچی به آموزش زبان برای

مشاغل اختصاص یافته است. هدف اصلی برنامه توسعه چندزبانی به منظور استفاده بهینه از فرصت های شغلی و تحصیلی منطقه ای و جهانی است. اهداف عمده این برنامه شامل موارد زیر است (رک. ۲۶، European Commission DG EAC ۲۰۰۳):

- توسعه ی کیفیت و نوآوری در نظام آموزشی
- توسعه ی آموزش مادام العمر
- آموزش برای قشر آسیب پذیر
- افزایش ضریب دسترسی به آموزش
- توزیع مساوی امکانات آموزشی
- تعریف دقیق نیازمندی های زبانی در هر شغل
- آموزش فراگیر و از راه دور
- مشاوره شغلی
- همکاری های مشترک میان دانشگاه و صنعت

طرح های مشترک و فرصت های مطالعاتی در راستای آموزش زبان برای استفاده در مشاغل مهم و کلیدی از جمله بهداشت و درمان، محیط زیست، مالی و... نیز اجرا گردید. نظر به اهمیت استفاده از بستر فنی و پیچیدگی های خاص آموزش زبان برای مشاغل نسبت به آموزش همگانی زبان، در تهیه مواد آموزشی با اتکا به فاوا (فناوری اطلاعات و ارتباطات) اغلب از شیوه های نوین آموزشی همچون شبیه سازی^{۱۹} استفاده می گردد. همچنین با در نظر گرفتن مقوله آموزش مادام العمر در تهیه محتوای آموزشی، صورت های مختلف یادگیری با و یا بدون همراهی معلم و مربی مدنظر قرار گرفته است. این مرحله با صرف بودجه ای بالغ بر ۷۲۶/۶۳۰/۰۰۰ یورو موجبات انجام ۱۷۴ پروژه را فراهم نمود (رک. Europäische ۲۰۰۲, Kommission).

● تقویت مهارت های شهروندان و به ویژه جوانان در قالب کار و دانش به منظور افزایش قابلیت های حرفه ای

● بهبود کیفیت، دسترسی به آموزش مادام العمر و ایجاد و توسعه مهارت تطبیق

● انطباق آموزش مشاغل با نوآوری ها به منظور رقابت

● برای پیگیری راهبردها و طرح های فاز دوم، بودجه ای بالغ بر ۶/۴ میلیارد یورو برای انجام طرح های زیر در نظر گرفته شده است:

● تهیه ابزارهایی جهت تجزیه و تحلیل مهارت های ارتباطی و تعاملات زبانی در بخش های اقتصادی و اداره ها به منظور ردیابی ضعف های احتمالی و ارائه راهکار

● تهیه مواد آموزشی (سی دی آموزشی، سیستم های پایش و ارزیابی دانش زبانی، شیوه های نوین آموزشی، مواد آموزشی برای ترتیب نیروی متخصص در حوزه آموزش)

با پایان یافتن برنامه های زبانی یاد شده در سال ۲۰۰۶، اتحادیه اروپا برنامه جدیدی را برای بازه زمانی ۲۰۱۳-۲۰۰۷ تحت عنوان «آموزش مادام العمر» راه اندازی کرده است. در زیر چتر این برنامه، برنامه های کمپوس، اراسموس، گروندویگ و لئوناردو داوینچی و برنامه ی جدید ژان مونه^{۲۰} گنجانده شده است.

نتیجه گیری

زبان پدیده ای پیچیده اما ضروری برای درک مفاهیم و انتقال آن ها است و در عین حال ساده ترین «ابزار ارتباطی» به شمار می رود. استفاده از فرصت های محلی، منطقه ای و جهانی و بهره گیری از امکانات تحصیلی و شغلی به خصوص در حوزه های علمی، فرهنگی و اقتصادی جهان مستلزم آشنایی با زبان است و تسلط به زبان برای تأثیرگذاری به جای تأثیرپذیری کلید اصلی موفقیت است. تحرک زبانی برای اتحادیه اروپا به دلیل ضرورت فرهنگی و الزامات اجتماعی بسیار با اهمیت تعریف شده است و برای تحقق آن ایجاد توانمندی زبانی (خارجی) و تقویت مهارت های ارتباطی و بین فرهنگی در دستور کار قرار گرفته است و در قالب برنامه های زبانی سقراط و داوینچی با توجه به نقش و اهمیت زبان آموزی در ابعاد گوناگون، طرح های متعددی با صرف بودجه های ویژه و خروجی های مشخص اجرا شده است. اتحادیه اروپا با درک اهمیت زبان و زبان آموزی و به تعاقب آن، تدوین سیاست ها و برنامه های زبانی، برنامه ریزی دقیق و منطبق بر نیازها و تأکید بر نقش متفاوت زبان در ابعاد گوناگون (مدارس، دانشگاه ها، مشاغل) و همچنین تأمین امکانات مالی و بسترسازی اجرایی، اهداف خود را مرحله به مرحله به منصف ظهور می رساند و بدین ترتیب تلاش دارد با پیاده سازی برنامه های مختلف زبانی، تحرک (زبانی) در اروپا را محقق سازد.

۳. حمایت مالی از مرحله اول برنامه های لئوناردو داوینچی

حوزه	بودجه (به یورو)
روژه های مشترک	۳۱۰/۰۰۰/۰۰۰
تحرک زبانی	۲۵۶/۱۰۰/۰۰۰
مابیر	۱۶۰/۵۳۰/۰۰۰
جمع هزینه ها	۷۲۶/۶۳۰/۰۰۰

در فاز دوم علاوه بر اهداف یاد شده، سه هدف دیگر نیز در دستور کار برنامه قرار گرفت (رک. همان):

- Christ, H. (2003): Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig bearb. Aufl. - Tübingen: Francke.
- Edmondson, W./ House, J. (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. 2., überarb. Aufl. - Tübingen: Francke.
- Europa (Portal der europäischen Union) (2007): Grünbücher. Glossar. In: http://www.europa.eu/scadplus/glossary/green_paper_de.htm [01.07.2007]
- Europäische Kommission (2002): Sprachunterricht und Sprachenerwerb Massnahmen der Europäischen Gemeinschaft. In: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/consult/action_de.pdf [09.04.2008].
- European Commission DG EAC (2003): Evaluation ex post/ midterm of the extent to which the **Socrates** (Socrates 1995-1999 and first phase of Socrates II 2000-2006) and **Leonardo da Vinci** (Leonardo da Vinci 1995-1999 and first phase of Leonardo da Vinci II 2000-2006) have achieved the programmes' linguistic objectives. **Final Report**. In: http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/finalfin_en.pdf [09.04.2008].
- Fahle, K. (2001): Die Stellung der Fremdsprachen in der künftigen europäischen Förderpolitik. In: NATALI (Hrsg.) (2001): Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (1990-2000). S. 37-41. Abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/pub/natali.pdf> [24.07.2007]
- Holdsworth, P. (2001): Die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen in der Europäischen Union. In: NATALI (Hrsg.) (2001): Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (1990-2000). S. 37-41. Abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/pub/natali.pdf> [24.07.2007]

1. This article is based on the research activities of the "Research Center for Language Learning and Teaching" (ReCeLLT) at the University of Tehran.
2. Sprachmobilität/ Language Mobility
3. Makro Ebene
4. Mikro Ebene
5. Meso Ebene
6. Curriculum
7. Guideline/Richtlinien
8. Weißbuch
9. Grünbuch
10. Lingua
11. Sokrates
12. Leonardo Da Vinci
13. Linguistic knowledge objectives
14. Linguistic support objectives
15. Intercultural understanding objectives
16. Comenius
17. Erasmus
18. Grundtvig
19. Simulation
20. Jean Monnet

Neuner, G. (1997): *Gesellschaft-politische Entwicklung in Europa und ihre Auswirkungen auf DaF*. IDV-Rundbrief 59. In: <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/ide-rundbrief59.pdf> [30.07.2007]

Weißbuch (1995): "Lehren und Lernen-Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft" (KOM(95) 590 endg. vom 29. November 1995). Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg, 1996. In: http://www.europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf [01.07.2007]

حقیقی، ن. (۱۳۸۶): آموزش زبان در بستر مجازی. تهران. انتشارات امیرکبیر.



دفتر انتشارات کمک آموزشی

**آشنایی با
مجله های رشد**

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

مجلات دانش آموزی (به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال)

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

مجلات عمومی (به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال)

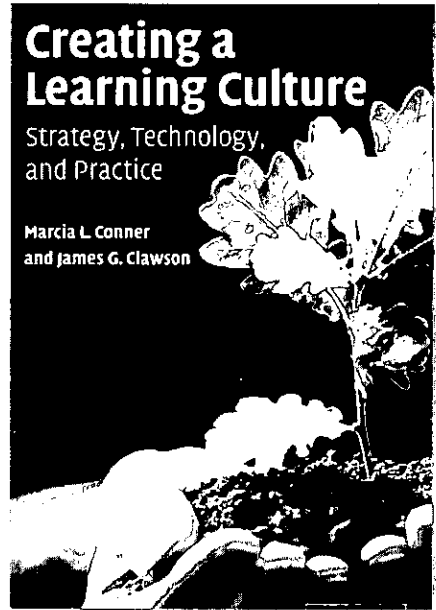
- تحصیلی منتشر می شوند
- رشد آموزش ابتدایی، رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، رشد تکنولوژی آموزشی، رشد مدرسه فردا، رشد مدیریت مدرسه
- رشد معلم (دو هفته نامه)

مجلات تخصصی (به صورت فصلنامه و ۴ شماره در سال منتشر می شوند)

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

مجلات رشد عمومی و تخصصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران و کادر اجرایی مدارس، دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می شوند.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی - ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش - پلاک ۲۶۸ - دفتر انتشارات کمک آموزشی
♦ تلفن و نمابر ۸۸۳۹۱۸۶



Creating a Learning Culture

features insightful essays from industry observers and revealing case studies of prominent corporations. Each chapter revolves around creating an environment where learning takes place each day, all day - fundamentally changing the way we think about how, what, and when we learn, and how we can apply learning to practice. Three sections address key aspects of a learning culture: the modern business context and the importance of learning at every juncture; the organic and adaptive approaches organizational leaders can take to design enduring success; and the expanding role of individuals within organizations and the implications for business leaders, educators, technologists, and learners. Identifying the steps companies must take to remain competitive for years to come, this book explains how learning strategies applied to all aspects of every job can provide swift returns and lasting results.



دبیران پژوهشگر

تنظیم: شهلا زارعی نیستانک

یکی از عوامل مهم در یادگیری زبان، نقشی است که معلم در کلاس درس ایفا می کند. معلم می تواند با بهره گیری از روش ها و تکنیک های زبان آموزی، کلاس پرتحرک و فعالی داشته باشد و یا برعکس، با بی توجهی به جذابیت روش آموزش، کلاسی بی انگیزه و کم تحرک را اداره کند.

حتماً شنیده اید که بعضی از معلمان از کم کاری دانش آموزان گله مند هستند و معتقدند، عواملی چون ساعات کم تدریس، بی انگیزگی دانش آموزان و... استفاده از روش های جدید را در کلاس غیرممکن می سازد. با این حال، هستند دبیرانی که می کوشند با همین امکانات موجود و با استفاده از وسایل کمک آموزشی و تجربیات دیگران، دانش آموزان را به فراگیری زبان تشویق و ترغیب کنند و محیط مناسبی را برای فراگیری زبان خارجی فراهم سازند.

خانم مریم قانع، دبیر زبان شهرستان های استان تهران، شهرستان شهریار است. ۱۱ سال سابقه ی تدریس دارد و دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته ی آموزش زبان است. سه سال سابقه ی مدیریت در شهرستان شهریار دارد و در جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران تدریس کرده است. در حال حاضر دو سال است که سرگروه آموزشی درس زبان انگلیسی در شهرستان های استان تهران است. پرسش هایمان را با ایشان در میان گذاشتیم و به شرح زیر پاسخ گرفتیم.

□ آیا مجله رشد آموزش زبان را مطالعه می کنید؟

✓ بله، مشترک هستم و هر فصل آن را دریافت می کنم.

□ کدام قسمت از مجله برای شما جالب تر است؟

✓ مطالبی که قبلاً تحت عنوان «Let's Take a Break» بود و اکنون به نام «English through Fun» به چاپ می رسد. از نکته های آموزشی این مطلب که «Teaching Tips» نام دارد، در کلاس درس استفاده می کنم.

□ جای چه مقاله هایی در مجله خالی است؟ پیشنهاد شما در مورد محتوای مجله چیست؟

✓ مطالبی که به ارائه ی راهبردها و روش های آموزش و یادگیری زبان می پردازند، بیشتر مورد نیاز هستند.

شرایط:

۱. واریز مبلغ ۳۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله درخواستی، به صورت علی الحساب به حساب شماره ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سه راه آزمایش (سرخه حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست
۲. ارسال اصل رسید بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک

- + نام مجله:
- + نام و نام خانوادگی:
- + تاریخ تولد:
- + میزان تحصیلات:
- + تلفن:
- + نشانی کامل پستی:
- استان:
- شهرستان:
- خیابان:
- پلاک:
- کدپستی:

- + مبلغ واریز شده:
- + شماره و تاریخ رسید بانکی:
- + آیا مایل به دریافت مجله درخواستی به صورت پست پیشتاز هستید؟ بله خیر

امضا:

نشانی: تهران - صندوق پستی
 نشانی اینترنتی:
 www.roshdmag.ir
 پست الکترونیک:
 Email: info@roshdmag.ir
 شماره مشترکین:
 ۷۷۲۳۶۶۵۶ - ۷۷۲۳۵۱۱۰
 پیام گیر مجلات رشد:
 ۸۸۲۰۱۴۸۲ - ۸۸۲۰۲۲۲۲

یادآوری:

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

□ با توجه به تجربه و سوابق خود، فکر می کنید معلمان به چه نوع مطلب علمی نیاز دارند؟

✓ با توجه به تجارب که به عنوان سرگروه آموزشی درس زبان انگلیسی در سطح شهرستان های استان تهران دارم و به لحاظ ارتباطم با دبیران مناطق، معتقدم دبیران از لحاظ نظری اطلاعات خوبی دارند، اما نکته ی مهم این است که از جنبه ی عملی و کاربردی خیلی کم کار شده است. «رشد آموزش زبان» در این زمینه می تواند نقش مؤثرتری ایفا کند.

□ آیا شما به عنوان سرگروه آموزشی برای ارتقای سطح آموزش دبیران کاری کرده اید؟

✓ بله. نمایشگاهی از وسایل کمک آموزشی در زمستان سال ۱۳۸۶ در آموزش و پرورش شهریار برپا کردم که مورد استقبال دبیران قرار گرفت. در این نمایشگاه، روشی تحت عنوان «NLP» (Natural Language Process) معرفی شد و کارهایی را که دانش آموزان با بهره گیری از این روش انجام داده بودند، ارائه کردیم.

□ ممکن است در مورد این روش توضیح دهید؟

✓ در روش NLP، دانش آموز به جای حفظ کردن معنای لغات و تکرار آن ها که بسیار وقت گیر و کسالت آور و معمولاً با فراموشی همراه است، با توسل به ابتکار و خلاقیت خود، عباراتی را می سازد که حاوی تلفظ و معنی کلمه است. هرگاه آن کلمه را ببیند و یا بشنود، به کمک «اصل تداعی معانی»، ارتباط معنایی آن را به خاطر می آورد. مهم ترین نکته در روش NLP، استفاده از تکنیک گره زنی است که هر لغت جدید را با زبان تصویر، زبان احساس و یا مفاهیمی که از قبل در حافظه ی بلندمدت وجود دارد، مرتبط می کند. از این طریق فراموشی لغت به حداقل می رسد.

چون این روش به تکرار فراوان نیاز ندارد، درس خواندن نه تنها با زحمت و خستگی همراه نیست، بلکه به دلیل فراموش نکردن و بالا رفتن سرعت یادگیری و یادسپاری و گرفتن نتیجه ی مطلوب، دانش آموز به انگیزه ی بالایی دست می یابد و پیشرفت وی سریع تر می شود.

نکته ی بسیار مهم این است که دانش آموزان باید به روش خودشان واژه یا مطلب جدید را کدبندی یا رمزگذاری کنند. چرا که زبان مغزی هر فرد با دیگری متفاوت است. بعضی افراد به صورت ناخودآگاه بدون این که خودشان بدانند، به سیستم تصویرسازی یا آواسازی مجهز هستند. بنابراین بدون زحمت و خیلی سریع مطالب را به ذهن می سپارند. حال اگر کسی به این سیستم مجهز نباشد، خودش باید به صورت خودآگاه این روش را یاد بگیرد و اجرا کند.

برای یادگیری و به یادسپاری سریع لازم است، دبیران روش تصویرسازی و یا آواسازی را به دانش آموزان آموزش دهند. در روش آواسازی، یعنی استفاده از ریتم و آوای کلمات برای رمزگذاری، ابتدا دانش آموز باید کلمه را تلفظ کند. بعد ببیند، چه کلمه، تصویر، موضوع و یا مفهومی در ذهنش تداعی می شود. سپس از روی آن برای خود نشانه یا علامتی بگذارد. نمونه های زیر مثال هایی هستند که دانش آموزان برای لغات ابداع کرده اند:

مثال (از واژگان کتاب زبان انگلیسی پیش دانشگاهی):

(۱) Support: راننده خودش را به خدا سپرد تا خداوند او را حمایت کند.
(تلفظ) (معنی)

(۲) Distract: سر سفره دیس ترک خورد، حواس همه را پرت کرد.
(تلفظ) (معنی)

(۳) Pause: آن خانم می خواهد پز بدهد، توی حرف هایش مکث می کند.
(تلفظ) (معنی)

(۴) Bone: رفتم با بن شیر خریدم تا پوکی استخوان نگیرم.
(تلفظ) (معنی)

(۵) Aid: نزدیک عید به مادرم کمک می کنم.
(تلفظ) (معنی)

(۶) Float: دیشب توی حیاط فلوت می زدم، دیدم عکس ماه روی آب شناور است.
(تلفظ) (معنی)

البته اگر در تلفظ کلمه تغییر جزئی صورت گیرد، اشکالی ندارد.
□ آیا استفاده از این روش باعث نمی شود که دانش آموز واژه را به زبان فارسی در ذهن نگه دارد و باعث تداخل شود؟

✓ در روش NLP تغییر در خود اطلاعات ایجاد نمی شود و تنها نحوه ی ذخیره سازی اطلاعات و محل ثبت آن ها در مغز متفاوت است. اطلاعات به زبان احساس و تصویر ترجمه می شوند و به کمک تخیل نیم کره ی راست مغز، به سرعت در حافظه ی بلندمدت ذخیره می شوند. به دلیل این که انسان ها هرچه را که مربوط به احساس و تصویر است، فراموش نمی کنند یا کمتر فراموش می کنند، در صورت لزوم قادرند، آن ها را به یاد آورند. هر چیزی را که به این طریق مستقیماً و بدون دخالت حافظه ی کوتاه مدت وارد حافظه ی بلندمدت کنیم، هرگز فراموش نمی شود؛ چون پایه ای برای آن از قبل وجود دارد. ولی در شیوه هایی که فقط وابسته به تکرار هستند، چنین پایه ای نداریم.

□ آیا تا به حال مقاله ای در زمینه ی یادگیری و تدریس زبان نوشته اید؟ اگر نوشته اید در کدام مجله چاپ شده است؟

✓ بله. دو مقاله با راهنمایی استاد بزرگوارم جناب آقای دکتر برادران تدوین کرده ام که هر دو مجله ی «ندای دانشگاه» (مربوط به دانشگاه آزاد) چاپ شده اند. البته مقالات دیگری نیز نوشته ام که در دست بررسی برای چاپ در چند مجله ی دیگر هستند.

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

✓ اگر نظام امتیازدهی در آموزش و پرورش براساس پژوهش و تحقیق، نگارش مقاله و... باشد، دبیران عزیز با وجود مشکلات کاری و مسائل دیگری که دارند، حتماً در این زمینه کار خواهند کرد. البته در حال حاضر دبیران بسیاری هستند که کارهای پژوهشی و تحقیقاتی جالبی ارائه می کنند و به امید دریافت پاداش و تقدیرنامه هم نیستند؛ چون عاشق کارشان و پیشرفت علمی ایران هستند.

Dear all,

If we take optimum salary or pay raise as a reward, we see that it can't have that much effect on the teaching quality. Giving reward is good for encouragement but not for creating motivation. For example, our national soccer players used to play better when they weren't professionals when they got little money for their job. In spite of lower payments, we see a better teaching quality in language teaching centers in comparison with schools.

I guess the main reason could be the better quality of supervising English teachers in language institutes. Teachers in good language centers are under constant supervision and this effect can be seen in their way of presenting lessons. But in schools, there is almost no technical supervision and the controls are mainly on the things not related to technical aspects of teachers' profession.

I believe teachers should be well paid. But it has nothing to do with the problems of our language teaching.

With best regards,

You have every right to agree or disagree with Mr. Mahfeli. In fact, he attributes the bulk of the problem not to the payment issues but to the lack of any supervisory program to evaluate language teachers' performance. Since this is a highly contentious area, let's keep this forum open for those who might hold a different perspective. You are all most welcomed to send us your opinion. (here's our email address again: efun@roshdmag.ir).

Reference

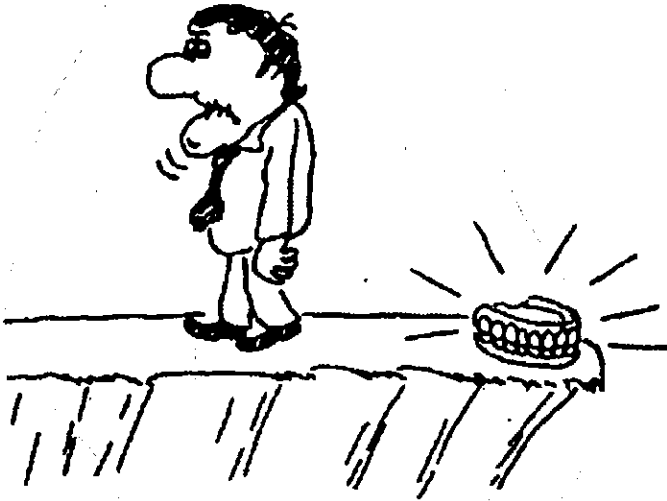
- Collis, H. (1992). 101 American English Proverbs. Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (1996). 101 American English Riddles. Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (1998). 101 American English Superstitions. Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (2004). 136 American English idioms. Lincolnwood: Passport Books.
- Microsoft Encarta Reference Library (2007). 1993-2006 Microsoft Corporation.

* 'Heterogeneous Classes: What Should We Do' is inspired by a number of papers and books published in FL field. We do not refer to them directly due to the limited scope of ETFun.

* This section has been contributed to by Mr. Anas Abdolrahim, a Ph. D student in TEFL and a critical pedagogy specialist. He is available to answer your related questions at (laju4@yahoo.com).

IDIOM

Set someone's teeth on edge



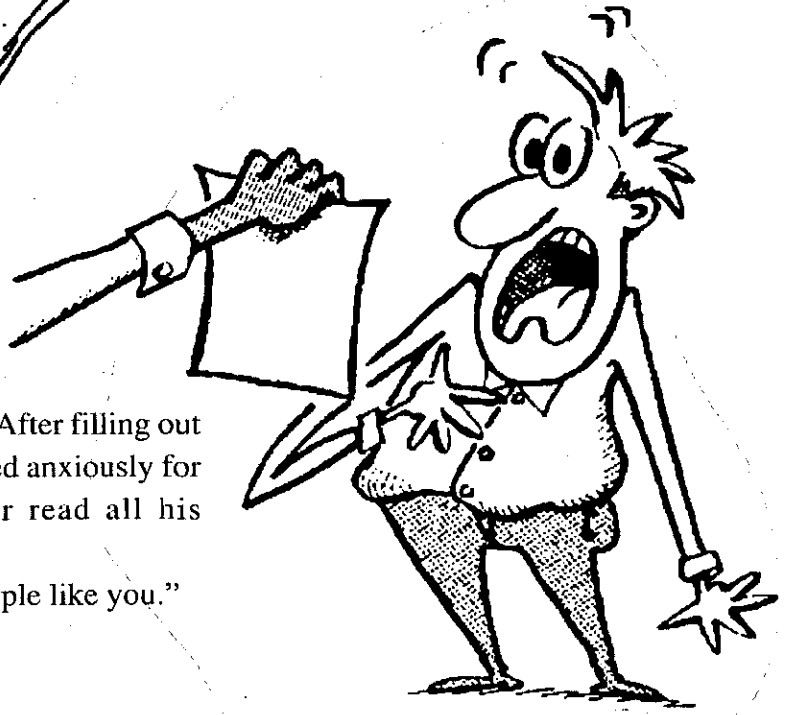
(Things that cause us to feel irritated, angry or uncomfortable can be described as setting our teeth on edge.)

- It was only a few minutes after Bob laughed loudly and caused distraction in the class when he set out teeth on the edge by asking irrelevant questions about farfetched subjects.

JOKE

A man went to apply for a job. After filling out all of his applications, he waited anxiously for the outcome. The employer read all his applications and said:

- "We have an opening for people like you."
- "Oh, great. What's it?"
- "It's called the DOOR!!"



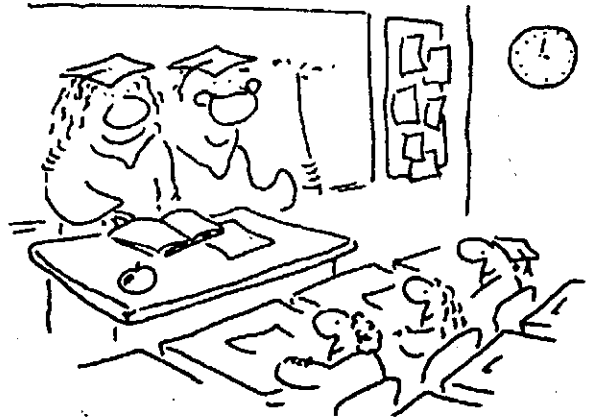
Question & Answer

Back to business again! You remember the question posed in the previous edition of ETFun? It read like this: "to what extent the financial problems of teaching accounts for the relatively low quality of English language teaching in our educational system?" Among the emails we received, space is given to one which grabbed our attention. It was sent by **Mr. Mohammad Mahfeli**, an English teacher from Sari, Mazandaran.

What you need to know

RIDDLE

Two teachers teach at the same school. One is the father of the other's son. What relation are they to each other!?



'Husband and wife'

No comment!

PROVERB

Beggars can't be choosers



(When a person has nothing, he or she must accept whatever help is offered)

You Know what they say: '**beggars can't be choosers**'. So, I accepted the job offer since I didn't have any other choice!

SUPERSTITION

(One of the most common good luck charms is a rabbit's foot. It is considered lucky because rabbits have many offspring, and having many children is a sign of wealth.)

- Are you ready for the big test in math today?
- Yes. I didn't study much, but I've got my rabbit's foot right here.



Brain teasers: Capitals!

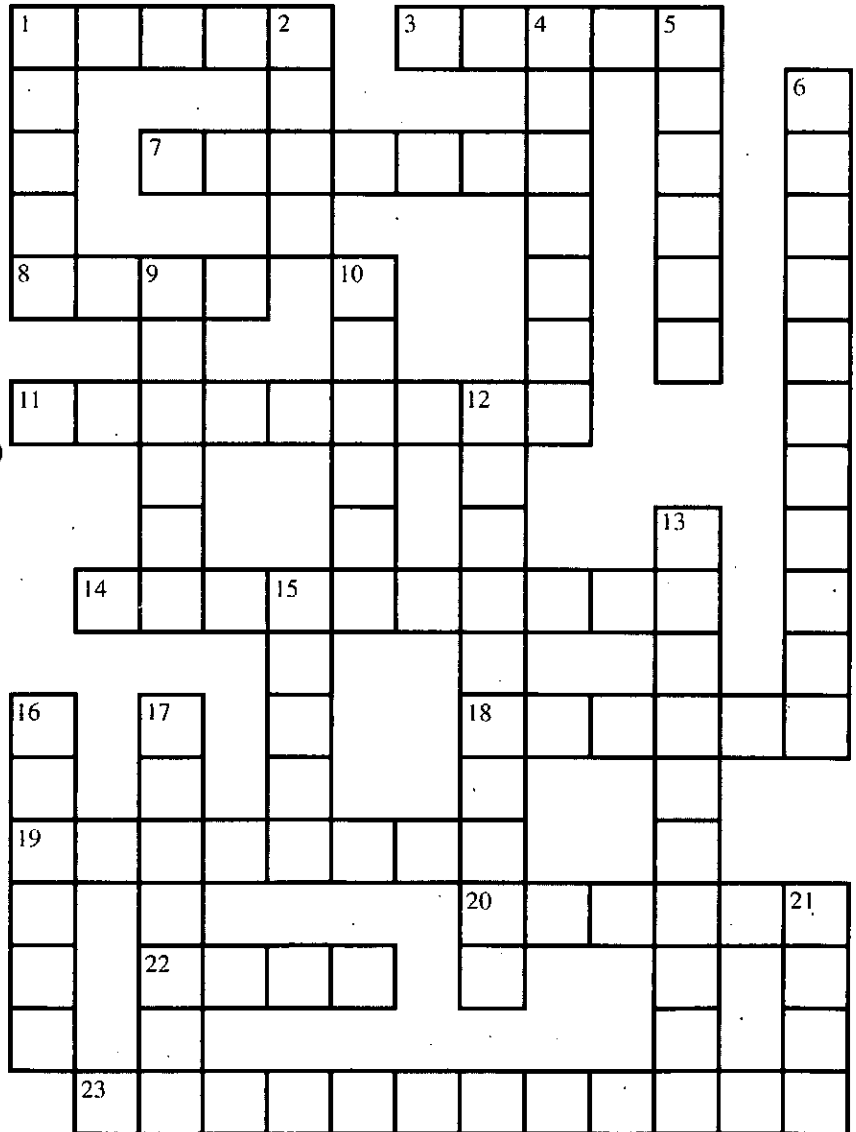
The puzzle for this week is just fun! Think of the capital of these countries and write them in the proper space! Don't forget the free annual subscription! Send us the solution (etfun@roshdmag.ir or the magazine's postal address) and be the lucky winner.

Across

- 1. Bulgaria (5)
- 3. Afghanistan (5)
- 7. China (7)
- 8. Togo (4)
- 11. Pakistan (9)
- 14. Uruguay (10)
- 18. Greece (6)
- 19. The Seychelles (8)
- 20. Mali (6)
- 22. Fiji (4)
- 23. Dominican Republic (5,7)

Down

- 1. South Korea (5)
- 2. Western Samoa (4)
- 4. Iraq (7)
- 5. Portugal (6)
- 6. Argentina (6,5)
- 9. Equatorial Guinea (6)
- 10. Czech Republic (6)
- 12. Ethiopia (5,5)
- 13. Denmark (10)
- 15. Japan (5)
- 16. Cuba (6)
- 17. Cyprus (7)
- 21. Norway (4)



traditional classes advocated teachers who only "preached" and students who merely "received, memorized, and repeated". Critical pedagogy views education as a holistic enterprise taking into account its **sociopolitical** and **cultural** dimensions. The ultimate aim of critical pedagogy is **raising the consciousness** of students through dialogic problem-posing approach. What follows is a comparison of mainstream pedagogy and critical pedagogy in actual practice. We hope this comparison helps language teachers to see how these two different philosophies of education give rise to two radically different modes of practice.



Mainstream Pedagogy

The teacher walks into the classroom with a book in his hand and knowing beforehand what he is supposed to teach today; the simple past. The students take out their books, open the relevant unit, and as empty vessels wait for the teacher to inject them with all there is to know about the simple past. Having reviewed the teacher's manual, the teacher plays a set dialogue for the students and has them repeat after the sentences which are all expressed in the past tense. Then he moves to the grammar box which describes the grammar briefly and then strictly abiding by the instructions of the manual, he instructs them to do the exercises. All the while the students passively listen and obey to learn the language. The lesson ends with extra homework as depicted in the workbook.

Critical Pedagogy

The teacher walks into the class without a book in his hand and starts posing questions to the students about their latest lived experiences. This leads to a spontaneous dialogue which gets everyone talking about their immediate problems and concerns. Everyone in the class gets involved in the issue because it directly affects him/her. Meanwhile, the teacher takes note of the main points of the emerging dialogue and structures so as to pose more questions and keep the dialogue going. The learner-initiated dialogue today happens to be about traffic and how to tackle it. After some discussion, the students seem to reach a consensus that traffic is mainly caused by having too many cars on the road. Then, the teacher poses the question of why there are too many cars on the road. Some of the students reply by saying that the car manufacturing industry keeps churning out lots of car. Other students express the view that motorists don't respect traffic rules and through more probing questions, eventually the students come to realize that there are sociopolitical and cultural factors implicated in the problem of traffic.

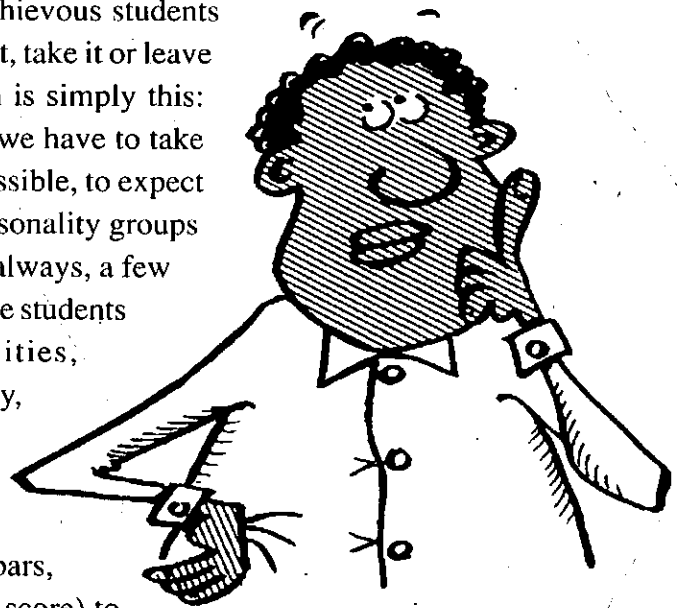
2. WE CANNOT DIRECT THE WIND-BUT WE CAN ADJUST THE SAILS! -

Have you ever tried to guide your students by changing your teaching style? Or have you decided to punish those mischievous ones who do not listen to you!? It is not rare to see how some teachers ignore their students' differences by imposing a rigid discipline on the class. A concerned teacher does not look for directing the way! The wind itself finds its way no matter how hard we struggle against it. An interested teacher, on the other hand, makes an effort to adjust the sail. How? Here is the *first* portion of a magical elixir for you: see what your facilities are; calculate your potentials; study your students' characteristics; read the students' interests; analyze their needs; get prepared for the challenge; and tackle it! Don't worry! We back you up all, go on, and make us proud!!

3. MATCHING INSTRUCTION TO EACH STUDENT'S UNIQUENESS IS, IN MOST SITUATIONS, AN UNREALIZABLE OBJECTIVE, HOWEVER TO IGNORE INDIVIDUAL DIFFERENCES IN LEARNERS IS FOOLISH.

Are you among those who solve the problem by ignoring it!? Do you choose the easiest way and get rid of the mischievous students by throwing them out!? I'm sure you are not, but, take it or leave it, these cases happen, sometimes. The reason is simply this: we need to know our students' uniqueness, or we have to take rigid measures. Yet, it's truly difficult, if not possible, to expect you to develop 10 teaching styles for all 10 personality groups in your class. A creative teacher, however, has always, a few tricks in his hat. Here is the second portion: divide students into groups of similar interests, abilities, characteristics, etc.; give priority to the majority, but sometimes give space to the minorities, too; consult your experienced colleagues and make a personal journal of the way they treated certain problems; grant simple awards (e.g. chocolate bars, pencils, lighter assignment, a small portion for score) to those who can adapt themselves to the most of the situations.

Not easy, yes!? I know, but give it a shot. It's for free, but the result will be priceless. Good luck, then!



Close Up!

Critical Pedagogy and the Implementation Issue!*

You remember Paulo Freire? We talked about this revolutionary educational figure in one of our previous issues. In brief, he was in opposition to the traditional concept of education. In his words, the

Quotable Quotes

Aldous Huxley

Maybe this world is another planet's hell.

Albert Camus

Nothing is more despicable than respect based on fear.

David Herbert Lawrence

Life is a travelling to the edge of knowledge, then a leap taken.

Fyodor Dostoevsky

The Cleverest of all, in my opinion, is the man who calls himself a fool at least once a month.

Jean-Paul Sartre

When the rich wage war, it's the poor who die.

Teaching Tips:

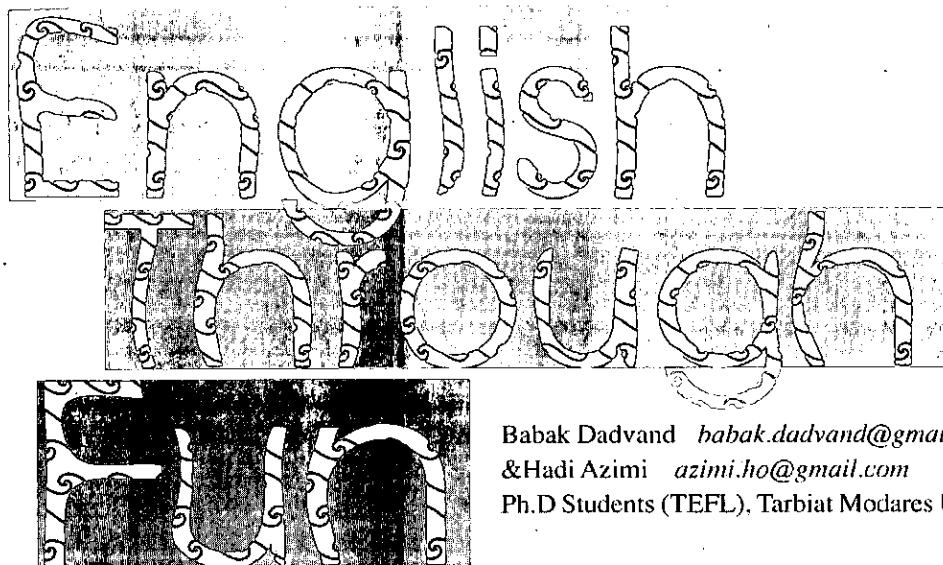
Heterogeneous classes: what should we do?*

Teaching is an art. Take it or leave it, but you have to be an artist while in the classroom. Take our current situation: the classes are crowded, mostly heterogeneous, and of course you are asked to do a high quality job! Among these issues, crowded classes with a variety of talents and personality traits are more tangible in our setting. In fact, you cannot cook for all tastes, can you!? "What should I do now?" ask you. Here are three general maxims for you to become an artist as well as a handy cook!



1. WHEN WE UNDERTAKE A DIFFICULT TASK, OUR CHANCES OF SUCCESS ARE INCREASED IF WE UNDERSTAND THE LEVEL OF DIFFICULTY INVOLVED SO THAT OUR EFFORTS CAN EQUAL THE CHALLENGE!

It will never be possible to answer a math question unless you have comprehended the question itself. Once you have thoroughly understood it, you have to tackle it by asking different related questions: Who am I teaching? Who are the learners? What are their problems? What can I do for them? How can I be of a help? How can I attract others' attention to the point? How many talents do I have? How can I categorize these personages? Why, on the earth, should I be concerned about my students? By answering these WH-questions, one can get a better picture of what you are doing for whom. So, remember: first, ask WH-question, then ask WH-question, and finally ask WH- questions!!



Babak Dadvand babak.dadvand@gmail.com
 & Hadi Azimi azimi.ho@gmail.com
 Ph.D Students (TEFL), Tarbiat Modares University

The Note

Here we are with you again all dear colleagues. Recently, we gave ETFun and its various sections a second thought (thanks to all those who sent us their comments, questions and criticisms!). Overall, as it turned out, almost every section has made its own fans, at least among those who could make it to our mail box. Of course, this does not mean at all that everything is perfect now, after all perfection is no more than a human myth!! What we have in perspective is to improve this tiny little section based on the constant feedback from our target readers. That is why we are constantly soliciting your contribution.

Among the comments we have been receiving lately from you, one issue was projected quite unanimously about ETFun: "make it as practical as possible". Keeping this as our top slogan, we are mobilizing all our resources, material as well as intellectual, towards this aim. In the meantime, you are all invited over again to share with us your concerns at etfun@roshdmag.ir

realities, to argue that test influence (washback), though accepted to be present to some extent, is very minimal in our situation as far as language learning is concerned. This claim emanates particularly from the defects of our system. To elaborate of this, just imagine that the goal of our language program is to achieve "language grammar" (linguistic competence), as this has been inherited to us. And imagine further that all the involved elements in the program, including teachers, learners, materials, etc., are consistent with the main goal. As a consequence, we expect, e.g., at least one character in this game - learner - across the country to be influenced by such tests, and as a result, learn "grammar" very well. This kind of grammar syllabus has been the top priority in our language plans for a long time, but what is quite disappointing is that very few of the learners have managed to master grammar, let alone other aspects. This short reasoning is to conclude that even if we make innovations in our tests in line with new language theories, we are not able, as a rule of thumb, to make profound changes in our plans. The policy of pressure from below for the changes above sounds inefficient. By this virtue, we may be able to lead our characters to the water but not able to make them drink. Thus we need to care for the education system in general and language learning in particular, in case we feel responsible to our children.

References

- Alderson, J.C. (2002). Language Testing and Assessment. *Language Teaching*, 79-113.
- Alderson, J.C. and D. Wall. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14, 115-29.
- Bachman, L.F. (1995). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: OUP.
- Bailey, K.M. (1996). Working for Washback: A Review of the Washback Concept in Language Testing. *Language Testing*, 13, 257-79.
- Brown, D.H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education, Inc.
- Canale, M. and M. Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carroll, B.J. (1980). *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon Press.
- Davies, A. (2000). The Logic of Testing Languages for Specific Purposes. *Language Testing*, 18(2), 133-147.
- Hart, D., S. Lapkin and M. Swain. (1987). Communicative Language Tests: Perks and Perils. *Evaluation and Research in Education*, 1, 83-93.
- Hughes, A. (1993). Introducing a Need - Based Test of English Language Proficiency in A. Hughes (Ed.), *Testing English for University Study*. ELT Document # 127. Modern English Publications.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Second Edition. Cambridge: CUP.
- Hymes, D.H. (1972). On *Communicative Competence*. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin: 269-93.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: OUP.
- Messick, S. (1996) Validity and Washback in Language Testing. *Language Testing*, 13, 241-256.
- Morrow, K. (1991). *Evaluating Communicative Tests*. In S. Anivan (Ed.), *Current Developments in Language Testing* (pp.111-118). Singapore: Regional Language Center.
- Oller, W.J. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman.
- Prodromou, K. (1998). The Washback Effect: from Testing to Testing. *ELT Journal*, 49/1, 32-45.
- Weir, C.J. (2005). *Language Testing and Validation*. New York: Prentice
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication* Oxford: OUP.
- Widdowson, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. London: OUP.



situation is inevitably artificial and idealized and it cannot replicate the realities involved in the real language. Davies (2000) believes that those who are after authenticity are fruitlessly pursuing the chimera of authenticity. Messick (1996) observed that any kind of test is an exercise in sampling and from this sample an attempt is made to infer student's capabilities in relation to their performance in general. But because we have to make stable predictions about large universe of tasks, the fact conflicts immediately with the demands of test efficiency. Moreover, the sampling of communicative task as to involve what and how of the test needs meticulous analysis of the prospective situations, while taking the risk of losing some information, and it is almost an inefficient job to do. It seems unjustified on practical grounds to adopt such an approach to generate positive influence on the part of the learners / teachers. To say least, the time seems not yet ripe to include such tests in its scientific sense in the language syllabi for possible washback. It follows that such tests are not yet

scientific - psychometrically established. On the other hand, the whole language learning system in Iran, including administrators, teachers, learners, facilities, etc. all need to be livened up before embarking on making innovations in testing. It sounds inappropriate to start off making new tests for the changes in the plans.

Another important challenge against the idea of changes in tests for the better is in line with a more utilitarian view of education. Test in education system is no more than an instrument. Though it is vital to make an effective instrument for the fulfillment of the goal, it does not mean to take a means for an end (McNamara, 2000). I believe too much emphasis on the means relegates the end to a secondary position. In such cases, the learner will be kept in fetters of test, without any heed for optimal pragmatism expected from any education system. This is precisely what is happening in our society.

Conclusion

I would like, on the basis of the existing

show "functions" rather than the formal language patterns of usage (Hymes, 1972; Widdoson, 1978 and 1983). And it is also believed that a test will promote beneficial washback to the extent that it is based on sound theoretical principles which are widely accepted in the field (Bailey, 1996). Thus the old way of testing based on a limited view of what language is and how it works is no longer productive. With respect to the non-communicative (traditional) testing, Iranian schools testing system seems to be strongly set and fossilized and this is quite obvious from a quick glimpse of the available tests, both at school and university level. They merely focus on the linguistic elements; however, the recent definition of language incorporates more than linguistic competence. For example, the communicative view of language proposed by Bachman (1995) defines the communicative language ability as the ability consisting of language competence, strategic competence and psycho-physiological mechanisms.

In line with such thinking, Morrow (1991) suggested that communicative testing have the following five characteristics:

1. Single skills: the examinations consist of a suite of free - standing modules in writing, reading, listening and speaking.
2. Tests of performance: the tests are designed to be direct measures of performance. In a communicative classroom the focus of activities is "doing something" through the language.
3. Task-based: communication through language involves the participants in carrying out tasks in the production or comprehension of language in order to arrive at shared understanding.
4. Criterion-referenced: the essential question, which a communicative test must answer, is whether or how well a candidate can use language to communicate meaning.

5. To reflect and encourage good classroom practice: this is a major concern underlying the design of test; indeed in many ways the tests themselves have grown on good classroom practice in an attempt to disseminate to other classrooms.

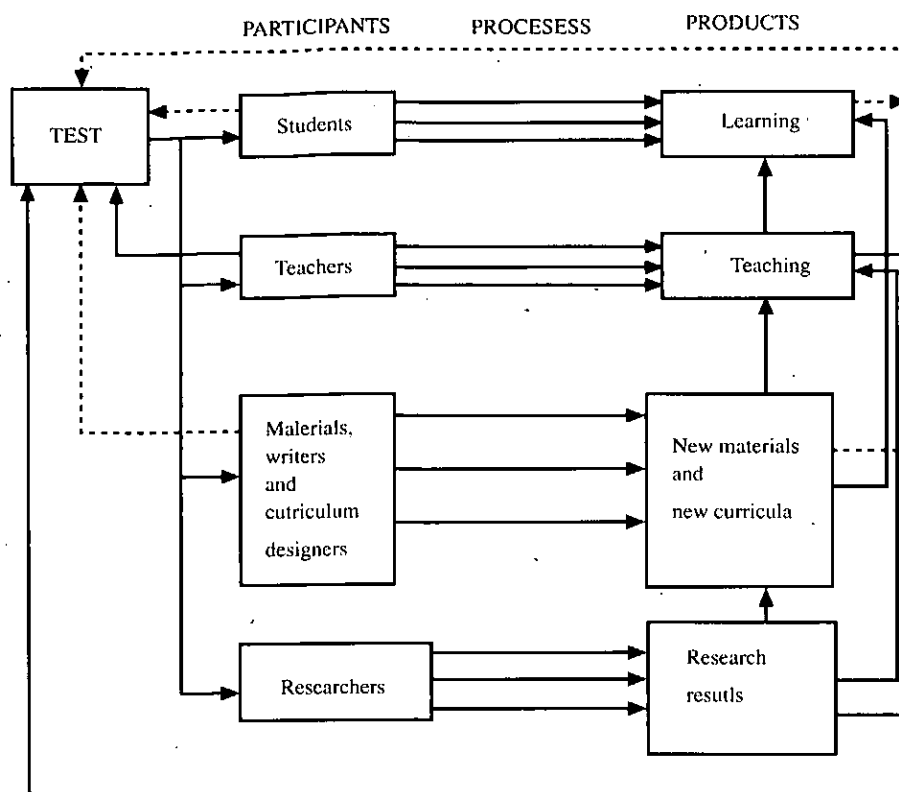
Morrow (1991) advocates feedback between teaching and testing as vital for educational development. Other authors like Canale and Swain (1980), Green (1985), and Hart, Lapkin, and Swain (1987) suggest the development of communicative language tests.

Communicative testing immaturity and washback insufficiency

Though almost all teachers and experts have in unison voiced the influential role attributed to the tests, I think that the significance of the test has been exaggerated to superfluity. Attempts in this respect look to the changes consistent with the communicative perspective of the language.

A major criticism against communicative tests sticks to the idea of the generalizability of the results. Since such tests seek the specifications of the practical activities conducted by the learners, then this fact confounds the elicited results and militates against the generalizability of the tasks. To circumvent the problem, experts usually propose the precise species specification of the objectives. But as it is quite evident, the identification of relevant communicative tasks underlying skills for a special group of learners will encounter the problems of sampling, practicality, reliability, and validity (McNamara, 2000).

As Weir (2005) claims, the more the tasks are specified through needs analysis, the more the possibility of decreasing generalizability. Next criticism aims at the authenticity or real life subject proposed in this domain. Since much communication is non-linguistic, hence a test



A basic model of washback adopted from Hughes (1993)

In an article entitled "Does washback exist?", Alderson and Wall (1993) propose some possible washback hypothesis. These hypotheses also incorporate the extensive coverage of the washback over the constituents of the program.

They are as follows:

1. A test will influence teaching.
2. A test will influence learning.
3. A test will influence what teachers teach.
4. A test will influence how teachers teach.
5. A test will influence how learners learn.
6. A test will influence how learners learn.
7. A test will influence the rate and sequence of teaching.
8. A test will influence the rate and sequence of learning.
9. A test will influence the degree and depth of teaching.
10. A test will influence the degree and depth of learning.
11. A test will influence the attitudes to the content, method, etc. of teaching and learning.
12. Tests that have important consequences will

have washback and conversely.

13. Tests that do not have important consequences will have no washback.
14. Tests will have washback on all teachers and learners.
15. Tests will have washback effect for some teachers and some learners, but not for others.

Such views by Hughes, Alderson and Wall reveal an important role a test can play in a language program. Such a status that testing has necessitates a particular attention because tests can echo a wide feedback to different parts of the system, so we need to take as much care of the test as possible. By the same token, we have to make such tests that could provide the most out of their influences.

Communicative testing and washback effect

Upon criticizing the traditional tests to be usage-based and hence unable to assess learner's communicative ability (Morrow, 1991; Carroll, 1980), the emphasis on testing has been shifted onto the "use" and the concern that testing should

activities to the demands of the test, especially when the test is very important to the future of the students, and the pass rates are used as a measure of teacher's success". This influence of test on the classroom referred to, as washback is of course very important. And the effect can be beneficial or harmful. No doubt most of the testing experts, methodologists and language teachers endorse the influential role of test on language plans and their implementation. However, some of them express some caveats as to how the tests are to be put to use. Due to the importance of tests, they believe, any deficiency in the structure of the test would infect the whole body of the language pedagogy. In this connection we are warned to care for the "negative washback" (Hughes, 2003). In contrast to negative washback comes positive washback that is the one desired for language pedagogy. Messick (1996), however, takes washback as "the extent to which the test influences language teachers and learners to do things they would not otherwise necessarily do". Now the question is how positive washback is to be demarcated.

We have to say that positive washback is a relative term. It all depends on the theories of language and learning we adhere to. For example, at the time faculty psychology was fashionable, kinds of tests requiring translation and memorization were considered to have positive washback. Later, psychometric- structuralism era demanded testing discrete linguistic points. They are still widely used and propagated. The positive washback this era generated was the sheer concentration on linguistic forms. This type of testing was also criticized on the grounds of breaking the elements of language apart and giving no attention to the way those elements interacted in a larger context of communication. Next generation of tests called integrative tests were supposed to put the language back into its totality.

They included cloze and dictation tests (Oller, 1979). Therefore, as far as one believes in a special theory of what language is, he considers the related types of tests to produce positive washback since those tests would aim at the target as it is defined in the accepted paradigm. The positive washback that we seek is the one which is specifically treated in the light of the changes language teaching and learning have recently undergone, namely, the changes of trend towards communicative language testing.

Role of washback in language program

Washback as the test influence has both overt and covert implications for language teaching and learning (Prodromou, 1998). Such implication can be beneficial to the teachers, learners and authorities; Hughes (1993:2) pinpoints the dimensions of the language plan, which can come under the tailoring mechanisms of the test. In a program, he believes testing exerts influence on three elements; participants, process, and product. Participants include learners, teachers, administrators, material developers, publishers, and all those who are affected by the test. He defines process as "any actions taken by the participants who may contribute to the process of learning". The processes include material development, syllabus design, changes in teaching methodology, and the use of learning or test-taking strategies. And he also refers to the product as "what is learned (facts, skills, etc.) and the quality of learning (fluency, etc)".

Hughes (1993) elaborates on the idea by saying that test puts up a special attitude and perception on the part of the participants leading to a particular kind of activity, e.g., practicing the kind of items to be found in the test, which in turn forms the learning outcome. Hughes then offers a basic model of washback representing this view stated above. This model is illustrated below:

positive and negative effects that tests may have on teaching, and want to know what they should do to ensure that these effects are beneficial. Some ELT specialists have offered advice on how to produce positive washback, calling for attention to test design and the communication between testers and teachers. In accordance with the newly announced need for modifications in types of tests in Iran for making changes in the language program, this article attempts to illuminate the notion of the test influence on language teaching and learning referred as 'washback effect'. It then reviews the recent innovations in language testing for the purpose of bringing about changes in teaching and learning language. Finally, it argues that new trends in testing are not yet well-established and that washback *per se* cannot fulfill the assumed goal.

Key Words: washback, notion, test, innovations, communicative.

Introduction

Tests, needless to say, constitute an essential part of any education system. They make an invaluable contribution to the assessment of learner's progress, proficiency, and are employed as diagnostic tools to uncover learner's errors, and interlanguage processes involved in language learning. They may also give rise to motivation, and discipline both on the part of the teacher and learner (Prodromou, 1998).

Close to the test is the concept of teaching. They have mutual bearings on each other. Despite the apparent reciprocity involved, many educationalists deem the direction to be from testing to teaching. (e.g., Alderson, 2002; Bailey, 1996; Brown, 2004; Davies, 2000; Hughes, 2003; McNamara, 2000; Weir, 2005). An analogy may cast light over the position of the test. Test can be taken as an "event" which requires special preparation for the encounter. The more the event is known, the better one can face it. The known influential dimensions of any event would thus instigate the would-be victims to make preparations for all the specified outcomes. Through this analogy we also attribute the prime influential path to move from testing to teaching. Tests, therefore, reflect the "demands" to teaching-

to the classroom, waiting for the "supply". In testing literature the idea of test affecting teaching has been called "washback effect" (Bachman, 1995). Alderson and Wall (1993) also argue for innovations in the language testing to make modifications to the curriculum.

As due emphasis is always directed to testing as a permanent influence exerting element on teaching in the education realm, and because in Iran the trend is directed to make necessary changes in tests for the sake of prospective influences on teaching/learning, this article attempts to explore the notion of the test influence on the language teaching/learning referred to as "washback effect". It then reviews the recent innovations in the language testing for the purpose of bringing about changes in teaching / learning the language. And finally it argues that new trends in testing are not yet well-established and that "washback" or test influence alone cannot fulfill the assumed goal.

Washback or test influence

As stated before, test influence of washback is the direct and indirect effect testing can have on language teaching / learning. Brown (2004) defines washback as " ... A natural tendency for both teachers and students to tailor their classroom

Introducing Novel Tests for Meaningful Changes in English Language Teaching: The Washback Effect Revisited

Parviz Ahmadi Darani: M.A.(TEEL)
ahmadi1906@yahoo.com
Islamic Azad University of Shahrekord



چکیده

«اثر آزمون» (washback) واژه‌ای آشنا در میان متخصصان آموزش و آزمون‌سازی است. زیرا آزمون‌ها از عناصر تعیین‌کننده‌ی نظام آموزشی هستند و این متخصصان از اثرات بالقوه مثبت و منفی آزمون‌ها بر آموزش نگران‌اند و به دنبال رویکردهایی هستند که بتوانند، اثرات مثبت آزمون‌ها را به حداکثر برسانند. برخی از آنان توصیه‌هایی برای ایجاد اثرات مثبت آزمون‌ها دارند و بر طراحی آزمون‌ها و ارتباط نزدیک بین معلمان و متخصصان آزمون‌سازی تأکید فراوان می‌کنند.

در پاسخ به نیازهای اعلام شده‌ی جدید برای تغییرات در انواع آزمون‌ها در ایران و به منظور اصلاحات بنیادین در برنامه‌های آموزش زبان، این مقاله سعی دارد مفهوم «اثر آزمون» بر آموزش و یادگیری را توضیح دهد. سپس به بررسی نوآوری‌های اخیر در آزمون‌سازی در راستای نیل به تغییرات معنادار در فرایند آموزش و یادگیری زبان پردازد و روش آزمون‌سازی ارتباطی، آرا و نظریات متخصصان درباره‌ی این روش، و کمی و کاستی‌های این روش را شرح دهد. در خاتمه، مقاله به این نکته اشاره دارد که باوجود پیشرفت‌های چشم‌گیر در عرصه‌ی آزمون‌سازی، اثر آزمون‌ها نتوانسته است به اهداف تعیین شده در ایران نائل شود. این وضعیت ناشی از برنامه‌های آموزشی سنتی است که هنوز از اولویت خاصی در کشورمان برخوردار هستند. بنابراین، تا زمانی که این نقایص در سیستم آموزشی زبان اصلاح نشود، لحاظ کردن نوآوری‌های جدید در آزمون‌ها راه به جایی نخواهد برد.

کلید واژه‌ها: اثر آزمون، مفهوم، آزمون، نوآوری‌ها، ارتباطی

Abstract

The notion of 'washback' is common in language teaching and testing literature, and tests are held to be powerful determiners of what happens in classrooms. Educators are concerned about the potentially

in order here; "Don't let these complications prevent you from realizing the value of drama and applying it especially in teaching English conversation in Iran." As Gavin Bolton (in Dougil, J. 1987, p.114) affirms that "drama is a unique tool, vital for language development."

Richard Amato also supports the infusion of drama into language learning process by stating that "because students can lose themselves in the characters, plots and situations, they are more apt to receive the benefits of reduced anxiety levels, increased self confidence and esteem and heightened awareness" (Richard Amato, 1988, p.145). Although this author's study of language teaching and learning through drama has been limited to the two previously mentioned language centers in Iran, he strongly believes that these techniques can be readily implemented at different levels by other language teachers.

References

- Celce-Murcia, M. (Ed.) (2001). *Teaching English as a Second Foreign Language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle/Thomson Learning.
- Chauhan, Vani. (2004). Drama Techniques for Teaching English, *The Internet TESL Journal*, Vol. x, No.10, from <http://www.iteslj.org>.
- Dougil, J. (1987). *Drama Activities for Language Learning*, London, Macmillan.
- Elgar, Ann G. (2002). Student Playwriting for Language Development. *ELT Journal*.561.
- Ferandez, L., & Coil, A. (1986). Drama in the Classroom. *Practical Teaching*, 6/3.
- Gill, C.S. (1996). Using Drama Techniques to Encourage Oral Interaction. *The English Teacher*, 25, October. Retrieved March 2, 2004, from <http://www.melta.org.my/ET/1996/main6.html>
- Gill, C. 1995. Building Target Language Oral Skills Through Drama. *Conference Proceedings, Second Biennial Conference, AALJT*, pp. 79-83.
- Goodwin, J. (2001). Teaching pronunciation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Graham, C. (2001). *Jazz Chants: Old and New*. New York: Oxford University Press.
- ____ (1986). *Small Talk: More Jazz Chants*. New York: Oxford University Press.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Malaysia, vvp
- ____ (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex, England: Pearson Education.
- Heath, S.B. (1993). Inner City Life Through Drama: Imagining the Language Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(2), 177-192.
- Heldenbrand, B. (2005). Drama Techniques in English Language Learning. *The Korea TESL Journal*, Vol.6 No. 1
- Holden, S. (1987). *Drama in Language Teaching*, England, Longman.
- Howat, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Maurer, J.K. (1997). Presentation, Practice, and Production in the EFL Class. *The Language Teacher*, Retrieved March 2, 2004, from <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/maurer.html>
- Maley, A., & Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miccoli, Laura. (2003). English Through Drama for Oral Skills Development. *ELT Journal* 57(2), 122-129.
- Mordecai, Joyce. (1985). Drama and Second Language Learning. *Spoken English*, 18/2
- Nelson, G., & Winters, T. (1993). *Operations in English: 55 Natural and Logical Sequences for Language Acquisition*. Brattleboro, VT: Pro Lingua.
- Oller, J., Jr. (1993). *Methods That Work*. Boston: Heinle & Heinle.
- Richard Amato, P.A. (1988). *Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Richards, J.C., et.al. (1985). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Richard Clay PLC, England.
- Sam, W.Y. (1990). Drama in Teaching English as a Second Language: A Communicative Approach. *The English Teacher*, 9. Retrieved March 2, 2004, from <http://www.melta.org.my/html>
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitear, S. (1998). English Through Drama: A visual/physical approach. *The Language Teacher*. Retrieved March 2, 2004, from <http://www.jalt-publications.org/tlt/dec/whitear.html>

experience in Iran, I have come up with various techniques to include drama in the classroom curriculum. Drama techniques can be employed at different levels and within any time span from 5 minutes to a whole course term. It may be a simulated TV show, a lecture or simply talking with some friends. As for young language learners in Iran, elements of mime and pantomime helped the students to take part in English learning process. Regardless of whether they were speaking or not, they joyfully used lots of gestures and body movements in completing the task asked of them.

Listed below are a few examples of diverse drama activities for teachers to incorporate in to their teaching repertoire. These techniques turned out to be of great fruition in the two aforementioned institutes in Iran. By having a taste of creativity and imagination, teachers can adjust these activities to their students' levels or come up with some other forms of drama activities.

1. *Body talk, no words or sounds, (elementary levels)*

The teacher can demonstrate some basic actions or expressions (such as I am happy/sad/strong/cold/hungry/etc.) for students and then have students respond by imitating the teacher (Heldenbrand, 2005, p.33).

2. *Going on a trip (intermediate-up)*

A group of students are taking a trip to somewhere. They use miming to share what items they need to take and each one is deputized for a position like the bus driver, the paramedic doctor, the tour guide, etc. (ibid, p.34).

3. *Putting a story into play (intermediate)*

There are many stories that are perfect for this type of activity. Considering the proficiency level

of the students, the teacher selects a short story and assigns each student a role to play. Some pre teaching may be necessary but if students know the story or have studied/listened to it in prior lessons they can reach a better preparation level (Sam, W.Y., 1990, p. 10).

4. *City officials round table(upper-intermediate)*

Every and each student is given a role, say the head of the police department, the mayor, representative of the school staff, etc. Students by different professional tags discuss problems of their neighborhood, city or country (Vani Chuhan, 2004).

Teachers can create their own activities to match the themes or topics being learned in their classes. One particular text that gives some clues for further drama activities is *Operations in English* by Gayle Nelson and Thomas Winters (1993).

Conclusions and Implications

The application of drama in English language classrooms in the two Iranian language centers proved to enhance language retention and greatly assisted language development. Drama techniques can be easily employed to imitate neighborhood organizations that reflect the fullest possible range of linguistic competence (Heathon, 1993; Elgar, 2002).

Although applying drama techniques has been found to highly account for differences between effective and ineffective instruction, among many Iranian EFL teachers, whom I interviewed, the majority approached the issue with hesitancy. They believed that introducing drama into conventional classes would require radical changes in student-teacher relationships, would pose a number of organizational problems in an externally strict timetable, and would need many teacher training sessions. A word of caution is well



understanding of the foreign language culture.

While there is a strong connection between language and culture, the social distance and also recent political clashes between Iranian and American governments, sure has affected how well Iranian students learn English. Although a hundred percent assimilation to the foreign language culture may not be the goal, proper amount of acculturation is a must for learning English. (Jack. C. Richards, et. al., 1985). Miccoli (2003, p. 123) also goes so far as to say that language and culture are married and learning a language cannot be divorced from cultural learning. Brian Heldenbarnd also asserts that "within short skits and drama activities, cultural elements can be explained and better understood. Being able to include familiarity with these cultural learning points helps to bring a stronger relationship between the language and its meaning. This cultural awareness is easily communicated through drama." (2005, p.31).

6. Drama encourages learners and builds up their confidence to speak in public.

A large portion of Iranian students (especially at the two researched institutes) lacked enough confidence in speaking. This may be due to the limited opportunity for speaking in the classroom,

combined with the false cultural ideology of not making mistakes.

Gill (1996) writes that Many Asian students, because of social factors like culture and face, and barriers to communication like affective filters and monitors, initially lacked the confidence to participate. However, once their affective filters had been lowered and they had overcome the temptation to monitor their language output at every turn, they found that it was possible to have fun and still learn. They could experiment with the new language, and not fear the threat of an imposing teacher-figure constantly supervising and correcting them (Gill, 1996).

As drama takes the burden of language correctness off the students' minds, while emphasizing on acceptable communication, their personal outlook on the language and their speaking confidence become greatly enhanced. As Shima, an elementary level student mentioned that her small role as a rabbit in a drama gave her more personal confidence so far as to encourage her to play an important role in an English drama of upper level classes.

Manifold ways to use drama in the classroom

In my over 10 years of English teaching

1. Drama helps students to take responsibility for their own learning

Learning is in fact partnership between teachers and students but Jeremy Harmer (1998; p. 9) stresses that “good learners do not wait to be taught”. That is students should be responsible for their own learning not for the teacher’s teaching. A proficient English teacher never lets the students decide for him, yet he gives them a chance to make decisions about their own way of learning. Autonomy of language learners over their own learning is what we need to infuse in most of English classes in Iran. Drama techniques sure will provide students with this sense of responsibility and involvement.

2. drama sets a stress-free atmosphere to learn the language

In an attempt to find some emotional problems Iranian language learners may face in their English classes, I asked a variety of students at Marefat English center and Payamnoor University, department of English, Isfahan, Iran, the question “What makes you feel better in the class?” The following is a representative of the many similar answers that were given: “I like to enjoy more freedom, to step out of the formal boundaries of teaching and learning process. It makes me psychologically ill at ease when the class is too formal”(Kamran, 23 years old, intermediate level).

Maurer, 1987, asserts that “students should feel that they are investigating, discovering, and fiddling around with the language in question without having too much riding on the outcome”. Maley and Duff, (1982; p. 14) also concur by stating “every students needs periods in which to practice what he or she knows without restraint, without fear of being wrong.” Drama is in fact a fun enriching and yet purposeful experience which thoughtfully produces a relaxed informal way to learn English.

3. Drama puts new vocabularies and expressions in their proper context and environment.

Drama activities help to reinforce language previously learned (Mordecai, 1985; Fernandez & Coil, 1986; Sam, 1990). Sam concludes that “drama helps to extend, retain and reinforce vocabulary and sentence structure through role play and communication games” (Sam, 1990; p.86). Particularly at young learners’ classes when the teacher brings in a scenario, some props and costumes, certain words and expressions take on a new cognitive meaning in context. Maley and Duff strongly assert that drama vents personal creativity and energy and this is an excellent purpose of learning. In fact drama encourages student sensitivity and imagination and thus makes learning more realistic and meaningful (Fernandez & Coil, 1986; Sam, 1990).

4. Drama helps in getting acceptable pronunciation and intonation in English.

Wrong stress position and incorrect pronunciation were the most repeated drawbacks of the students in the two investigated institutes. Goodwin writes (2001, p. 126) “drama is a particularly effective tool for pronunciation teaching because various components of communicative competence (discourse intonation, pragmatic awareness, nonverbal communication) can be practiced in an integrated way”. The inflection of certain words, expressions and sentences tend to result in producing a different meaning in the language. Learning the proper way to speak sentence or question forms will add another element to communicating in English. As supplements, Carolyn Graham’s *Small Talk* (1986) and *Jazz Chants* (2001) are excellent language resources to assist learners with intonation patterns.

5. Drama helps students to build a better

day life and involves some amount of imaginary situation (Holden, 1981).

Some benefits of using drama in language learning are: enhancing learners' autonomy and responsibility over their own learning, providing a stress-free atmosphere to learn the language, putting new vocabularies and expressions in context, helping to get acceptable pronunciation and intonation, proper understanding of foreign language culture, and building up learners' confidence to speak in public.

These drama techniques have been utilized by some English teachers at two different language institutes in Shahreza, Isfahan, Iran (Marefat Language Institute & Payamnoor Language-Learning Center) which amazingly turned the English classrooms to active participants, reduced the academic stress and provided natural context for learning. Although text books prepared the learners with language, drama activities prepared the learners to participate with real communication and paved the way for the learners to experiment personal language learning.

Key words: language teaching, language learning, drama techniques, drama, linguistic competence

What is drama?

Drama in this paper simply means the direct involvement of "learning by experience". Learning by experience or experiential learning is one of the most defining characteristics of educational drama. It is a learning opportunity to use the language in operation, which was absent in conventional language classes. This entails using the language to learn it, which is the central tenet of communicative language teaching, the strong version (Howat, 1984, p.297). Charlyn Wessels, author of *Drama*, begins her book by stating "drama is doing [some thing or an action]". Drama is in fact giving the student an opportunity to take personal journey through kinetic experimental learning. A famous Chinese proverb says "tell me and I will forget; teach me and I will remember; involve me and I will learn". Through drama activities the student learns by developing practical "hands-on" skills for applying meaning into real-life situations. This is in absolute agreement with the communicative principles of language teaching.

Why using drama techniques?

Although texts and dialogues share

vocabularies and expressions necessary for learning, they are lifeless words on a page that can stymie a learner. Wessels believes that using drama activities brings the textbooks to life by putting imaginations, emotions and feelings of the learners into the process of learning (Wessels, 1987).

Providing students the opportunity to place themselves directly in the learning experience gives them a nice feeling of doing something useful and hence brings more enthusiasm to the classroom which finally improves their chances of better comprehension. Maley and Duff (1982; p 15), in *Drama Techniques in Language Learning*, relate drama to "the naughty child who climbs the high walls and ignores the no trespassing sign". Wan Yee Sam (1990; p 87) agrees by stating "drama activities can be used to provide opportunities for students to be involved actively. The activities involve the student's whole personality and not merely his mental processes". In fact the small stage in the classroom is a good preparation for the students to face the larger stage known as life.

Listed bellow are some valuable benefits for bringing drama to the English language learner.

Applying Drama Techniques in Teaching English in Iran

Hossein Zolfaghari
Payamnoor University, Shahreza
Isfahan, Iran
Zolfaghhossein@gmail.com

چکیده

اخیراً استفاده از روش‌های شبه‌نمایشی، مانند درام، در یادگیری زبان انگلیسی و به‌خصوص در آموزش مهارت‌های شفاهی آن، مورد توجه بسیاری از مدرسان این رشته قرار گرفته است. منظور از درام، هر نوع فعالیت آموزشی و عملی است که در آن، زبان در فعالیت‌هایی شبیه به تجربه‌های روزمره استفاده می‌شود و تا حدی مستلزم موقعیت‌های تخیلی است [هولدن، ۱۹۸۱].

در این مقاله، ضمن ارائه‌ی تعریف درام در زمینه‌ی آموزش زبان، فایده‌ها و نحوه‌ی کاربرد آن بررسی شده است. برخی از این فایده‌ها عبارت‌اند از: ایجاد احساس مسئولیت و استقلال در امر زبان‌آموزی در فراگیران، فراهم کردن محیط لذت‌بخش آموزشی، بهبود تلفظ و لهجه‌ی قابل قبول، درک بهتر از فرهنگ زبان خارجی و افزایش اعتماد به نفس در زبان‌آموزان.

استفاده از روش‌های شبه‌نمایشی در «آموزشگاه زبان معرفت» و مرکز زبان‌آموزی «دانشگاه پیام نور شهرضا»، باعث شرکت فعال زبان‌آموزان در فرایند یادگیری، کاهش فشارهای عصبی ناشی از محیط آموزشی، ایجاد شرایط مناسب برای ارتباط طبیعی و واقعی، و سرعت بخشیدن به فرایند یادگیری شد.

در پایان، برای استفاده‌ی سایر مدرسان زبان انگلیسی به‌ویژه در ایران، تعدادی از روش‌های جدید کاربرد درام به‌طور مختصر بیان شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان، یادگیری زبان، درام، روش‌های شبه‌نمایشی، توانش زبانی

Abstract

This paper focuses on the meaning of drama, its benefits to language teaching and learning and how to use drama in English classrooms. It concludes with some diverse drama activities for assisting English learners in Iran.

Drama here means any practical, educational activity which simulates the use of language in every

To sum up, all these factors may, to some extent, impede or hinder one's understanding of an utterance; however, the students can learn much better provided that they gather what they can from the information they can readily decode. At the same time, they should use their common sense, background knowledge, and the discourse skills they carry over from their own native language. All in all, these may provide the best means to help students concentrate on perceiving and exploiting all available clues to the meaning which is the final and most important stage in an oral translation class because what we want our students to be able to do as the end result of their learning is translation.

On the basis of previously discussed difficulties, teachers might use different methods and techniques. However, here are some hints on how these difficulties might be eliminated.

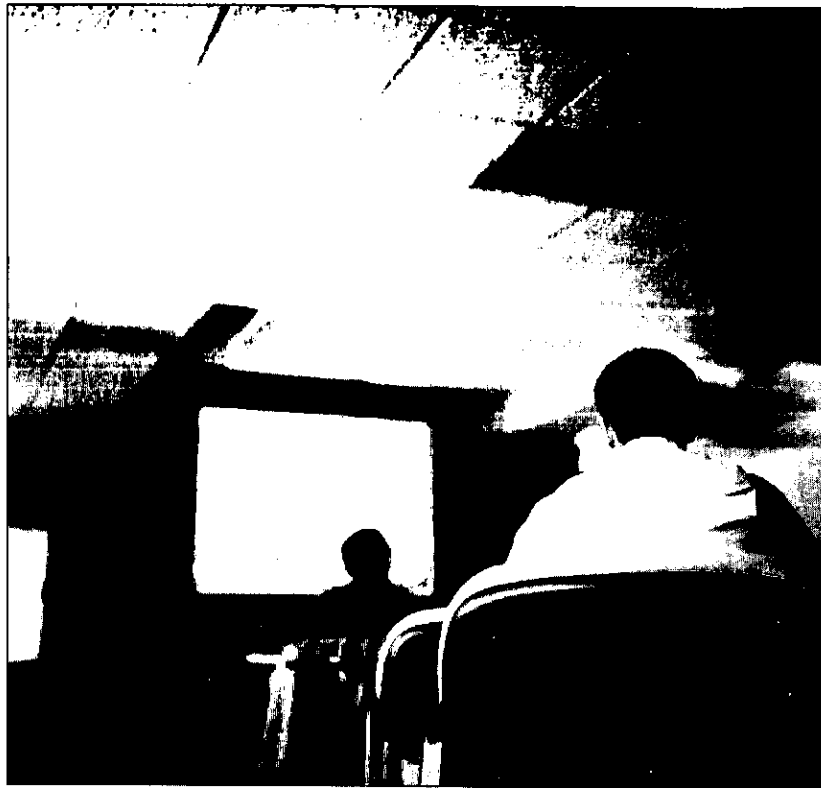
1. To eliminate the problems of incomprehensible words and expressions, teachers should encourage the students to work hard on words and expressions in relevant classes and try to persuade them to expatiate their knowledge of vocabulary. They should also be encouraged to use these words and expressions wherever and whenever possible. At the same time, it is important that they be told not to look for a word-for-word translation at all times rather, as Seleskovitch argues, try to uncover a meaning and makes it explicit for others (1978:9).
2. The problem of diversity of accents can probably be solved by familiarizing the students with accent variations. One way is to encourage them to listen to different radio and TV stations. In this way, they can get used to different accents

and in the long run overcome this difficulty.

3. Regarding colloquial style, teachers should notify the students that they would be better off if they learn colloquial style as well as formal style. They should also be encouraged to use colloquial style in their conversations in class or elsewhere.
4. In order for the students to overcome the structural difficulties, they should work hard on different language structures in their relevant classes. However, in oral translation classes, it is the teacher's role to explain the matter at hand, as briefly as possible, and try to disentangle and virtually unravel these complexities.

References

- Frank, M. 1993. *Modern English: A Practical Reference Guide*. Regent/Prentice Hall New York.
- Miremadi, S.A. 1991. *Theories of Translation and Interpretation*, SAMT, Tehran.
- Ronald, R. A. 1982. *Translating World of Fairs*. McFarland, Jefferson, N.C.
- Seleskovitch, D. 1978. *Interpretation for International Conferences*. Pen and Booth Publishers, Washington D.C.
- Seleskovitch, D. 1980. *Language Learning and Professional Training in Interpretation*. National Resource Center for Translation and Interpretation, Washington D.C.
- TEFL. NET/Teachers' Room / Teacher's Workshop/Video, www.tefl/net/resources/workshop/video/htm. 2000.
- Theoretical Basis of Teaching L2, Listening Comprehension. www.englishlistening.com/theory.Phtml. 2000.
- Ur, P. 1991. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Willis, J. 1991. *Teaching English Through English*, Longman Group Ltd. Birmingham.



such as -ing or -ed form (Frank, 1993:349), most probably they cannot translate them appropriately. These kinds of structures are most commonly used in the news as well as in films and cartoons.

Other Difficulties

In addition to aforesaid difficulties, there are other difficulties, usually observed by the teachers. One of these is redundant utterances. Penny Ur argues, "... redundant utterances may take the form of repetitions, false-starts, rephrasings, self-corrections, tautologies, and meaningless additions like "you know, I mean, etc." However, she maintains that these provide the listener with extra information and time to think (1991:7).

The speech rate of utterances is another difficulty. Usually as the speech rate increases, comprehension decreases. If the speech rate is too fast, comprehension stops, in other words, fast speech rate hinders comprehension. Moreover, the way some words are pronounced by native

speakers can be a source of difficulty because, frankly speaking, the students have often been exposed to these words inappropriately at schools or elsewhere.

The list of these problems can be extended if we add the matter of noise as opposed to redundancy (extra information). According to Ur, "... information is not received... because of interference. 'Noise', as I am using the term here, may be caused not only by some out-side disturbance, but also by a temporary lack of attention on the part of the listener..." (1991:7).

Conclusion and Implications

Considering all these difficulties, the teacher should inform the students that, as Miremadi argues, "...not being able to remember all portions of the speech delivered... or to make pace with the speaker..." (1997:226) is not something uncommon even among experienced interpreters who do consecutive interpretation.

better than British English and another might be able to understand British English better. This, of course, depends mostly upon the background knowledge and experience of each individual student and how much she or he has already been exposed to one or the other; therefore, the students should be informed that the use of English sound system varies from place to place and from speaker to speaker. Consequently, the students' listening comprehension concerning accent variations can be improved by exposing them to these different accents.

utterance across. This, of course, is due to the fact that spoken language, especially if colloquial, does not consist of neat, correct, and distinct utterances; it consists of idea units, which is a short piece of spoken language. However, colloquial style usually has simpler grammar, which contains many pauses and hesitations. There are fillers, too, meaningless words and phrases such as "um, uh, well now, let me see, etc." that give the speaker the thinking time and the listener as well to figure out the meaning.

Colloquial Style:

The third problem is colloquial style, as opposed to formal style, that is frequently used in films and cartoons and is usually a feature of daily conversation. The students are used to listening to formal style, which is often spoken to them rather slowly in different classes. Therefore, whenever they face utterances spoken by native speakers such as /d.no/(I don't know), /wej'thinkeenbee/ (where do you think he can be), or /ain'tj gonna go/ (aren't you going to go), they get confused and consequently cannot get the meaning of the

Grammatical Difficulties

Another obstacle in the way of the students while listening to an utterance is its structure; that is, they may know the meaning of words and expressions in certain utterances, but they are unable to translate them because of the complexities or ambiguities of the structure. For example, if the students are not familiar with the abridgment within complex structures as in adverbial or adjectival clauses, or as in absolute constructions containing a subject that is unchanged from the form it has in a full sentence but in the predicate the verb has participial suffixes



At the same time, the author touches upon the ways that might help eliminate and, to some extent, overcome these difficulties at the end of this article.

Key Words: oral translation, words, diversity of accents, colloquial style, structural difficulties

Introduction

Students of English Translation or EFL learners in oral translation classes are expected to watch films or listen to the news and try to translate them into their native language. However, they frequently complain about their lack of understanding the entire or parts of an utterance. Consequently, they are often impotent to do proper consecutive translation which is the main goal of these classes. When asked to explain the sources of their difficulties, they usually mention different factors such as: incomprehensible words and expressions, diversity of accents, speech pace, complexity of structures, and to some extent pronunciation. Of course, other factors such as false starts, self-corrections, rephrasings, elaborations, tautologies, and noise - as opposed to redundancy- are equally important.

The list of difficulties can be extended, as Willis puts it, if we add some other factors such as recognizing discourse markers, cohesive devices, intonation patterns, and understanding inferred information e.g. speakers' attitude or intention (1991: 134). Of course, Roland (1982) argues that in oral interpretation, the interpreter has the advantage of benefiting from the speaker's gestures over the translator because nonverbal factors show happiness, anger, hatred, etc. It is worth mentioning that these difficulties are presented in terms of their frequencies expressed by the students with some hints on how they might be eliminated.

Incomprehensible Words and Expressions

The most important factor the students

frequently refer to is the matter of incomprehensible words and expressions. This factor usually encompasses different categories such as words, expressions, and to some extent slang words. This, of course, is due to the fact that spoken language is more dynamic and up to date. There are also swear words, new expressions, humor, and sometimes figures of speech. On the other hand, most students admitted into universities have very little knowledge concerning words and expressions; therefore, almost always, particularly in oral translation classes where they are expected to do consecutive interpretation, they run into numerous difficulties. That is, they are unable to translate an utterance simply because they do not know the meaning of a certain word or expression. However, in oral translation, according to Seleskovitch, the pioneer in the development of interpretation theory, verbal conveying of messages between two languages has never been and can never be a word-for-word translation (1979:19).

Moreover, it is essential that we be aware of this very fact that in speech a lot of things are not actually stated, and speakers often use their tone of voice or stress and intonation to exchange important information. For example, emotions such as pleasure or anger, attitudes such as disbelief or sarcasm are often not clearly stated in words.

Diversity of Accents

Unfamiliarity with accent variations is not uncommon among EFL learners. For example, one might be able to understand American English much

چکیده

در این مقاله، نگارنده با استفاده از تجربیات خویش در کلاس‌های درس ترجمه‌ی شفاهی، سعی دارد منبع اصلی مشکلاتی را که دانشجویان درس ترجمه‌ی شفاهی، هنگام گوش کردن به نوارهای شنیداری و دیداری یا گزارشات خبری و فیلم‌های سینمایی به طور مکرر با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند و در بیشتر موارد، قادر به درک مطالب نیستند و در نتیجه نمی‌توانند این مطالب را به فارسی برگردانند، توضیح دهد. از آن‌جا که توانایی برگرداندن مطالب در کلاس‌های مورد نظر از اهداف اصلی است و با توجه به تنوع موضوعات ارائه شده، بروز مشکلات عدیده‌ی آموزشی در این کلاس‌ها امری تقریباً اجتناب‌ناپذیر است. در پایان مقاله، با نگاهی هرچند گذرا، چگونگی برطرف کردن این مشکلات به ایجاز بیان شده است.

کلید واژه‌ها: ترجمه‌ی شفاهی، واژگان، تنوع لهجه‌ها، سبک گفتاری، مشکلات ساختاری

Abstract

In this article, the writer, according to his experience in oral translation classes, tries to explain the principle sources of difficulties the students frequently run into as they try to translate audio-visual materials such as films, radio or TV news, interviews, reports, etc. Since the ability to translate the orally presented materials in these classes is the main purpose and due to the diversity of the materials presented, the manifestation of different kinds of problems is virtually inevitable.

Difficulties in Oral Translation Classes: An Experience

Kazem Tabibi, M.A., Islamic Azad
University, Tehran Central Branch
Language Department



the advantage of noticing and consequently acquiring the particular linguistic features.

References

- Alanen, R. (1995). Input Enhancement and Rule Presentation in Second Language Acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 259-302). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Doughty, C. (2001). Cognitive Underpinnings of Focus on Form. In Robinson, P. (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. (pp. 206-57) Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., Williams, J. (1998). Pedagogical Choices in Focus on Form. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 1-11). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1991). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- _____ (2001). Introduction: Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning*, 51, Supplement, 1, 1-46.
- _____ (2002). Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Ellis, R., Basturkmen H., and Leowen, S. (2001). Pre-emptive Focus on Form in the Classroom. *TESOL Quarterly*, 35 (3), 407-432.
- _____ (2002). Doing Focus-on-Form. *System*, 30 (4), 419-432.
- Fotos, S. (1993). Consciousness-Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance vs. Formal Instruction. *Applied Linguistics*, 14, 385-407.
- _____ (1994). Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 323-351.
- Fotos, S. & Ellis, R. (1991). Communicating about Grammar: A Task-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 25 (4), 605-628.
- Galaczi, A. (2002). Input Enhancement and Acquisition. *Foreign Language Annals*, 32, 245-270.
- Izumi, S. (2002). Output, input Enhancement, and the Noticing Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Klapper, J., & Rees, J. (2003). Reviewing the Case for Explicit Grammar Instruction in the University Foreign Language Learning Context. *Language Teaching Research*, 7 (3), 285-314.
- Leeman, J., Arteagoitia, I., Fridman, B., & Doughty, C. (1995). Integrating Attention to Form with Meaning: Focus on Form in Content-Based Spanish Instruction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 217-258). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Lim, J. (2001). The Effects of Different Types of Instruction: Focus-on-Form Study. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 5 (2), 253-266.
- Long, M. H. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. deBot, C. Kramsch, & R. Ginsberg, (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamin.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on Form: Theory, Research, and Practice. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. (1997). Implicit and Explicit Processes: Commentary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 277-282.
- Muranoi, H. (2000). Focus on Form Through Interaction Enhancement: Integrating Formal Instruction Into a Communicative Task in EFL Classrooms. *Language Learning*, 50 (4), 617-673.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning*, 50 (3), 417-528.
- Rutherford, W. E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London & New York: Longman.
- Schmidt, R. (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), 165-179.
- VanPatten, B. (1990). Attending to Form and The Content in The Input: An Experiment in Consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (3), 287-301.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), 225-243.
- Wong, W. (2003). Textual Enhancement and Simplified Input Effects on L2 Comprehension and Acquisition of non-meaningful Grammatical Form. *Applied Language Learning*, 13 (2), 109-132.

the Focus-on-Form instruction.

Therefore it could be claimed that the experimental group who were exposed to Focus-on-Form instruction have had significantly greater results than their counterparts in the control group who received no specialized Focus-on-Form instruction.

Conclusion and Implications

According to the result of the independent t-test discussed above, a significant difference is found between the two groups. This implies that the experimental group outperformed the control group in noticing the intended morphological item (i.e. past tense morpheme- *ed*) in the input when their attention is drawn to them through textually enhanced instruction. This finding is in line with Fotos (1993), Leeman, Arteagoitia, Fridman and Doughty (1995), Alanen (1995), Izumi (2002), Galaczi (2002).

This study aimed at the very outset to investigate the effect of visual input enhancement on noticing and acquisition. Although it has been claimed that explicit type of instruction seems to be more effective than implicit type of instruction (Norris & Ortega, 2000) and although it has been noted that, when explicit instruction is combined with implicit instruction, the results will be more noticeable and remarkable (Mac Whinney, 1997), the findings of this study yield support to the efficacy of implicit instruction in an EFL setting. Such being the case, it can be claimed that *length of instruction* and *choice of linguistic features* can be the two determining factors in Focus-on-Form instruction. Taking this into account, in the present study, ten partial sessions of instruction were devoted to treatment – a rather long period compared to other studies done on form-focused instruction in which two or three tasks were done or two or three sessions were devoted to treatment.

Concerning the linguistic feature in the study, and considering the fact that "[focus on form] succeeds for simple morphological features because

it makes such forms salient to the learner and because they can be processed" (Ellis, 2002), one could say that English regular past tense morpheme *-ed* is much easier than passive voices or interrogatives which require movements to different parts of the sentence. Although it is by no means concluded that implicit instruction is effective for all forms in all settings for all individuals, it can be cautiously hypothesized that implicit instruction can be replaced by explicit instruction for easier, less processable linguistic forms in EFL settings.

Taking the limitations of the study (e.g. the limited number of participants, their proficiency level, institutional constraints, etc.) into consideration, one should be very cautious in generalizing the finding to other areas of related concern. So, based on the findings obtained under such circumstances, the following implications are presented:

1. The first implication will be for language teachers in EFL settings. English language teachers are supposed to relinquish teacher-fronted explicit instruction methods, flooding learners with a myriad of explicit rules and, instead, they are advised to provide learners with abundant exemplars of the targeted forms because, as concluded in the study, implicit instruction is effective for morphological forms as in regular past tense morpheme-*ed*.

2. The second implication should receive the attention of the writers of textbooks used in teaching English for Specific Purposes (ESP). The selection of grammatical forms must be avoided in an old-fashioned, structural, linear manner in designing ESP textbooks, but the choice of linguistic features should be based on careful scrutiny of learners' needs during their interactions with one another or with the teacher and, then the forms posing problems for the learners are more suitable to be selected for syllabus and instruction.

3. The third implication goes to textbook writers. They are recommended to introduce grammatical rules through consciousness techniques such as the one described and explained in the study. This has

Results

As for the data analysis stage, the pre- and post-tests were scored and the results for the 40 participant of the experimental and the control groups were tabulated. The pre-test and the post-test were identical GJ tasks including ten grammaticality judgement items on the regular past tense morpheme *-ed*. The descriptive statistics including the mean (\bar{X}), the variance (V) and the standard deviation (SD) of the pre-test results of the participants on the GJ task are as follows (Table 2):

Table 2. Descriptive statistics for both groups' pre-test

Group	\bar{X}	SD	V	N
Experimental	9.35	2.34	5.50	20
Control	6.30	2.05	4.22	20

The figures well indicate that the mean, the variance, and the standard deviation of the experimental and control groups are not that different. As the next step, the pre-test data were submitted to an independent two-tailed t-test to find whether the two groups had any significant difference prior to the treatment period (Table 3):

Table 3. Independent t-test for both groups on the pre-test

Critical T Value	Df	2-tailed Probability	Observed T Value
2.02	38	0.05	.94

The Observed t value was .94 which was less than the Critical t value of 2.02 at the probability level of $p \leq 0.05$. So, there was no significant difference between the two group .

After the treatment, the same GJ task used as the pre-test was used as the post-test. The descriptive statistics including the mean (\bar{X}), the

variance (V) and the standard deviation (SD) of the post-test results of the experimental and the control groups on the GJ task are as follows (Table 4):

Table 4. Descriptive statistics for both groups' pre-test

Group	\bar{X}	SD	V	N
Experimental	8	1.65	2.7	20
Control	6.45	2.30	5.31	20

As it is observed the mean of the experimental group on the post-test shows an increase in contrast to the mean of the pre-test and also their standard deviation has decreased implying that the group's dispersion on the post-test has decreased in comparison with the pre-test SD as a result of the treatment. However, the mean of the control group had minor increase which might be due to the practice effect of the post-test. As a result, this effect also led to the relative increase in control group's SD.

Also the scores of the experimental and control groups on the post-test GJ task was submitted to an independent two-tailed t-test to realize whether there was significant difference between the two groups (Table 5):

Table 5. Independent t-test for both groups on the pre-test

Critical T Value	Df	2-tailed Probability	Observed T Value
2.02	38	0.05	2.47

A look at Table 5 reveals that the difference between the groups on the post-test is significant since the observed t value is greater than the critical t value at the probability level of $p \leq 0.05$. The difference between the experimental and the control group could be attributed to the effect of

Lim (2001), in her study representing the fourth type of FonF instruction, investigated how different types of FonF instruction affect L2 learning of the present perfect in English. Her participants, all from Korea, were divided into four groups who received different instructional treatments: 1) rule, 2) input enhancement, 3) rule + input enhancement, 4) input flood. The results demonstrated that the students who received rule instruction and visual enhancement of input scored better on the written production tests than the other groups in the short term, but not in the long-term. The findings of her experiment lead us to question the role of *attention* and *awareness* in the SLA process.

Research Question ◊

The study was designed to answer the question: "Does the experimental group, who receive Focus-on-Form instruction (in the form of Textual Input Enhancement), outperform the control group, who are not exposed to Focus-on-Form instruction, on the regular past-tense morpheme *-ed* on post-test Grammaticality Judgment (GJ) tasks?"

Design and Procedure ◊

The present study, while attempting to follow the framework set by Long (1991), and later refined by Ellis (2001), investigated how different types of instruction affect L2 learning of English regular past tense morpheme *-ed*. However, as Doughty and Williams (1998: 5) pointed out, "there is considerable variation in how the term focus on form is understood and used".

The participants of this research were 40 male lower-intermediate students studying at Jahad Daneshgahi of Isfahan University of Technology. They had the same level of grammatical competence determined previously through the language institute's placement tests. The participants were divided into two groups of 20: an experimental group and a control group. The

age variable was not controlled in selection of the participants.

Before the treatment, a pre-test including a Grammaticality Judgment (GJ) task of 10 items was administered which elicited the intuition of the participants of both groups about the grammaticality of test items concentrating on the regular past tense morpheme- *ed*. The reliability coefficient of the test was reported to be .89 ($\alpha = .89$). The treatment lasted for five weeks, two sessions each week (i. e. 10 sessions of treatment on the whole) for both groups.

The experimental group was exposed to planned Focus-on-Form instruction in the form of grammar consciousness-raising tasks: the regular past tense morpheme *-ed* which was textually enhanced through bolding, underlining, capitalizing in 10 simple texts. The texts were followed by some questions which elicited the use of the regular past tense morpheme *-ed*. According to the literature in the field of foreign/second language instruction, a grammar consciousness-raising task is one of several teaching techniques that can be utilized in Focus-on-Form instruction (Fotos, 1994). It was hoped that learners of the experimental group would develop knowledge of the regular past tense morpheme *-ed* and come to an *awareness* of the feature in communicative input afterwards - a process that Sharwood Smith (1993) also sees as essential for second language acquisition. Similarly, according to Schmit's (1990) *Noticing Hypothesis*, *awareness* of specific linguistic items in the input is necessary for language learning to occur.

The control group would read the same 10 texts as the experimental group but with unenhanced regular past tense morpheme *-ed* and no questions following the texts.

After the five-week period a post-test was administered to both groups. The post-test was the same as the pre-test GJ task with approximately the same reliability coefficient ($\alpha = .85$).

raising tasks) and FonFs groups on adverb placement, indirect object placement, and relative clause usage. She found that the FonF group was as accurate as the grammar group (FonFs) on the three targeted grammatical items. The results of Fotos' study lent support to the use of grammar consciousness-raising tasks as one possible alternative to teaching with a FonM or with a FonFs approach. It integrates language use and grammar instruction in the classroom.

The second teaching method that characterizes FonF instruction is interaction enhancement. Muranoi (2000) investigated the effect of interaction enhancement (IE) on the learning of English articles by first-year Japanese college students. Muranoi used IE as a communicative instructional technique to enhance interaction by means of implicit negative feedback provided by the teacher through recasts (i. e. implicit reformulation of the learner's erroneous sentence) during a problem-solving task. To evaluate their performance on English articles, Muranoi used four different tasks that were completed individually: 1) an oral story description (OS) task, 2) an oral picture description task (OP), a written picture description (WP) task, and 4) a Grammaticality Judgment (GJ) task. Muranoi utilized two experimental groups and one contrast group. Only experimental groups 1 and 2 received enhanced instruction. The students in the contrast group also participated in strategic interaction (i. e. classroom interaction characterized by negotiation of meaning) but without any enhancement. The two types of IE differed only in the debriefing phase. Experimental group 1 received the interaction enhancement treatment plus a formal debriefing (IEF). Experimental group 2 received the interaction enhancement treatment plus meaning-focused debriefing (IEM). The contrast group received only the non-enhanced interaction treatment (NEI). The results of the immediate post-tests and the delayed post-

tests were the following:

1) The IEF group and the IEM group performed significantly better than the NEI group (contrast group) on the use of the definite and indefinite articles. According to Muranoi, this suggests that IE (with corrective feedback) has a beneficial effect on the learners' restructuring of their IL system.

2) The IEF group was grammatically more accurate than the IEM group on the four different tasks of all post-tests. Therefore, this suggested that two different methods of IE differently affect learners' restructuring of their IL system.

3) The effects of IE were maintained between the immediate and the delayed post-tests. Finally, Muranoi concluded that guiding learners to focus on form within meaning-oriented instruction is beneficial to L2 acquisition, and that this can be done through interaction enhancement.

As a third teaching method based on FonF instruction, Wong (2003) drew learner's attention to formal features of L2 input through textual enhancement (TE). Wong's study investigated how TE as a form of input enhancement and increasing the comprehensibility of L2 input via simplified input (SI) (Van Patten, 1990, as cited in Wong, 2003), impacts adult L2 French learners' acquisition of French past participle agreement in relative clause constructions. Eighty-one participants were randomly assigned to one of four conditions: 1) exposure to TE and SI, 2) exposure to SI only, 3) exposure to TE only, and 4) exposure to unsimplified input without TE (comparison group). The participants were provided with three reading texts in French containing forms that were typographically altered to enhance their perceptual salience. SI was operationalized as providing participants with simplified versions of the three reading texts. Wong found that SI had a positive effect but not TE. Wong concluded that since the targeted grammatical feature had no communicative value in French, it might have negatively influenced the results of the study.

and visual enhancement (Sharwood Smith, 1993; Lim, 2001) are the most distinguished ones which suitably characterize Focus-on-Form instruction.

To examine the first teaching method characterizing FonF instruction, Fotos and Ellis (1991) conducted a pilot study on grammar instruction. First-year Japanese EFL college students were divided into three groups: 1) the grammar task was performed by groups of four students ($n=16$) and dyads ($n=8$), 2) in another classroom, a teacher-fronted grammar lesson was presented in English to 28 students, 3) the remaining students served as the control group ($n=32$) and did not receive instruction on the targeted feature of the study - dative alternation. The pre-, post- and final tests consisted of three identical grammaticality judgment tasks and were required to generate two rules on dative alternation. The post-test scores of the group with a grammar consciousness-raising task increased 10%, while the grammar-lesson students made a gain of 14%. The grammar consciousness-raising task appeared to have functioned equally well as the grammar lesson in the short-term and in the long-term (no statistical difference between both groups). Furthermore, the grammar task appeared to have promoted amounts of interaction with 63 negotiation counts in the L2 for performance of a two-way information gap task: This pilot study showed that grammar instruction and communicative language use could be simultaneously integrated through grammar consciousness-raising tasks. But the results were somewhat limited since only one grammatical feature was tested, i.e. dative alternation. In addition, the gains in L2 accuracy were not maintained in the delayed post-test.

Thus, Fotos (1994), in a replication of Fotos and Ellis (1991), utilized three grammar tasks: 1) adverb placement, 2) indirect object placement, and 3) relative clause usage. She administered these

three tasks to three classes of Japanese ESL students. Class 1 received a FonFs treatment in the form of three teacher-fronted grammar lessons on adverb placement, indirect object placement, and relative clause usage respectively. Class 2 received a FonF treatment, in which the participants performed three grammar consciousness-raising tasks with the same grammatical features. Class 3 received a FonM treatment, characterized by three communicative tasks with no grammatical content. There was no control group. Pre-tests, post-tests, and delayed post-tests were administered to the three classes. All three groups scored better on the post-test than they did on the pre-test, and gains were maintained for the three groups on the delayed post-test. The gains made on the post-test and the delayed post-test by the three classes were significant within each group but not across groups.

To test her hypothesis that performance of the grammar consciousness-raising tasks led to as much L2 production as the FonM approach, Fotos analyzed the quantities of negotiation made during performance of the three tasks by the FonF group and the FonM group. The researchers counted the number of L1 and L2 negotiations made by both discussion groups separately. She also counted the number of L2 words and the average number of L2 negotiations per minute for each group. The results of these multiple measures of negotiation quantity were quite similar across the tasks and the groups. The average length of L2 words produced by the Japanese students in the FonF group was even slightly longer than the average length produced by the communicative group (FonM). For example, the FonF group produced a large portion of interactions in task 2, on the indirect object, because it was a combination of an information gap task and an agreed-upon solution task.

Fotos also compared grammatical accuracy across the FonF (with the grammar consciousness

Introduction

Formal instruction has been at the heart of the debate in second language acquisition and subject to controversy and discussion among researchers of the field for at least 40 years (Ellis, 2001). In fact, the bulk of research since the mid-90s has especially focused on finding various foreign/second language instruction methods to integrate formal instruction within a communicative framework. Pursuing this trend, many researchers have attempted to define and name the forms of instruction which can be applied to the second/foreign language classroom and there is still some debate over the precise terminology (Long, 1991; Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2001).

Current views of second/foreign language classroom methodology have agreed on the importance of some *form-focused instruction* as an optimal solution to the inquiry. The most widely used terms in the field of form-focused instruction are those introduced by Long (1991).

Long and Robinson (1998: 23) maintain that "Focus on Form consists of an occasional shift attention to linguistic code features by the teacher and/or one or more students- triggered by perceived problems with comprehension and production". This *shift of attention* is supposed to occur during communication.

Ellis, Basturkmen, and Loewen (2001:411) define Focus-on-Form instruction as a kind of instruction that: "1) occurs in discourse that is primarily meaning centered, 2) is observable (i.e., occurs interactionally), 3) is incidental (i.e., is not pre-planned), 4) is transitory, 5) is extensive (i.e., several different forms are attended in the context of a single lesson)."

In another attempt, Ellis, Basturkmen, and Loewen (2002) make a tripartite distinction of the form-based instruction based on the two fundamental criteria of a) the primary focus of attention (form or meaning) and b) the distribution of attention to form (intensive or extensive

attention to form):

1) Focus-on-FormS (FonFs), characterized by teaching the forms rather than the messages they convey (e.g. the grammar-translation method);

2) Focus-on-Meaning (FonM), in which no attention is paid to the forms used to convey a message, the instruction is devoted to communication only; and

3) Focus-on-Form (FonF), a balance between a Focus-on-FormS and a Focus-on-Meaning.

They contend that types of Focus-on-Form can be distinguished: Planned or incidental. Their categorization of the form-based instruction is shown in Table 1 in the following:

Table 1. Types of form-based instruction
(Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2002:420)

Types of Form-Focused Instruction	Primary Focus	Distribution
Focus-on-FormS	Form	Intensive
planned Focus-on-Form	Meaning	Intensive
Incidental Focus-on-Form	Meaning	Extensive

By "planned" is meant pre-selected forms, by "intensive" is meant focusing on a preselected form many times, by "incidental" is meant unpreselected forms, and finally by "extensive" is meant candidacy of many unpreselected forms for focus.

The state of the research into the effects of second language instruction to date have tracked the linguistic progress of one group exposed to essentially a FonF approach and another exposed to FonFs instruction (VanPatten & Cadierno, 1993; Norris & Ortega, 2000; Doughty, 2001; Ellis, Basturkmen, & Rees, 2003).

Various methods have been proposed to integrate formal instruction within a communicative framework. Among them 1) *grammar consciousness-raising tasks* (Rutherford, 1987; Fotos & Ellis, 1991; Fotos, 1994), 2) *interaction enhancement* (Muranoi, 2000), 3) *textual enhancement* (Wong, 2003), and 4) *input*

در پایان، به منظر برآورد نتایج دو نوع آموزش متفاوت، داده‌های به دست آمده از پس آزمون قضاوت دستوری در هر دو گروه آزمونه و شاهد با استفاده از آزمون t مورد مقایسه و بررسی قرار گرفت. نتایج به دست آمده از پس آزمون نشان داد، گروه آزمونه که در معرض آموزش صورت محور قرار داشت، نسبت به گروه شاهد که آموزش صورت محور دریافت نکرده بود، عملکرد بهتری داشت. با توجه به نتایج به دست آمده، به مدرسان زبان‌های خارجی توصیه می‌شود، برای تدریس دستور زبان، به روش‌های غیرمستقیم آموزشی، نظیر آموزش صورت محور توجه بیشتری داشته باشند و به واسطه‌ی آن، به اهداف روش‌های آموزش زبان «ارتباط محور» نزدیک‌تر شوند. به علاوه، نویسندگان کتاب‌های زبان‌آموزی و کتاب‌های انگلیسی برای اهداف ویژه می‌توانند، به نیازسنجی دقیق درباره‌ی مشکلات ساختاری که زبان‌آموزان با آن‌ها مواجه هستند، بپردازند و با استفاده از روش آموزشی صورت محور، در صدد حل این مشکلات برآیند.

کلید واژه‌ها: آموزش صورت محور، آموزش صور، آموزش معنا محور، تکواژ زمان ماضی با قاعده، برجسته‌نویسی متن.

Abstract

Teaching grammar has always been a concern for teachers of foreign languages. Recently, there have been remarkably significant developments in the field, one of which is the Focus-on-Form instruction (i.e. teaching form while communicating meaning). Long (1991) distinguishes between Focus-on-Form instruction and Focus-on-FormS instruction which consists of teaching form without any concern for meaning. A typical instructional technique best associated with Focus-on-Form instruction is that of Input Enhancement (Sharwood Smith, 1993) which aims at teaching grammatical points through learner's inductive reasoning. In the present research two homogeneous groups of lower-intermediate language learners were selected and instructed on the regular past tense morpheme *-ed* in L2 English through ten different texts during five weeks of treatment; the experimental group was exposed to a kind of Focus-on-Form instruction in which the regular past tense morpheme *-ed* was textually enhanced; the learners were required to answer questions on the regular past tense morpheme upon reading the text. The control group, however, received normal instruction, according to which they would merely read non-enhanced texts. Two tests were administered to each group: a pre-test and a post-test. The data obtained through the post-test results of a Grammaticality Judgement (GJ) task from the experimental and the control groups were submitted to a t-test to analyse the results of the two different types of instruction. The post-test results showed that the students who were exposed to the Focus-on-Form instruction performed considerably better than the students who received no Focus-on-Form instruction. Based on the results obtained, teachers of foreign languages are recommended to abandon the traditional explicit rule presentation methods in favour of the more implicit methods currently in vogue in the Communicative Language Teaching. Moreover, writers of textbooks used in teaching English for Specific Purposes (ESP) are advised to carry out a careful investigation of learners' needs in problematic areas of language structure and focus on them through the Focus-on-Form instruction.

Key Words: focus-on-form instruction, focus-on-formS instruction, focus-on-meaning instruction, regular past tense morpheme, textual input enhancement.

چکیده

آموزش دستور زبان، همواره در کانون توجه مدرسان زبان‌های خارجی بوده است. در سال‌های اخیر، تحولات بسیاری در این زمینه به وجود آمده است که یکی از مهم‌ترین آن‌ها، آموزش «صورت محور» (آموزش صورت به واسطه‌ی توجه به معنا) است که لانگ (۱۹۹۱) آن را از آموزش «صُور محور» (آموزش صورت بدون توجه به معنی کلام) متمایز می‌کند. یکی از مصداق‌های آموزش صورت محور، برجسته‌نویسی متن [شارورد اسمیت، ۱۹۹۳] است که توسط آن، زبان‌آموز براساس استدلال استقرایی، از نکته‌ی دستوری مورد نظر آگاهی می‌یابد.

در تحقیق حاضر، دو گروه همگن از فراگیران زبان انگلیسی که سطح بسندگی دانش زبانی آن‌ها پایین‌تر از متوسط بود، برای فراگیری تکواژ زمان ماضی با قاعده انتخاب شدند و ۱۰ متن متفاوت به مدت پنج هفته در اختیار آنان قرار گرفت. با این تفاوت که گروه آزمونه نوعی آموزش صوت محور دریافت می‌کرد که در آن، تکواژ زمان ماضی با قاعده در متون آموزشی به صورت برجسته‌نویسی بود و زبان‌آموزان پس از خواندن هر متن، باید به سؤالاتی پاسخ می‌دادند که مربوط به تکواژ زمان ماضی با قاعده می‌شد. ولی گروه شاهد صرفاً متونی را می‌خواندند که در آن‌ها، تکواژ زمان ماضی با قاعده بدون برجسته‌نویسی به کار رفته بود. هر یک از گروه‌ها دو آزمون دریافت کرد: یک پیش‌آزمون و یک پس‌آزمون.

Mohammad Ali Torabi, Ph.D in Linguistics, Tabriz
University & Mehdi Vaez Dalili (MA in TEFL)
English Teacher -jahad Daneshgahi of Isfahan
University of Technology

The Effect of Focus-on-Form

Instruction on L2 English

Acquisition: The Case of Regular

Past Tense Morpheme

REFERENCES

- Atchley, R. A., Stringer, R., Mathias, E., Ilardi, S.S., & Minatrea, A. D. (2007). The Right Hemisphere's Contribution to Emotional Word Processing in Currently Depressed, Remitted Depressed, and Never-Depressed Individuals. *Journal of Neurolinguistics*, 20, 145-160.
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Brebion, G., Smith, M., Amador, X., Malaspina, D., & Gorman, J. M. (1997). Clinical Correlatos of Memory in Schizophrenia: Differential Links Between Depressión, Positive and Negative Symptoms, and Two Types of Memory Impairment. Retrieved April 05,2007,from <http://www.ajp.psychiatryonline.org/cgi/content/full/154/11/1538.pdf>
- Breitenstein, C., Jansen, A., Deppe, M., Foerster, A. F., Sommer, J., Wolbers, T., & Knecht, S. (2005). Hippocampus Activity Differentiates Good from Poor Learners of a Novel Lexicon. *Neuro Image*, 25(3), 958-968.
- Bremner, J. D. (2005). *Does Stress Damage the Brain?: Understanding Trauma-Related Disorders from a Mind-Body Perspective*. New York: Norton & Company Ltd.
- Cowan, N. (1997). *Attention and Memory: An Integrated Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- De Paulo, J. R., & Horvitz, L. A. (2002). *Understanding Depression: What We Know and What You Can Do About It*. New Jersey: Wiley & Sons Inc.
- Gorp, W. G., Altshuler, L., Thebege, D. C., & Mintz, J. (1999). Declarative and Procedural Memory in Bipolar Disorder. *Biological Psychiatry*, 46(4), 525-531.
- Groeger, J. A. (1997). *Memory and Remembering: Everyday Memory in Context*. Edinburgh: Addison Wesley Longman Limited.
- Hamilton, M. (2006). Hamilton Depression Scale. Retrieved December 24, 2006, from <http://www.minddisorders.com/Flu-Inv/Hamilton-Depression-Scale.html>
- Harre, R., & Lamb, R. (1986). *The Dictionary of Psychological and Clinical Psychology*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Johnson, S. L., Huyes, A. M., Field, T. M., Schneiderman, N., & McCabe, P. M. (2000). *Stress, Coping, and Depression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicoli, A. M. (1988). *The New Harvard Guide to Psychiatry*. Boston: Harvard College Press. Oxford University Press. (2007). English Language Teaching. Retrieved April 03, 2007, from <http://www.oup.com/elt/catalogue/teachersites/selectreadings/?cc=global>
- Packer, L. E. (2002). Accommodating Students with Mood Labilty: Depression and Bipolar Disorder. Retrieved April 05, 2007, from http://www.schoolbehavior.com/files/tips_mood.pdf
- Paller, K. A. (2004). Electrical Signals of Memory and the Awareness of Remembering. *Journal of the American Psychological Society*, 13(2), 49-54.
- Pedia, W. (2005). *Clinical Depression*. Retrieved 2005.11.07 from <http://en.wikipedia.org>.
- Rybash, J. M., & Monoghan, B. E. (1999). Language, Emotion and Cognition Experiences from Bilingual. *Journal of General Psychology*, 126, 85-96.
- Verhaeghen, P., & Marcoen, A. (1993). Memory Overview. *Journal of Psychology and Aging*, 8, 380-388.
- Yang, J. A., & Rehm, L. P. (1993). Memory. *International Journal of Aging and Human Development*, 36, 39-55.

Table 7. Correlation of Depression Questionnaire and Concrete Vocabulary

Concrete words	Depression		
-.076	1	Pearson Correlation	Depression
.456	.	Sig. (2-tailed)	
98	98	N	
1	-.076	Pearson Correlation	Concrete words
.	.456	Sig. (2-tailed)	
98	98	N	

As table 7 shows, there is a negative relationship between these two variables, but in fact, the value of sigma ($\alpha=0.456$) is bigger than 0.05. In other words, there is no significant relationship between depression among university students and their ability to recall concrete vocabulary.

Conclusion

The results of the present study indicated the existence of a negative correlation between depression and vocabulary recall. In other words, with an increase in depressive symptoms among students, their ability of vocabulary recall decreased.

The results showed that the correlation between depression and abstract vocabulary recall is high as well.

In contrast, the researches could not find any significant relationship between depression and concrete vocabulary recall.

Our memory has a great deal to do with not only who we are, but also how we function on a day-to-day basis. As Yang (1993) states, "It serves as means to multiple ends and provides the foundation for critical thinking and decision-making, thus impacting every facet of our lives" (p.40). Memory is often used as the gauge by which cognitive functioning is measured. "Intact memory allows us to function independently, and contribute to the world in which we live. Mildly impaired memory has a disorienting effect;

severely impaired memory isolates us from emotionally or practically meaningful contact with the surrounding world" (p.40).

Thus, there is no surprise that we value our memory and fear its possible decline as a result of illness.

One of the necessities for learning a new language, specially its vocabulary is having a good memory. The value of learning correlates directly with the amount of learned information that is stored in memory, and the proportion of that material that the individual can recall.

The brain areas involved in memory formation are also involved in emotion. Thus, one category of changes caused by depression is thinking changes which include impaired concentration, impaired memory and difficulties in decision making. Depressed Students experience various kinds of memory problems or attentional difficulties.

Educating the school or university personnel about depression is essential. They should be aware of depressive symptoms among the students. Thus, the prime suggestion of this study would be directed to teachers for being aware of depression among their students, and consider it as a significant factor which reduces their learning ability. Packer (2002) suggests some accommodations which can help depressed students such as: accommodations for sleep disturbances, accommodations for impaired concentration/ focus/ memory, in-school counseling, testing accommodations, homework accommodations, behavior/ mood reporting charts, and parent counseling. By providing these accommodations, and asking them what supports they need, teachers can empower the depressed students. In such a friendly environment, the students feel that someone is hearing them, and caring about them. The result would be creating a plan that is more likely to be successful.

As mentioned in the above table, the maximum and minimum scores obtained by the subjects, were 45 and 15, respectively. The mean was 34 and the median 36, the range 30, the standard deviation 6.1, and the variance 37.34. The value of skewness (-0.620) reveals that these scores formed a negative skewed distribution. The value of kurtosis (0.837) refers to the peakness of the distribution.

Results:

The Relationship between Depression and Vocabulary Recall

To test the hypothesis, i.e. whether there is any relationship between depression and vocabulary recall of Iranian university students, the Pearson Product Moment Correlation was used in order to describe the relationship between these two variables. Table 5 shows the results.

Table 5. Correlation of Depression Questionnaire and Vocabulary Test

Vocabulary Recognition	Depression		
-.212 (*)	1	Pearson Correlation	Depression
.036	.	Sig. (2-tailed)	
98	98	N	
1	-.212(*)	Pearson Correlation	Vocabulary
.	.036	Sig. (2-tailed)	Recognition
98	98	N	

As mentioned in table 5, the value of correlation is (-0.212). It means that there is a negative relationship between depression and vocabulary recall of Iranian university students. The value of correlation indicates how closely depression and vocabulary recall are related.

In fact the value of sigma ($\alpha=0.036$) shows that the correlation is significant at 0.05 level ($\alpha<0.05$). Thus the null hypothesis is rejected at 0.05 level.

The Relationship between Depression and Recalling of Abstract Vocabulary

In order to test the hypothesis, i.e. whether there is any relationship between depression among Iranian university students and their ability to recall abstract vocabulary, the Pearson Product Moment Correlation was used in order to describe the relationship between these two variables. Table 6 shows the results.

Table 6. Correlation of Depression Questionnaire and Abstract Vocabulary

Abstract words	Depression		
-.219(*)	1	Pearson Correlation	Depression
.030	.	Sig. (2-tailed)	
98	98	N	
1	-.219(*)	Pearson Correlation	Abstract words
.	.030	Sig. (2-tailed)	
98	98	N	

As it is obvious in table 6, the value of correlation is (-0.219). It means that there is a negative relationship between depression and abstract vocabulary recall of Iranian university students. The value of correlation indicates how closely depression and abstract vocabulary recall are related.

In fact the value of sigma ($\alpha=0.030$) shows that the correlation is significant at 0.05 level ($\alpha<0.05$).

The Relationship between Depression and Recalling of Concrete Vocabulary

To test the hypothesis, i.e. whether there is any relationship between depression among university students and their ability to recall concrete vocabulary, the researchers used Correlation Coefficient in order to reveal the degree of togetherness of these two variables. Table 7 shows the results.

Procedure

In order to accomplish the research, different steps were followed. First, the proficiency test (NELSON) was administered to one hundred and thirty two participants majored in English translation, Spanish, Persian Literature, and Psychology. The time allocated to the test was 20 minutes. After calculating the mean and the standard deviation of the test, ninety eight of them whose scores were between 26 and 35 were selected as an almost homogenous group for the purpose of this research.

Second, The Hamilton depression rating scale was given to the subjects in order to measure the level of depression.

Then, the participants were exposed to some new vocabulary in their textbook which was *Select Readings*.

At the end of the course, a 45-item vocabulary test was administered to see whether there was any relationship between participants' depression and their ability to recall new English vocabulary.

Data Analysis

Descriptive analysis of Language Proficiency Test (NELSON)

Table 2 displays the descriptive statistics pertaining to the language proficiency test.

Table 2. Descriptive Statistics of Language Proficiency Test

Std.Error	Statistic			Language proficiency
.39205	30.9697	Mean		
	30.1941	Lower Bound		
	31.7453	Upper Bound		
	30.9242	5% Trimmed Mean		
	31.0000	Median		
	20.289	Variance		
	4.50435	Std. Deviation		
	24.00	Minimum		
	40.00	Maximum		
	16.00	Range		
	8.00	Interquartile Range		
.211	.008	Skewness		
.419	-1.119	Kurtosis		

As mentioned in the above table 2, the mean of the test was 30.96, the standard deviation 4.50, and the variance 20.28. The minimum and maximum scores obtained by the participants were 24 and 40, respectively. The number of skewness (0.008) was so close to zero, and it is as a normal distribution. However, the number of kurtosis (-1.11) shows that this is a flat distribution which indicates a high variability of scores.

Descriptive analysis of Depression Rating Scale

Table 3. Descriptive Statistics of Depression Questionnaire

Std.Error	Statistic			Depression
.60715	12.4490	Mean		
	11.2439	Lower Bound		
	13.6540	Upper Bound		
	12.0726	5% Trimmed Mean		
	11.0000	Median		
	36.126	Variance		
	6.01051	Std. Deviation		
	2.00	Minimum		
	37.00	Maximum		
	35.00	Range		
	9.00	Interquartile Range		
.244	1.074	Skewness		
.483	2.033	Kurtosis		

The above table shows the maximum and minimum scores obtained by the participants which were 37 and 2, respectively. The range of the scores was 35, the mean 12 and the median 11. The number of kurtosis (2.033) refers to the peakness of the distribution. The number of skewness (1.074) shows that this is a positive skewed distribution.

Descriptive analysis of Vocabulary Test

Table 4. Descriptive Statistics of Vocabulary Test

Std.Error	Statistic			Vocabulary Recognition
.61731	34.7041	Mean		
	33.4789	Lower Bound		
	35.9293	Upper Bound		
	34.9751	5% Trimmed Mean		
	36.0000	Median		
	37.345	Variance		
	6.11102	Std. Deviation		
	15.00	Minimum		
	45.00	Maximum		
	30.00	Range		
	7.00	Interquartile Range		
.244	-.620	Skewness		
.483	.837	Kurtosis		

to concentrate or think clearly becomes weak.

According to Pedia (2005), "In depressed people, there is a lack of motivation, because motivation is tied mainly to the dopamine system in the brain".

As Jonson, Huyes, Field, Schneiderman, and McCabe (2000) state, "There is an association between depression and left hemisphere lesions, particularly when such lesions occur in the left prefrontal region" (p.186). According to Morris, Robinson, DeCarvalho, et al. (1996, as cited in Jonson, Huyes, Field, Schneiderman, and McCabe, 2000), "For patients with comparable small-sized lesions, depression is more frequent in patients with left hemisphere lesions than in patients with right hemisphere lesions" (p.186). Electroencephalography (EEG) studies show that the left frontal region plays a role in depression. In depressed patients, decreased left frontal EEG activation is apparent.

Atchley, Stringer, Mathias, Ilardi, and Minatrea (2007) state, "The experience of major depression is characterized by a distinctive pattern of acute lateralized brain activity, with a pronounced reduction of activity in the left versus right prefrontal cortex" (p.148).

Weingartner et al. (1981, as cited in Nicholi, 1988) believe that, "Memory loss in depressed people is due mainly to ineffective encoding and registration. The patient does not seem to spend the necessary effort at the stage of encoding. If additional drilling is allowed at the stage of registration, the deficit is usually overcome" (p.99).

According to Groeger (1997), the reason for having poor memory in depressed patients is encoding deficiency rather than retrieval problems.

Brebion, Smith, Amador, Malaspina, and Gorman (1997) suggest that, the degree of memory impairment in depressed people increases with the severity of depressive symptoms. "Among the different components of memory, it is the effortful processes that are impaired in depression" (p.1539).

Harre, and Lamb (1986), believe that in

depressed mood, there is an increase of those cognitions that might maintain depression, and a decrease of those cognitions which might alleviate it. "This reciprocal relationship between depressed mood and cognition could form the basis of a vicious circle that would serve to perpetuate depression" (p.162).

METHOD

Participants

One hundred and thirty two students were the participants of this study. Thirty of them majored in English translation, twenty majored in Persian literature, twenty two majored in Spanish, and sixty majored in psychology. The participants were from both sexes.

Instrumentation

The proficiency test used in the study was a validated intermediate NELSON English Language Test, comprising of 40 items, and took the subjects 20 minutes to answer.

The Hamilton Depression Rating Scale included 17 statements exploring the severity of depression in the participants.

A 45-item vocabulary test was also used in this research. The items were selected from Oxford University Press. The test included multiple choice, fill in the blanks, and matching items. The reliability of the test was calculated after piloting and using KR-21. Table 1 shows the reliability of the test.

Table 1. Reliability Index of Vocabulary Test

NO. of items	Mean	Variance	Reliability
45	34.97	37.34	0.81

The reliability of 0.81 showed an acceptable reliability and it was concluded that this test was valid and reliable enough to be used.

become important in more advanced stages of semantic expertise, which require mastering of a language.

Verhaegen (1993) suggests that in case of severe damage to hippocampus, the encoding impairment is so profound that an event disappears from memory, and even hints or cues will not help to bring them back because retrieval of these lost memories is impossible.

Cowan (1997), emphasized the role of frontal lobes in the control of attention and cognition. According to Foster (1989, as cited in Cowan, 1997), "The symptoms of frontal cortical damage are disorders of attention and perception (including lowering the general awareness, and difficulties in concentration), as well as disorders of temporal integration (defective memory,...)" (p.255).

As stated in Bremner (2005), "The same parts of the brain that play a role in memory and quick thinking, also play an important role in the stress response. Hormones such as cortisol and adrenalin, which are released during stress, bathe these brain areas and change their function" (p.5). Stress is associated with a number of mental disorders such as anxiety and depression.

According to DePaulo (2002), the endocrine system is one of the control systems of the body, which consists of a set of glandular organs such as the pituitary, the thyroid, and the adrenal glands. The connection between the endocrine system and the brain, keeps the internal environment of the body synchronized with changing circumstances. They produce hormones and secrete them into the blood stream. "When we are under great stress, whether physical or psychological, the brain centers such as hypothalamus and the pituitary gland signal to the adrenal glands to produce more cortisol, often referred to as the body's stress hormone" (p.97).

Bremner (2005) state that a protein called

corticotrophin releasing factor (CRF) is released from the hypothalamus. CRF stimulates the pituitary gland. The result will be the release of another hormone called adrenocorticotropin hormone (ACTH). Adrenal gland is affected by ACTH, and then release cortisol. Normally, the hippocampus inhibits the cortisol system, but damage to the hippocampus results in an increase in the amount of cortisol. "During depression, there is an increase in the brain messenger system called CRF, which results in an increased amount of cortisol and adrenalin" (p.123).

Bremner (2005) says that the function of brain regions is affected by brain chemicals (neurotransmitters) and hormones. For example, cortisol impairs the laying down of memories in the hippocampus, but norepinephrine and epinephrine strengthen the formation of memories.

According to Bremner (2005), "Hippocampus demonstrates an unusual capacity of neuronal regeneration, or growing new neurons in adult life. Elevated cortisol suppresses the capacity of neuronal regeneration of the hippocampus; therefore, atrophy and dysfunction of the hippocampus in depression may lead to distortion and fragmentation of memories." (p.127)

Gorp, Altshuler, Theberge, and Mintz (1999) state, "Elevated cortisol levels are toxic to the hippocampus. Prolonged hypercortisolemia, if present during episodes of depression, could damage the hippocampus and thereby produce deficits in declarative, but not procedural learning and memory." (p.531)

The results of their studies show that, patients with severe depression demonstrate lower level of performance in case of declarative memory, but not procedural memory. "They learn fewer words than control subjects on a declarative verbal memory task involving learning a list of words presented over repeated trails" (p.531). According to DePaulo (2000), in depressed people, the ability

Abstract

The present study investigated the relationship between depression and vocabulary recall of Iranian university students. The researchers hypothesized that depressive symptoms are linked to memory efficiency. In order to accomplish this research, different steps were followed. First, the proficiency test (NELSON) was administered to one hundred and thirty two participants majored in English translation, Spanish, Persian Literature, and Psychology. After calculating the mean and the standard deviation of the test, ninety eight of them were selected as an almost homogeneous group. Second, a depression rating scale was given to the subjects in order to measure their depression. During a course, the participants were exposed to new vocabulary in their textbook. At the end of the course, a 45-item vocabulary test was administered to see whether there was any relationship between participants' depression and their ability to recall new English vocabulary. To fulfill the objectives of this study, statistical techniques such as Pearson Product Moment Correlation were conducted. The results revealed that there was a high correlation between depression and vocabulary recall. The correlation between depression and abstract vocabulary recall was high as well. In contrast, there was no relationship between depression and concrete vocabulary recall.

Key Words: depression, memory, vocabulary learning, recall

Yang (1993) states, "The effectiveness of the memory system depends not only on how information is perceived, registered, rehearsed, consolidated and stored, but also on how readily and completely information can be retrieved" (p. 47).

According to Piaget (1981, as cited in Rybash, & Monaghan, 1999), "Affection and cognition are in constant interaction. Affectivity may be seen as the fuel of cognition, i.e. there is a functional relationship" (p.87). Rybash, and Monaghan (1999), regard language as an element of cognition.

Mitchell, and Myles (2004) state, "Linguists and psycholinguists have been concerned primarily with analyzing and modeling the inner mental mechanisms available to the individual learner, for processing, learning and storing new language knowledge" (p. 24).

Blakemore and Frith (2005), proposed a model in which the brain is divided into four lobes: temporal, frontal, parietal, and occipital. The brain's outmost surface is known as the cerebral cortex, which is the outer gray matter portion of

the brain. Paller (2004), states, "The cerebral cortex of the brain is the large, outer portion of the brain with an infolded structure. It comprises two hemispheres, each of which includes parietal cortex at the top, prefrontal cortex behind the forehead, occipital cortex toward the back of the head, and temporal cortex at the side" (p.51).

According to Bremner (2005), one of the brain areas which plays an important role in learning and memory, is hippocampus which is a long sausage-shaped organ in the central part of the brain. Raw information can not be stored in the brain. They should be processed in the hippocampus, and then stored in the brain cortex as longterm memories.

Breitenstein, Jansen, Deppe, Foerster, Sommer, Wolbers, and Knecht (2005) state, "After the initial binding of information from different sensory modalities by the hippocampus, retrieval of these associations may be mediated by neocortical regions with less demand on the hippocampus" (p.13). This implies that the hippocampus contributes to the initial stages of language acquisition, whereas neocortical language regions

چکیده

بخش مهمی از یادگیری هر زبان جدید به یادگیری واژگان آن مربوط می‌شود و دارا بودن حافظه‌ی خوب برای یادگیری واژگان ضروری است. ارزش یادگیری نه تنها با اطلاعات ذخیره شده در حافظه، بلکه با یادآوری آن اطلاعات نیز ارتباط دارد. بخش‌هایی از مغز انسان که در ذخیره‌ی اطلاعات دخالت دارند، در احساسات نیز دخیل هستند. افسردگی، به عنوان یک مشکل روحی و احساسی، عواقبی دارد که یکی از آن‌ها کاهش حافظه است. با توجه به افزایش افسردگی خصوصاً بین جوانان، توجه معلمان به این موضوع ضرورت دارد. لازم است که آن‌ها آگاهی‌های لازم در خصوص علائم افسردگی و راه‌های کمک به دانشجویان افسرده را کسب کنند. با کمک به دانشجویانی که مشکل افسردگی دارند و با ایجاد محیطی دوستانه، می‌توان به نتایج مطلوبی در امر یادگیری زبان دست یافت.

هدف از تحقیق حاضر، بررسی رابطه‌ی افسردگی دانشجویان ایرانی و توانایی آن‌ها در به یادآوری واژگان زبان انگلیسی بوده است. بدین منظور، ابتدا برای ۱۳۲ دانشجو در رشته‌های تحصیلی مترجمی زبان انگلیسی، زبان اسپانیایی، ادبیات فارسی و روان‌شناسی، آزمون نلسون به منظور سنجش توانایی زبان انگلیسی دانشجویان فوق‌برگزار شد و پس از بررسی نمرات حاصله از آزمون، ۹۸ نفر از جمعیت آماری برای ادامه‌ی تحقیق انتخاب شدند. سپس با استفاده از پرسش‌نامه‌ی سنجش افسردگی همیلتون، میزان افسردگی آن‌ها تعیین گردید. در طول یک ترم تحصیلی، واژگان جدید کتاب درسی «Select Readings» به آن‌ها آموزش داده شد و در پایان دوره‌ی تحصیلی یک آزمون لغات هم برگزار گردید تا رابطه‌ی میان افسردگی و به یادآوری واژگان انگلیسی معلوم شود. پس از تصحیح آزمون‌ها، با استفاده از نرم‌افزار SPSS رابطه‌ی بین افسردگی و به یادآوری واژگان بررسی و براساس نتایج آماری حاصله مشخص شد که بین افسردگی و به یادآوری واژگان انگلیسی رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: حافظه، افسردگی، یادگیری واژگان، یادآوری، پرسش‌نامه

The Relationship between Depression and Vocabulary Recall of Iranian University Students

Seyed Akbar Mirhassani, Ph.D. in TEFL, mirhas_a@cs.modaresAc.IR
Islamic Azad University
Science & Research campus
Sepideh Hajireza MA. in TEFL, shajireza@yahoo.com
Islamic Azad University
Science & Research campus



préconise sera le fait d'accélérer la connaissance inter-culturelle qui mènera à dépasser les problèmes et les bloquages éventuels des apprenants. Dans cette optique, elle pourra prévoir des moyens pédagogiques pour le cours et la culture enseignée.

Ainsi on a essayé de déterminer les cribles interculturels des apprenants iraniens dans les cours de français langue étrangère. Pour résoudre les problèmes issus de l'interculturalisme, le cours de français a besoin des efforts solides de la part de l'enseignant et l'apprenant. A cet égard l'enseignant lui-même peut introduire les documents authentiques dans le cours de FLE. Cet effort sera une aide pour enseigner tout d'abord les situations de la vie réelle et puis les exceptions des stéréotypes de la langue et de la culture enseignées dans son cours.

Une connaissance solide et profonde des problèmes inter-culturels entre les deux langues (cible et départ) de la part de l'enseignant, peut diminuer les interférences linguistiques et culturelles issues de mauvaise connaissance des formes réelles.

Bibliographie

- Abastado, Claude. *Le Français dans le monde*, n° 173, 198.
 Besse H., Coste D., *Analyse Sociolinguistique De La*

Communication Et Didactique), Application

- Besse, H. *Le Français dans le monde*, n° 188, octobre 1984.
 Eliot T. S. *Notes of the Definition of Culture*, London, 1961.
 Galisson Robert, (Octobre 1984). *Le français dans le monde*, n° 188.
 Galisson Robert, (1983). *Des mots pour communiquer*, Paris.
 Gaonac'h Daniel, (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris, Hachette.
 Hameau Marie-Anne, (Juin 1969). *Le français dans le monde*.
 Maunin G., *Le Français dans le monde*, n° 181, 1983.
 Moirand Sophie, cité par Rahmatian Rouhollah, "Le développement de la communication orale chez les étudiants iraniens", *Teaching Journal Roshd*, n° 57, vol 14, 2000, p. 59.
 Porcher L., *La civilisation*, paris, 1986.
 Pretcielle, M. A., *Le Français dans le monde*, n° 181, 1983.
 Pugibet, V. Cité par porcher, 1986, p. 69.
 Richterich, R. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, paris, Hachette, 1985.
 Zarate G. *Le Français dans le monde*, n° 170.

sitographie

www.dumont.com

consiste à fournir, dans un temps donné, les idées spontanées formées sur un pays ou une culture;

3. entretien non directif laissant libre cours à l'expression de chacun;

4. sélectionner parmi un certain nombre de sentences préformulées celles qui correspondent le mieux à la représentation de chaque individu;

5. citer spontanément 5 noms d'objets, de personnes, 5 événements, lieux... " (M.A. Pretcielle, 1983, p.85).

D'une manière générale il fut insister sur le fait qu'il ne faut pas seulement enseigner de nouveaux stéréotypes aux apprenants de niveaux plus avancés, mais il faut aussi les faire sortir des limites des anciens stéréotypes en leur expliquant les dangers de rester borné dans des clichés ou des stéréotypes.

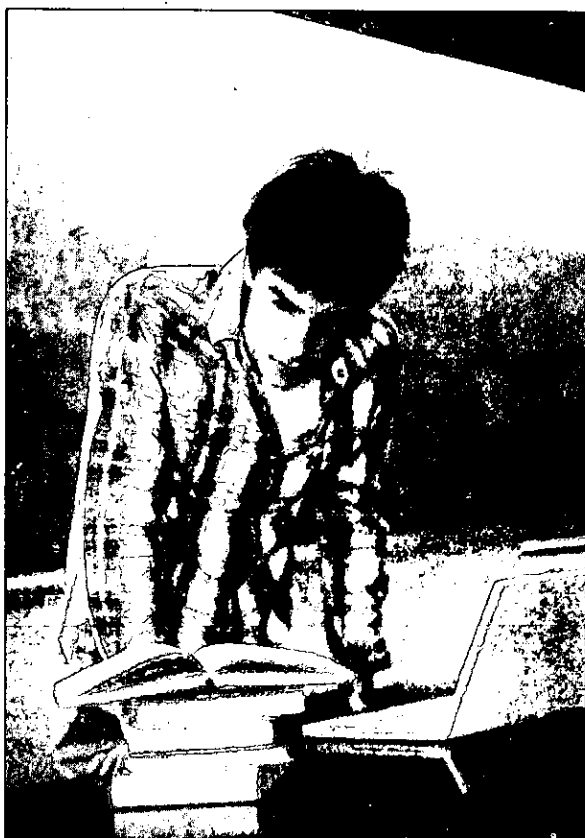
Comme on vient de le signaler, les stéréotypes proposés par les documents authentiques sustentent néanmoins les formules nécessaires de la communication. A ce sujet, Véronica Pugibet attire notre attention sur le fait qu': «Il serait souhaitable de créer des banques de documents authentiques, des médiathèques centre de ressources: il ne s'agirait pas d'éliminer l'ancien au profit de nouveau, mais au contraire de mettre en rapport l'ancien et le nouveau, pour observer le changement, l'évolution et en même

temps les constantes.» (V . Pugibet, 1986, p. 69).

Il faut insister sur le rôle de l'enseignant en tant que pédagogue-animateur dans le cours où il faut créer un équilibre entre les savoirs et les outils à enseigner et les formules pratiques et communes dans la communauté langagière cible.

Conclusion

Un apprenant commence souvent à apprendre une langue étrangère à un moment où une acquisition inconsciente d'un système langagier et culturel est déjà faite. Donc dans la salle de classe, l'enseignant est en relation avec un être humain qui a son propre système de références, sa réflexion, et son opinion ainsi que son pouvoir de création et d'imagination. Dans ce cas, le cours de français, doit s'attacher à la compréhension et à la mise en valeur de ce système et de ce potentiel pour écarter les stéréotypes de la langue maternelle et de la langue étrangère du système langagier. Cette distinction fait connaître les différences culturelles et permettra de résoudre les problèmes inter-culturels. Dans ce domaine ce que la linguistique appliquée



données, aussi contextuels et authentiques que possible, de la langue/culture étrangère, données qui, sont susceptibles d'alerter leur curiosité ainsi que leur vigilance autochtone. Ensuite, il s'agit d'inciter les étudiants à exprimer, par des moyens verbaux ou non-verbaux relevant de leur langue/ culture de départ ou de ce qu'ils ont acquis de la langue d'arrivée, les hypothèses interprétatives qu'ils se font sur ces données. Ces hypothèses, en général assez individualisées, témoignent d'une part de leur compréhension, leur incompréhension et surtout de leur mécompréhension; et d'autre part, elles dévoilent au professeur, les habitudes de leur langue/culture de départ et les stéréotypes et représentations qu'ils ont de la langue/culture d'arrivée. En conséquence, cette sorte d'évaluation conduit les apprenants à préciser, corriger, remodeler leurs hypothèses initiales, et ainsi à prendre conscience, brusquement ou à travers de multiples approximations, des cribles linguistiques et culturelles qui les informent (H. Besse, 1984, p.49).

De ce point de vue, les apprenants découvrent de nouveaux stéréotypes qui font appel à d'autres jugements de valeurs et poussent vers la reconnaissance d'une nouvelle culture par rapport aux situations déjà connues et vécues.

Dans cette perspective quels sont les stéréotypes à enseigner et quelles sont leurs caractéristiques?

Le cours de FLÉ et les stéréotypes

Répondons d'emblée à cette question: Que signifie "stéréotyper"? "Stéréotyper c'est utiliser le même concept ou le même groupe de concepts pour définir les éléments d'une catégorie sans se soucier des exceptions ou sans se demander dans quelles mesure le contenu du stéréotype ne s'appliquerait pas justement mieux aux exceptions elles-mêmes." (www.dumont.htm). Autrement dit, les stéréotypes sont les cadres connus chez les partenaires d'une communauté langagière qu'un apprenant confrontant une langue étrangère généralise dans toutes les structures langagières.

Pour élaborer des stéréotypes spécifiquement utilisables dans un cours de langue étrangère il convient; «tout d'abord de noter l'élément de "simplification"; la réalité est simplifiée avec, pour résultat, non une clarification mais une mise à l'ombre des éléments essentiels à la compréhension. Le stéréotype tend également à englober toutes les unités de la catégorie qu'il prétend cerner en quelques traits. Un individu appartenant au group visé verra appliquer d'office le même schéma de comportement, de mentalité, de qualités ou de défauts. Le stéréotype est donc également "généralisation» (www.Dumont.htm).

Pour les niveaux débutants, les stéréotypes aux caractéristiques déjà mentionnées mènent l'apprenant débutant à dépasser les barrières culturelles. Car il possède déjà des formules fixes de la langue cible qui l'assurent et lui donnent une confiance en soi dans les interactions et situations où il les pratique. Ses systèmes de références consistent en des formules mentionnées dans les manuels. Mais ensuite pour les niveaux moyens, ayant des connaissances plus vastes de la langue cible, l'apprenant aura besoin de nouveaux outils et de systèmes de références qui puissent l'aider dans les situations réelles et qui puissent faciliter une interaction interculturelle dans les communications. Maintenant l'absence des sources d'aide bloque l'apprentissage de la langue étrangère chez les apprenants.

Martine Abdallah-Pretchille, à l'absence de toute documentation appropriée, propose aux enseignants de construire facilement leur propre banque de données en s'appuyant sur un certain nombre de techniques simples et faciles à mettre en place. Techniques qui ne demandent aucune qualification particulière hormis celle de pédagogue - animateur:

1. "choisir dans un stock d'image (puisées, par exemple, dans des publicités touristiques des manuels d'histoire, et de géographie, des cartes postales...) celles qui concrétisent pour l'apprenant sa vision de la culture étudiée;

2. techniques apparentées à un brain-storming qui

possédant la compétence communicationnelle évite parfois dans les situations réelles d'entrer activement dans les interactions.

Mais le recours aux stéréotypes est inconscient quand l'apprenant ignore les règles interactionnelles. Dans ce cas, la possession d'une compétence culturelle de communication permet d'éviter certains blocages interactifs. Par exemple, un apprenant iranien risquerait parfois de pratiquer les formules déjà acquises dans les contextes non authentiques dans une famille française au moment de se mettre à table.

La démarche de la pédagogie interculturelle crée un pont raisonnable entre les savoir-faires de la langue source et ceux de la langue cible. A ce sujet Geneviève Zarate dans son article "Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère" précise que "l'activité didactique [interculturelle] qui relève déjà plus du savoir-faire que du savoir peut être prolongée par la prise en compte des relations complexes qu'entretiennent cultures maternelle et étrangère" (G. Zarate, 1983, p.3).

L'approche interculturelle elle-même sous l'influence de l'interférence, est en jeu dans un va-et-vient entre langue maternelle et étrangère. Dans ce sens, pour atteindre une compétence bien maîtrisée, l'apprenant est censé utiliser de moins en moins les stéréotypes de la langue maternelle dans la langue enseignée.

La réflexion interculturelle se distingue selon les pays, les institutions, les histoires individuelles des élèves. Dans cette optique, Geneviève Zarate catégorise les élèves selon leur acquis: (G. Zarate, 1983, p. 31).

- Les élèves qui ont déjà abordé l'étude d'une culture/langue, qui ont donc déjà une expérience scolaire maîtrisée de l'interculturalisme.
- Les élèves bilingues, soit parce qu'ils sont issus d'un milieu familial culturellement mixte, soit parce que leur langue maternelle (ou dialecte) est minoritaire dans leur pays et qu'ils sont donc contraints en général par le système scolaire de pratiquer une

seconde langue. Ceux-là ont une expérience vécue de l'interculturalisme.

- Les élèves ayant fait un séjour de longue durée hors de leur pays natal.
- Les élèves qui, n'ayant jamais eu l'occasion de faire un séjour de longue durée à l'étranger, ont cependant une expérience pratique de la communication interculturelle.

L'inégalité des acquis culturels des apprenants écarte le cours de langue de son homogénéité par rapport à la perception de nouvelles données culturelles. Par exemple, En Iran il existe des langues, des dialectes et des cultures différents. Dans un cours de français, l'apprenant du sud de l'Iran, aux habitudes culturelles propres à lui-même, est en contact avec la langue française aussi bien qu'un autre apprenant du nord de l'Iran et encore avec ceux qui ont des expériences du vécu dans un pays francophone. Alors chacun, selon les paramètres de sexe, âge et classe sociale conceptualise la langue française.

Dans ce cas, si le professeur parle de la cuisine ou de la maison française, tous les deux apprenants du sud et du nord de l'Iran se réfèrent chacun à la forme de leur maison et leur cuisine qui auront des caractéristiques propres à la culture de la région.

Sans avoir un référent de la forme de la maison et la cuisine française, ils recréent évidemment dans l'imagination la situation la plus près de leur vécu.

Donc, c'est la tâche du professeur en tant qu'informateur et détenteur d'un savoir, d'être un intermédiaire entre une culture et une autre (G. Zarate, 1983, p.31). Autrement dit, un travail organisé à partir de la recherche des stéréotypes pour tel ou tel groupe dans les manuels scolaires, les médias, la B. D..., et en un mot dans tous les supports textuels ou iconiques, peut constituer un préalable à toute approche des cultures et combler les lacunes culturelles dans le cours de FLE.

Les démarches proposées par Henri Besse dans son article *Eduquer la perception interculturelle*, consistent à confronter les étudiants, même débutants, à des

ce qu'on regarde comme l'autre le voit.

Par exemple, le système phonatoire de la langue persane ne possède pas le son de deux consonnes au début d'un mot. Alors dans le cas du mot «près» [prɛ], on entend [pɛrɛ]. Ou c'est encore pareil dans le cas du mot «standard» [standard], qu'on entend [ɛstandard]. Ainsi normalement, on prononce ce qu'on entend; et l'apprenant prononce ce qu'il connaît.

Henri Besse généralise ce problème dans toutes les composantes verbales et non-verbales de la communication.

1. *Des cribles morphosyntaxiques*
2. *Des cribles lexicaux*
3. *Des cribles gestuels*
4. *Des cribles discursifs ou conversationnels*
5. *Des cribles interactionnels*
6. *Des cribles liés à l'organisation familiale, socio-économique, culturelle de la société dans laquelle cette langue/culture est pratiquée.* (Henri. Besse, op. cit., p. 47)

Les différentes formes de l'inter-culturel

Louis Porcher définit l'inter-culturel comme «l'attitude qui consiste à construire entre des cultures différentes des relations de réciprocité, c'est-à-dire de connaissance mutuelle, «connaissance» étant prise ici au sens de saisie des lois de fonctionnement organisant chacune des cultures considérées» (L. Porcher, 1986, p. 128). Alors dans ce sens ce qui nous intéresse c'est le sujet de la pédagogie interculturelle qui se fonde sur le respect des porteurs de culture (et non des cultures en soi) ([www. Dumont. htm](http://www.Dumont.htm)).

L'approche interculturelle dans son processus passe par trois étapes:

1. "La détermination: prendre conscience de ces propres cadres de références. Dans un premier temps l'apprenant iranien de langue étrangère (dans ce cas précis: le FLE) se réfère au cadre de connaissance de sa langue maternelle.

Nous pouvons prendre l'exemple d'un apprenant iranien qui écrit une lettre en langue française et qui veut traduire toutes les formules de politesse utilisées

dans la langue persane en Iran. Le résultat final ne sera peut-être pas très compréhensible aux yeux d'un francophone qui ne connaît ni la langue ni la culture iranienne.

2. La pénétration de système de l'autre: tenter de se mettre à la place de l'autre et de le comprendre. Cet effort permettra à l'apprenant d'être conscient par exemple des différences formelles et conventionnelles d'une lettre française.
3. La négociation: identifier les noyaux durs (c'est-à-dire, la partie qui n'est pas négociable, qui ne supporte aucun compromis, qui est très profondément ancrée et entourée d'un système de défense important, parce qu'elle contribue à la structure même de personne) et l'espace de négociation possible afin de trouver des solutions pour arriver à un minimum de compromis" (op.cit. p.31). Dans ce cas là aussi l'apprenant iranien continue à utiliser ses formules de politesse dans la mesure du possible mais de toute façon il pratique des formules de politesse française et fait une lettre française. A ce niveau, l'apprenant iranien, identifiant les noyaux durs, est en contact avec ses interlocuteurs et prend la parole.

Autrement dit, il a une compétence de savoir-faire et maîtrisant sa langue maternelle, différencie les structures de la langue maternelle de celles de la langue étrangère. De ce fait, l'exigence cognitive se porte tantôt sur la langue maternelle tantôt sur la langue étrangère. A cette étape le recours aux stéréotypes peut être conscient ou inconscient. Il est conscient quand l'apprenant possède une connaissance de certains types de relation du contexte de la langue enseignée, mais sa propre culture ne permet pas d'agir comme il faut. Par exemple, considérons "l'alternative parole/silence où, dans la culture occidentale, parler est une forme de sociabilité, le silence étant interprété négativement, alors que dans la culture asiatique, le silence fait partie des processus de communication et est donc intégré à la vie relationnelle" (Besse, coste, 1981, p.19). Donc on est témoin de fait que l'apprenant iranien même



situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

- *une composante référentielle*: la connaissance des domaines d'expérience et des objectifs du monde et de leurs relations.

- *une composante socioculturelle*: la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux».

(S. Moirand, cité par Rahmatian., 2000, p. 56).

En effet, c'est à l'aide de ces composantes qu'un apprenant peut réagir dans la langue cible et qu'il peut communiquer.

Maintenant il faut voir quel est le problème des apprenants iraniens dans les cours de FLE, et comment ces cours de FLE peuvent préparer une situation dans laquelle se réalise les objectifs mentionnés par S. Moirand.

Les cours de FLE en Iran

Aujourd'hui l'apprentissage de la langue française en Iran, se fait toujours par un travail «sur» la langue grâce aux manuels et aux méthodes de l'enseignement. C'est - à - dire un travail sur les règles

gramaticales, une simple traduction des mots et parfois par des documents authentiques. Et la formation du français se limite presque à un travail scolaire dans lequel les interactions réelles fonctionnent à l'aide de recours aux formules incertaines souvent influencées des interférences de la langue maternelle.

En Iran, c'est seulement après avoir terminé le niveau débutant que les apprenants rencontrent de vraies difficultés dans les situations réelles. En général dans de telles situations, ils se réfèrent aux formes institutionnelles et aux structures des méthodes appliquées dans leur cours de langue. Mais comment peut-on atteindre les objectifs d'une communication réelle?

Dans les situations réelles, les apprenants s'appuient sur des normes de leur langue maternelle et formulent des hypothèses en langue étrangère. Dans une classe de langue, la communication est interculturelle quand elle se fait entre partenaires de langue/culture différentes s'exprimant dans une langue tierce (H. Besse, 1984, p. 46). On essaie toujours de repérer des particularités de sa propre langue et culture, dans une autre langue. Dans une telle situation on craint être confronté aux règles incertaines. Parce qu'on n'y entend pas vraiment ce qu'on écoute, parce qu'on n'y voit pas

Aux niveaux moyen et avancé, le manque de connaissance des éléments verbaux et non-verbaux bloquent les apprenants iraniens dans les situations réelles de communication. A cette étape ils risquent d'être confrontés à deux problèmes essentiels: dans un premier temps le problème d'interférence de la langue du départ et puis celui de l'emploi des stéréotypes déjà enseignés de la langue cible.

Nous tâcherons de voir d'abord les éléments interculturels qui se font jour dans les communications interculturelles et puis nous verrons les moyens pédagogiques exploitables dans un cours de FLE pour diminuer les problèmes interculturels.

Cet article met l'accent sur le rôle des enseignants qui doivent avoir une bonne connaissance de la culture et de la langue maternelle et étrangère et leur propose d'introduire les documents authentiques en tant qu'outils pédagogiques dans un cours de langue.

Mots-clés: langue étrangère, problèmes interculturels, stéréotypes, enseignant, documents authentiques.

Introduction

Le rôle de la culture dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est essentiel. En effet il existe des faits culturels différents d'une communauté linguistique à l'autre qui font partie intégrante du message véhiculé par les mots. Lorsqu'un locuteur étranger ne tient pas compte des faits culturels il ignore la solidarité de la langue dotée de tout un contexte culturel. Toute culture nationale possède des caractéristiques qui se distinguent de celles des autres nations. Le culturel affecte directement le lexique; les mots évoquent infiniment des notions qu'il faut savoir déchiffrer dans un discours.

Quels sont les problèmes issus de l'inter-relation de la langue et de la culture? Et comment peut-on les résoudre?

La culture et la langue

Selon Claude Abastado «la culture c'est la fiche d'identité d'une société, ses «signes particuliers». Ce sont les «connaissances» scientifiques et techniques dont elle dispose, globalement, avec toutes les disparités concevables des compétences individuelles. Ce sont les opinions philosophiques, morales, esthétiques, politiques fondées sur les représentations stéréotypées d'un imaginaire collectif, une «mythologie quotidienne» (Claude Abastado, 1982, p. 6).

Selon cette définition, la culture englobe tous les composants d'un système dont la langue fait partie.

Pour une définition de la langue et sa relation avec la culture nous avons choisi celle de T. S. Eliot selon qui: "Pour la transmission d'une culture et en protéger il n'y a qu'un gardien fiable que la langue" (T. S. Eliot, 1961).

Cette interaction entre la langue et la culture reconnue depuis longtemps par les ethnologues et les anthropologues, témoigne d'une réflexion culturelle qui englobe tous les composants d'une communication verbales et non-verbales.

La communication orale, l'intérêt le plus important des didacticiens des années soixantes jusqu'à maintenant engage leur intention particulière. Ce que l'on entend par «communication orale» est un ensemble d'échanges verbaux et non-verbaux. Dans ce sens, les enseignants sont censés enrichir les compétences linguistiques des apprenants, c'est-à-dire leur connaissance des règles morphologiques, syntaxiques et phonologiques. En effet, la connaissance langagière constitue le plan préliminaire d'une communication orale.

Selon Sophie Moirand, une communication orale comprend:

«-une composante linguistique: la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

- une composante discursive: la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la

Roya Letafati: professeur assistant À l'université Tarbial Modares

Lelafati@ciball.com

Fatémé Jafari, enseignante, titulaire d'un master en Didactique de FLE

Fateme.Jafari24@gmail.com



La place de la culture dans l'enseignement de FLE

چکیده

در بحث آموزش زبان، کلمات در مقام عناصر انتقال دهنده‌ی معنا عامل مهم برقراری ارتباط و درک متقابل به‌شمار می‌روند. فرهنگ‌های لغت نیز ابزاری برای درک معنای اولیه‌ی کلمات هستند. اما گاهی با وجود مراجعه به فرهنگ لغت، دریافت درست مترادف یک کلمه یا یک اصطلاح، زبان‌آموز را حتی در سطوح میانی و پیشرفته‌ی یادگیری زبان، دچار مشکل می‌کند؛ زیرا بعضی از کلمات و اصطلاحات که ریشه در عمق باورهای جامعه‌ی زبانی دارند، در فرهنگ‌های لغت تنها با معنای تحت‌اللفظی شان آورده شده‌اند، بی‌آن‌که اشاره‌ای به معنای ثانویه‌ی آن‌ها شده باشد. این مقاله به بررسی نقش کلمات در انتقال فرهنگ می‌پردازد و چگونگی آموزش معنا و ابعاد فرهنگی کلمات، پرسش اساسی آن است. در این مقاله سعی ما بر این است که به مشکلات بین فرهنگی زبان‌آموزان در کلاس درس زبان خارجی و به‌طور خاص زبان فرانسه در ایران بپردازیم. در سطوح میانی و پیشرفته، زمانی که زبان‌آموزان تا حدودی با زبان دوم آشنا شده‌اند، نداشتن شناخت فرهنگی صحیح از الگوهای کلامی و غیر کلامی زبان، آن‌ها را در موقعیت‌های واقعی برقراری ارتباط دچار مشکل می‌سازد. در این مرحله، زبان‌آموز در به‌کارگیری الگوهای زبانی با دو مشکل جدی روبه‌روست: از یک طرف، احتمال تداخل زبان مادری و استفاده از الگوهای آن زبان در زبان دوم، و از طرف دیگر، مراجعه به الگوهای «کلیشه‌ای» آموخته شده از زبان دوم. در هر دو حال، او با قرار گرفتن در محدوده‌های یاد شده، نمی‌تواند با موقعیت‌های واقعی ارتباط برقرار کند.

کلید واژه‌ها: آموزش زبان، مسایل بنیاد فرهنگی، منابع حقیقی، جایگاه مدرس.

Résumé

Dans cet article nous essaierons de montrer les problèmes culturels dans les cours de langue étrangère et plus précisément des cours du FLE en Iran.

IN THE NAME OF GOD

- **Managing Editor:**

A. Hajianzadeh

- **Editor-in- chief**

Akbar Mirhassani, Ph.D. (TEFL)
Islamic Azad University (S.& R.C.)

- **Executive Director**

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

- **Editorial Board**

- *Parviz Bijandi*, Ph.D. (TEFL)
Allame-e- Tabatabai University
- *Hossein Vossoughi*, Ph.D. (Linguistics)
University for Teacher Education
- *Parviz Maftoon*, Ph.D. (TEFL)
Iran University of Science and Technology
- *Jaleh Kahnamoijpour*, Ph.D (French Literature)
University of Tehran
- *Hamid-Reza Shairi*, Ph.D. (French, Semiotics)
Tarbiat Modarres University
- *Nader Haghani*, Ph.D. German,
University of Tehran
- *Mohammad Reza Anani Sarab*, Ph.D. (TEFL)
Shahid Beheshti University.

- **Advisory panel**

Ghasem Kabiri, Ph.D. Gilah University
Masood Yazdani Moghadam, Ph.D (TEFL), Islamic Azad
University, Garmsar Branch
Gholam Reza Kiany, Ph.D. (TEFL), Tarbiat Modarres 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 88

No. 88, FALL ,VOL. 23, 2008

www.roshdmag.ir

Quarterly

FLT

Foreign Language
Teaching Journal