

# آموزش زبان رشد

دوره بیست و ششم، شماره ۲، زمستان ۱۳۹۰، شمارگان: ۱۱۵۰۰ نسخه

Foreign Language Teaching Journal

www.roshdmag.ir

Email: fltmagazine@roshdmag.ir



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

مدیر مسئول: محمد ناصری  
سردبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب  
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

هیئت تحریریه:

پرویز بیرجندی (دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی)، پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)  
حسین وثوقی (استاد دانشگاه تربیت معلم)، ژاله کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)  
حمیدرضا شعیری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)، نادر حقانی (دانشیار دانشگاه تهران)  
مؤگان رشتچی (استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)، محمدرضا عطایی (دانشیار دانشگاه تربیت معلم)

طراح گرافیک: روشنگ فتحی  
ویراستار: بهروز راستانی

۳

◆ سخن سر دبیر / دکتر محمدرضا عنانی سراب

۱۳

◆ گفت‌وگو با دکتر صادق‌ان سواد معلم و نشریه تخصصی / محمدرضا عنانی سراب

۲۵

◆ CALL 101 some basics you need to know / S. Marandi

۴۸

◆ Books / Shahla Zaree Neyestanak

۶۴

◆ Pronunciation Problems of High School... / Y. Gordani & Y. Khajavi

۵۶

◆ English Through Fun / B. Dadvand & H. Azimi

۶۴

◆ EFL Learners' Attitudinal Reaction ... / P. Maftoon & M. Saeidi

۶۴

◆ Apprendre à parler argot / B. Hashemi

دهه فرخنده فجر  
مبارک باد

## تصحیح و پوزش

در شماره پیشین، مقاله‌ای تحت عنوان "شناسایی و اولویت‌بندی موانع موجود در آموزش زبان انگلیسی از نگاه معلمان، مطالعه موردی: دبیرستان‌های استان مازندران" به چاپ رسید. در آن نام دو تن از همکاران مؤلف؛ آقایان دکتر باقر یعقوبی و بیژن حکمت‌شعار طبری ذکر نشده بود. ضمن پوزش، بدینوسیله نام مؤلفان مقاله فوق تصحیح می‌گردد.

خط‌گویای نشریات رشد: ۱۴۸۲-۸۸۳-۰۲۱  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴، ۹-۱۱۶۱۸۸۳) ۵۸۶۲-۸۸۳-۰۲۱ مستقیم  
صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵  
مدیر مسئول: ۱۰۲ / دفتر مجله: ۱۱۳ / امور مشترکین: ۱۱۴

◆ مجله رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه دبیران و مدرسان را، در صورتی که در سایر نشریات درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می‌پذیرد. ◆ مطالب باید تایپ شده باشد. ◆ شکل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ◆ نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم به کار رفته باشد. ◆ مقاله‌های ترجمه‌شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ◆ در متن‌های ارسالی باید تا حد امکان از معادل‌های فارسی واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود. ◆ زیرنویس‌ها و منابع باید کامل و شامل نام نویسنده، سال انتشار، نام اثر، نام مترجم، محل نشر، ناشر، و شماره‌ی صفحه‌ی مورد استفاده باشد. ◆ مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ◆ آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک‌آموزشی نیست و مسؤولیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ◆ مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

# راهنمای نگارش مقالات

## زمینه‌های نگارش

مجله رشد «آموزش زبان»، برای پیشبرد اهداف آموزش زبان در ایران، از محققان و دبیرانی که مایل هستند تجربیات علمی و آموزشی خود را با همکاران در میان بگذارند، دعوت می‌کند، مقالات علمی خود را در زمینه‌های زیر به این فصل‌نامه ارسال نمایند:

- ◆ آموزش مهارت‌های زبان
- ◆ سنجش و ارزش‌یابی
- ◆ آموزش معلمان
- ◆ راهکارها، روش‌ها و راهبردهای آموزش زبان
- ◆ اصول و نظریه‌های تدریس
- ◆ تدریس عملی
- ◆ تجربه تدریس

## مشخصات انواع مقالات

### مقالات علمی - پژوهشی، حداکثر در ۳۵۰۰ تا ۴۰۰۰

کلمه نگاشته شوند و در آن‌ها بخش‌های مقدمه، پیشینه تحقیق، شیوه پژوهش، ارائه نتایج، بحث و نتیجه‌گیری گنجانده شود. در مقالاتی که براساس تحقیق آزمایشی و شبه‌آزمایشی نگاشته می‌شوند، لازم است در خصوص نحوه تدریس یا به‌کارگیری متغیر مستقل توضیحات کافی و دقیق داده شود. عنوان جدول به صورت روشن بالای آن‌ها ذکر شود و چنان‌چه اقتباسی است، زیر آن تذکر داده شود. عنوان نمودار در پایین نمودار ذکر شود.

**مقالات تجربه تدریس** در ۱۵۰۰ تا ۲۰۰۰ کلمه، شامل مقدمه، طرح درس و نتیجه‌گیری، ارائه شوند. در مقدمه، وضع موجود تدریس و نکته موردنظر عنوان شود و سپس در مورد تغییر آن با استفاده از منابع مرتبط، استدلال شود. در انتها نیز هدف مقاله ذکر گردد. در ادامه، روش آموزشی پیشنهادی به شکل طرح درس ارائه شود و به دنبال آن، در چند سطر نتیجه‌گیری به عمل آید.

### مقالات مروری

در ۳۰۰۰ تا ۳۵۰۰ کلمه شامل:  
◆ مقدمه که در آن موضوع مورد بحث معرفی و تحولات آن بیان و در انتها، هدف مقاله مطرح می‌شود.

◆ پیشینه که در آن سیر تاریخی تحولات موضوع با اشاره به کارهای انجام شده مرور می‌شود.

◆ نتیجه‌گیری که در آن سمت‌وسوی تحولات آینده در زمینه موضوع مورد بحث بیان می‌شود.

## نکات عمومی

◆ در ابتدای مقاله عنوان، نام نویسنده (نویسندگان)، سازمان وابسته و آدرس پست الکترونیکی نویسنده را بنویسید. ضمناً در صورتی که در وزارت آموزش و پرورش شاغل است، مشخصات کامل وی را ذکر فرمایید.

◆ مقاله خود را با چکیده فارسی و انگلیسی هر یک در ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه ارائه کنید و حداقل چهار کلیدواژه زیر چکیده مرقوم فرمایید.

◆ سعی کنید منابع تحقیق تا حد ممکن به‌روز باشند و به ترتیب حروف الفبا و به شکل زیر ارائه شوند. لازم به ذکر است،

مرجع ارجاع‌گذاری و تهیه کتاب‌نامه، روش APA است:  
Abbeduto, L., & Short-Myerson, K. (2002). Linguistic influences on social interaction. In H. Goldstein, I. Kaczmarek, & K. English (Eds). *Promoting social communication* (pp. 27-54). Baltimore: Paul H. Brookes.

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

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

◆ مقاله شما پس از بررسی مقدماتی توسط هیئت تحریریه، به منظور ارزیابی برای دو داور ارسال خواهد شد. نظر داوران ملاک پذیرش مقاله برای چاپ خواهد بود.

## ارسال مقاله

لطفاً مقاله خود را از طریق پست الکترونیکی به نشانی [fltmagazine@roshdmag.ir](mailto:fltmagazine@roshdmag.ir) و یا در صورت تمایل، با پست به نشانی مجله که پشت جلد درج شده است، ارسال فرمایید.

سخن سردبیر

# مشارکت معلمان در فرایند تحول!



تحول در آموزش زبان که مهم‌ترین آن‌ها ایجاد گفتمان بومی این حیطه تخصصی است، این امیدواری به‌وجود آمده است که با سیاست‌گذاری‌های مناسب، نوآوری‌های آموزشی در این درس در سطح آموزش رسمی طراحی و اجرا شود. با درک این واقعیت سعی می‌کنیم در گفتار حاضر به عواملی اشاره کنیم که به نهادینه شدن نوآوری‌های آموزشی کمک می‌کنند

در ادبیات مربوط به این موضوع، مکرراً به این نکته اشاره شده است که در اکثر کشورها، بدون توجه به سطح رشد و توسعه

صدمین شماره مجله «رشد آموزش زبان» در فصل گذشته به چاپ رسید و به همین مناسبت، مراسم ویژه‌ای نیز توسط «دفتر انتشارات کمک آموزشی» در تهران برگزار شد. این را می‌توان نقطه عطفی به‌شمار آورد که ما را در آستانه فصل جدیدی از حیات مجله قرار می‌دهد؛ فصلی که با این شماره آغاز می‌شود و بناسبت با مروری بر گذشته به سوی آینده‌ای بهتر گام برداریم. فصلی که گذشت رشد و بالندگی گفتمان آموزش زبان را در پی داشت که مجله رشد آموزش زبان در آن نقشی به‌سزا ایفا کرده است. با ایجاد پیش‌زمینه‌های

و امکانات مادی، عموماً نتیجه نوآوری‌های آموزشی در اجرا با اهداف پیش‌بینی شده آن‌ها در برنامه درسی مطابقت ندارد. به عبارت دیگر، تأثیر نوآوری‌های آموزشی پیش‌بینی شده بر آن‌چه عملاً در کلاس درس اتفاق می‌افتد، بسیار اندک است. با مشاهده واقعیت مذکور این سؤال مطرح می‌شود که: اصولاً تحت چه شرایطی نوآوری‌های آموزشی طراحی و اجرا می‌شوند و چه عواملی باعث می‌شوند تأثیرشان کم‌رنگ شود؟ یکی از مهم‌ترین دلایل روی آوردن به نوآوری احساس عقب افتادن از تحولات دنیای جدید است. مثال روشن در این خصوص، وقوع پدیده‌ای در نیمه دوم قرن بیستم است که با به بازار آمدن رایانه‌های شخصی آغاز شد و از آن به عنوان «انقلاب دیجیتالی» یاد می‌شود. مشخصه بارز این پدیده فراهم شدن زمینه انتقال سریع و آسان اطلاعات در فضای مجازی است که افراد را از بسیاری ملزومات فیزیکی دسترسی به اطلاعات بی‌نیاز کرده است. تأثیر این تحول بر آموزش و یادگیری به شکل‌گیری این احساس انجامیده است که سازوکارهای برنامه درسی با ملزومات عصر دیجیتالی هماهنگ نیست و باید به ایجاد نوآوری‌های آموزشی همت گماشت تا نظام آموزشی از سیر تحولات عقب نماند.

یکی دیگر از دلایل نیاز به ایجاد تحول برنامه درسی، ایجاد تغییرات سیاسی- اجتماعی در سطح کشور است که باعث می‌شود، نیازهای جدیدی مطرح شوند که در گذشته وجود نداشته‌اند. این امر نیز تحول در نظام آموزشی را ناگزیر می‌سازد. در کشور ما این احساس به‌وجود آمده که نظام آموزشی باید در راستای اهداف کلان کشور در زمینه

خودباوری و استقلال فکری- فرهنگی که زاینده شرایط پس از انقلاب اسلامی است، تغییر کند. به نظر می‌رسد تلاش‌هایی که در زمینه تولید سند «برنامه درسی ملی» صورت گرفته‌اند در همین راستا هستند.

حال که مشخص شد به دلایل متفاوت- که به دو مورد آن‌ها در بالا اشاره شد- تحول در نظام آموزشی ناگزیر اتفاق می‌افتد، می‌توانیم به زمینه‌هایی اشاره کنیم که به موفقیت و یا عدم موفقیت تحولات کمک می‌کنند. یکی از دلایل کم‌رنگ شدن تأثیر تحولات در عمل که زیاد به آن اشاره شده است، نحوه انجام آن‌هاست. معمولاً تحولات آموزشی مقطعی هستند و به شکل پروژه تعریف می‌شوند. این امر باعث می‌شود نوآوری‌های برنامه درسی با واقعیت‌های نظام آموزشی مطابقت نداشته باشند و این خود عامل مهمی در کند شدن روند تحولات است. برای مثال، با مطرح شدن نظریات جدید یادگیری، به‌ویژه «ساختن‌گرایی» که یادگیری را حاصل تعامل یادگیرنده با محیط آموزشی، معلم، مواد آموزشی و مشارکت وی با دیگران در فرایند یادگیری تعریف می‌کند، به رویکرد جدیدی در برنامه درسی رسیده‌ایم که می‌توانیم آن را «رویکرد تعاملی فرایند محور» بنامیم. این رویکرد در اجرا بر دانش‌آموزمحوری، یادگیری مشارکتی و تعامل نیازهای یادگیری دانش‌آموزان با آن‌چه توسط برنامه درسی ارائه می‌شود تأکید می‌کند. تجربیات کشورهایی که این نوآوری را در برنامه درسی تجربه کرده‌اند نشان می‌دهد که ایده‌آل‌های این نوآوری، به دلیل واقعیت‌های آموزشی، امکان بروز پیدا نکرده‌اند. دلیل عمده عدم ظهور آن‌ها زمان بر بودن تغییر واقعیت‌های آموزشی ذکر شده است.

یکی از سازوکارهای یادگیری مشارکتی کار گروهی و تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌کننده فرایند یادگیری است. واقعیت‌های آموزشی چنین زمینه‌ای را فراهم نمی‌کنند. تعدد ساعات تدریس معلمان و تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس، فرصت برنامه‌ریزی و اجرای تدریس تعاملی را از معلم می‌گیرد. به‌علاوه، اکثر معلمان بدون آموزش لازم، آمادگی تغییر نقش را در خود احساس نمی‌کنند. همه این‌ها واقعیت‌هایی هستند که نمی‌توان آن‌ها را در طول عمر یک‌پروژه تغییر داد.

مشکل دیگری که در این زمینه وجود دارد، راهکارهای اجرایی اعمال نوآوری‌های آموزشی است. به دلیل مقطعی بودن طراحی و اجرا و گاه به دلایل فرهنگی، برنامه‌ریزان راهکار تغییرات از بالا به پایین را انتخاب می‌کنند. توجیه نظری این راهکار می‌تواند «مدل آبشاری»<sup>۱</sup> باشد که بر تکثیر یک

با ایجاد پیش‌زمینه‌های تحول در آموزش زبان که مهم‌ترین آن‌ها ایجاد گفتمان بومی این حیطه تخصصی است، این امیدواری به‌وجود آمده است که با سیاست‌گذاری‌های مناسب، نوآوری‌های آموزشی در این درس در سطح آموزش رسمی طراحی و اجرا شود



در کشور ما این احساس بوجود  
آمده است که نظام آموزشی باید در  
راستای اهداف کلان کشور در زمینه  
خودباوری و استقلال فکری- فرهنگی  
که زاینده شرایط پس از انقلاب  
اسلامی است، تغییر کند. به نظر  
می‌رسد تلاش‌هایی که در زمینه تولید  
سند «برنامه درسی ملی» صورت  
گرفته‌اند در همین راستا هستند

نقش محوری معلم را در فرایند تحول نظام آموزشی مورد  
تأکید قرار دهیم و یادآور شویم که بدون مشارکت معلمان  
در فرایند تحول و درک و پذیرش توجیه تغییرات، امکان  
نهادینه شدن تحولات آموزشی به امری دست‌نیافتنی تبدیل  
می‌شود. در این شماره در ارتباط با این مؤلفه  
مهم نظام تعلیم و تربیت با آقای دکتر  
صادقیان گفت‌وگویی ترتیب داده‌ایم که  
امید است مورد توجه خوانندگان  
محترم مجله قرار گیرد.

#### پی‌نوشت

##### 1. Cascade Model

شیوه عمل خاص در میان افراد از طریق الگوبرداری متکی  
است. این شیوه عمل سلسله مراتبی از بالا به پایین، مناسب  
تغییرات پروژه‌ای و کوتاه‌مدتی است که در آن‌ها به تغییر  
نگرش از طریق مشارکت افراد توجهی نمی‌شود. در تعلیم و  
تربیت، الگوهای رفتاری با گذشتن از فیلتر ذهنی افراد درگیر  
در فرایند آموزش، اعم از مدیران، معلمان و دانش‌آموزان،  
تغییر شکل و ماهیت می‌دهند. لذا راهکار فوق که می‌توان  
آن را تمهیدی از سرناچاری تصور کرد، در عمل کارایی  
چندانی ندارد.

نکته دیگری که لازم است در این‌جا به آن اشاره کنیم،  
فاصله‌ای است که بین سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در یک  
سوی و اجرا در سوی دیگر وجود دارد. به دلیل ماهیت متفاوت  
سازمانی این دو فعالیت و تفاوت در فرهنگ سازمانی افراد  
درگیر، امکان درک متقابل بین این دو گروه بسیار کم می‌شود.  
برنامه‌ریزان و طراحان از مجریان انتظار دارند رفتار خود را به  
شکلی ناگهانی و بدون آمادگی قبلی تغییر دهند؛ در حالی که  
این تغییرات شامل خودشان نمی‌شود و بدیهی است که از  
چالش‌های پیش روی مجریان درک درستی نداشته باشند.  
این فاصله به برنامه‌ریزی‌های بیگانه با واقعیت‌های اجرایی  
و اتخاذ راهکار سلسله مراتبی از بالا به پایین دامن می‌زند.  
در این گفتار مجال پرداختن به راهکارهای مناسبی که به  
برنامه‌ریزان و مجریان کمک کنند تا نوآوری‌های آموزشی را  
تثبیت و نهادینه کنند، وجود ندارد. پرداختن به این موضوع  
را به شماره آینده موکول می‌کنیم. در پایان لازم است



# کاربرد آزمون سازی انطباقی

در تعیین سطح زبان انگلیسی دانشجویان



نگار نوروززاده، کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی  
عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد استهبان  
email: abbas.mehrpooya@yahoo.com



Knowledge Improvement

چکیده

«آزمون‌های انطباقی» را می‌توان پیشرفته‌تری در فناوری سنجش به حساب آورد. این آزمون‌ها برای برطرف کردن نقاط ضعف آزمون‌های سنتی ارائه شده‌اند. از آن‌جا که در آزمون‌های سنتی ممکن است آزموده‌ای که از سطح و دانش زبانی بالایی برخوردار است، با سؤالاتی ساده سنجیده شود و یا برعکس، آزموده‌ای که از سطح و دانش پایینی برخوردار است، با سؤالاتی دشوار سنجیده شود، طبیعی است که به نتیجه این گونه آزمون‌ها نمی‌توان اعتماد کرد و سطح دانش زبانی یک فرد را نمی‌توان با این گونه آزمون‌ها تشخیص داد. در واقع این گونه می‌توان بیان کرد که سؤال‌های بسیار ساده و یا بسیار دشوار نمی‌توانند سطح دانش زبانی افراد را مشخص کنند. در آزمون‌های انطباقی، با در نظر گرفتن این نکته و با استفاده از رایانه، سؤال‌ها برای تعیین سطح دانش زبانی یک فرد دقیقاً با توجه به سطح دانش او انتخاب می‌شوند. در واقع رایانه به شکلی برنامه‌نویسی می‌شود که به صورت کاملاً هوشمند سؤال‌های یک آزمون را انتخاب کند.

روش برگزاری آزمون نیز متفاوت است. برگزاری آزمون توسط رایانه صورت می‌گیرد و آزمون‌ها دارای سؤال‌های تفکیک شده و به صورت تک به تک هستند. بدین شکل که ابتدا سؤالی از بین سؤال‌هایی با سطح دشواری متوسط انتخاب و به شخص مورد نظر نشان داده می‌شود. پس از پاسخ‌گویی شخص به سؤال، رایانه جواب را بررسی می‌کند و چنانچه پاسخ صحیح باشد، سؤال بعدی از بین سؤال‌هایی انتخاب می‌شود که سطح دشواری آن‌ها از سطح دشواری سؤال قبلی بالاتر است. در واقع این سؤال دشوارتر از سؤال قبل است. اما اگر پاسخ آزموده صحیح نباشد، سؤال بعدی یکی از سؤال‌های ساده‌تر خواهد بود. بدین صورت با تغییر سطح دشواری سؤالات تا زمانی که آزموده به سطحی از سؤالات برسد که به تمامی آن‌ها پاسخ صحیح و یا به تمامی آن‌ها پاسخ غیر صحیح دهد، سطح و دانش زبانی آزموده تعیین می‌شود.

کلیدواژه‌ها: آزمون‌های سنتی، آزمون‌های انطباقی، آزموده، سطح دشواری، برآورد دانش زبانی

## Abstract

The emergence of Computer Adaptive Tests (CATs) can be considered as an improvement in evaluation technology. These tests are presented in order to remove the weak points of traditional tests. In traditional tests, one cannot determine the English level of the testees based on the results of these tests, as too simple or too difficult items which are not adapted to the level of testees' language ability cannot determine their level of language proficiency. In CATs, the items will be adapted to the level of testees' language ability to estimate their level of ability. In fact, there will be a software programming which chooses the items adjusted to the level of testees' language ability.

The method of administering tests is also different in CATs. The administration of the test is done by the computerised tests which will be performed for each individual and by single items i.e., first an item will be chosen from a set of items with an average level of difficulty to be answered by each individual testee. The computer will check the answer. If the answer appears to be correct, the subsequent item will be chosen from among items of a difficulty level higher than that of the previous one. In fact, the more difficult item will be chosen according to the difficulty level of the previously administered one. If the testee's answer isn't correct, the movement will be downward toward the simpler items; therefore, the estimated level of the testee's language ability will be determined by changing the difficulty level of the items answered. Therefore, it is clear that CATs are preferable to traditional tests as they are adapted to the level of the testees's language ability. Hence they can be more accurate in determining the testee's level of language ability.

**Key Words:** Traditional Tests, Computer Adaptive Tests (CATs), Testee, Level of Difficulty, Language Ability Estimate

## مقدمه

در عرصه تهیه و تدارک آزمون‌های سنجش توانایی زبانی، دیده‌ایم که به کارگیری آزمون‌هایی که برای آزمودنی بسیار ساده بوده‌اند، نتیجه‌ای در پی نداشته‌اند، مگر اتلاف وقت. چراکه تنها به برانگیختن رفتارها و واکنش‌های ناخواسته، هم‌چون اشتباهات ناشی از بی‌دقتی و یا گزینش عمومی پاسخ‌های نادرست می‌انجامند. از سوی دیگر، پرسش‌هایی که بسیار دشوار هستند، عموماً نتایجی بیهوده و فاقد ارزش اطلاعاتی بالا در پی داشته‌اند. چراکه آزمودنی‌ها از تلاش جدی برای پاسخ‌گویی به پرسش‌ها دست کشیده و به رفتارهایی چون به کارگیری حدس و گمان در رسیدن به پاسخ، پاسخ‌گویی گروهی پرسش‌ها و... روی آورده‌اند [Linacer, 2000].

در این راه، همان‌گونه که در «تاریخ آزمون‌های بهره هوشی»

(۲۰۱۱) آمده و لیناکر (۲۰۰۰) نیز یادآوری می‌کند، پیدایش پدیده آزمون‌های هوشمند نخستین گامی بود که به سال ۱۹۰۵ به ابتکار آلفرد بینه برداشته شد. آزمون‌های هوشمند در خلال دهه‌های بعد در فرایند بهینه‌سازی قرار گرفتند که نتیجه آن از پی پیدایش روش «Flexilevel» به ابتکار لرد به سال ۱۹۷۰، پیدایش روش گام‌های<sup>۱</sup> به سال ۱۹۸۷ با نوآوری هنینگ، و نیز «آزمونک»‌ها<sup>۲</sup> به ابتکار لوییس و شیپان به سال ۱۹۹۰، این بود که همه آن‌ها به سادگی از سوی فرد یا با بهره‌گیری از رایانه قابل اجرا هستند. روند تکاملی به کارگیری رایانه‌های هوشمند در آزمون‌های تطبیقی، پیشرفت دیگری را در این عرصه میسر ساخت که همان سادگی اجرا و گزینش یک‌به‌یک پرسش‌هاست [پیشین].

در این روش‌ها، پرسش‌ها بر پایه سطح دشواری گروه‌بندی می‌شوند و در هر سطح چندین زیرگروه از پرسش‌ها تشکیل

## پاتریشیا ای. دانکل (۱۹۹۹) ویژگی‌هایی چون قابلیت هماهنگی آزمون با سرعت پاسخ‌گویی آزمودنی، برانگیختن حس چالش در او بدون ناامید ساختنش، دریافت سریع بازخورد، بهبود ضریب امنیت آزمون، و قابلیت چند رسانه‌ای یافته‌ها را برای آزمون‌های انطباقی برمی‌شمرد

و هوسر (۱۹۹۳) این‌گونه بیان می‌کنند: «در واقع ارزش آزمون‌های انطباقی، به عنوان جانشین مناسبی برای آزمون‌های سنتی، روز به روز بیشتر می‌شود.» و یا براون (۱۹۹۷) این‌گونه بیان می‌کند: «آزمون‌های انطباقی به دلیل برگزاری به‌صورت فردی، قدمی مثبت و مؤثر در امر سنجش هستند.» کارلسون (۱۹۹۴) می‌نویسد: «آزمون‌های انطباقی نه تنها دارای دقت بیشتری نسبت به آزمون‌های سنتی هستند، بلکه قادرند به سنجش سطح دانش زبانی افراد در سطوح گسترده و متفاوت بپردازند.» وینر (۱۹۹۰) نیز می‌گوید: «از آن‌جا که بانک سؤالات آزمون‌های انطباقی دربرگیرنده شمار زیادی از پرسش‌هاست، لذا در این آزمون‌ها آزمودنی نمی‌تواند همانند آزمون‌های سنتی که دارای تعداد محدودی سؤال هستند، به‌خاطر سپردن تعدادی از سؤالات نمره بهتری کسب کند.»

از این‌رو با توجه به کاربردهای آزمون انطباقی، تصمیم گرفته شد که طرحی پژوهشی در این زمینه انجام پذیرد. این طرح پژوهشی را می‌توان به دو قسمت تقسیم کرد: «بانک سؤالات» و «نرم‌افزار طرح». در ادامه به بررسی جزئیات این طرح پژوهشی می‌پردازیم.

### آزمون‌های انطباقی با استفاده از رایانه

«آزمون‌های انطباقی با استفاده از رایانه»<sup>۴</sup> بر مبنای توانایی آزمودنی برگزار می‌شوند و از این‌رو به «آزمون مناسب»<sup>۵</sup> نیز معروف‌اند.

این آزمون‌ها به‌طور متوالی سؤالاتی را براساس پاسخ‌های آزمودنی انتخاب می‌کنند. از منظر آزمودنی، آزمون با توجه به توانایی فرد، سطح دشواری خود را تعیین می‌کند. برای

می‌گردد. سپس آزمون با اجرای زیرگروه‌ها آغاز می‌شود و هماهنگ با میزان موفقیت در هر زیرگروه، با جهش به سطوح بالا و پایین ادامه می‌یابد. پس از اجرای چند زیرگروه، برآورد پایانی توانایی آزمودنی به دست می‌آید. اگرچه این رویکرد، رویکردی خام است، ولی همین روش‌های ابتدایی نیز توانسته‌اند هم‌چون تکنیک‌های پیشرفته «CAT»، نتایجی سودمند در پی داشته باشند [Yao, 1991].

پژوهشگران و کارشناسان ویژگی‌های خاصی را در مقایسه با این روش‌ها برای آزمون‌های انطباقی CAT برشمرده‌اند که آن‌ها را نسبت به روش‌های دیگر ممتاز می‌گردانند. پاتریشیا ای. دانکل (۱۹۹۹) ویژگی‌هایی چون قابلیت هماهنگی آزمون با سرعت پاسخ‌گویی آزمودنی، برانگیختن حس چالش در او بدون ناامید ساختنش، دریافت سریع بازخورد، بهبود ضریب امنیت آزمون، و قابلیت چند رسانه‌ای یافته‌ها را برای آزمون‌های انطباقی برمی‌شمرد. گرین و همکارانش (۱۹۹۵) این نکته را یادآور می‌شوند که شماری از سازمان‌ها و گروه‌های گوناگون می‌توانند از توان آزمون‌های رایانه‌ای بهره گیرند که از آن جمله می‌توان به مربیان آموزشی در برنامه‌های زبان دوم و خارجی، انجمن‌های گزینشی و استخدامی، سازمان‌های آموزشی-پرورشی، ادارات دولتی آموزشی، و بخش‌های زبان خارجی که در پی برگزاری CAT برای ورود و خروج دانشجویان از دوره‌های آموزشی زبان هستند، اشاره کرد.

پیش از این، در دهه ۱۹۶۰ بود که وزارت دفاع ایالات متحده به نقاط قوت آزمون‌های انطباقی پی برد و از تحقیقات نظری در زمینه آزمون‌های انطباقی و «نظریه تحلیل پاسخ‌ها»<sup>۳</sup> حمایت کرد [Wainer, 1990]. نظریه تحلیل پاسخ‌ها براساس نظریه احتمالات است که میزان احتمال این‌که آزمودنی پاسخ صحیح به یک پرسش بدهد را محاسبه می‌کند [Alderson, Clapham & Wall, 1995].

طرفداران آزمون‌های انطباقی، افزایش روزافزون استفاده از رایانه را، انقلابی در امر سنجش می‌دانند. در آمریکا، کاربرد آزمون انطباقی رایانه‌ای به‌طور فزاینده‌ای در ارزش‌یابی آموزشی، به‌ویژه در آزمون‌های سراسری، از جمله آزمون فراغت از تحصیل، آزمون انتخاب مدیران و آزمون‌های توانایی حرفه‌ای ارتش رواج یافته است [Jian-quan et al. 2007].

هم‌چنین در چین، آزمون انطباقی رایانه‌ای توانش زبانی، برای دانش‌آموزان دوره میانی و نیز آزمون انطباقی رایانه‌ای برای توانمندی ریاضی دانش‌آموزان دبستانی ساخته و به کار گرفته شده‌اند [QI Shu-qing 2003].

در ارتباط با آزمون‌های انطباقی، برای مثال، کینگزبری



اشاره شده است:

- I hope you know that you --- come with me if you don't want to.

- a) can't                      b) don't have to  
c) don't need                d) mustn't

**Maximum likelihood estimation (correct answer): 100%**

- I'm glad to hear that at least today's --- cheerful.

- a) news are                      b) the news are  
c) the news is                  d) news is

**Maximum likelihood estimation (correct answer): 94%**

- They have an expression in Australia when a famous person mixes with the crowd, they say they're going on a walk --- .

- a) across                      b) along  
c) out                          d) about

**Maximum likelihood estimation (correct answer): 64%**

هر چند که آزمون‌های انطباقی دارای الگوریتمی هستند که از چند سؤال به دفعات زیاد استفاده نشود، ولی از آن‌جا که ممکن است سطح توانایی افرادی یکسان باشد، لذا بدیهی است برای گروهی از افراد با سطح توانایی یکسان، احتمال تکرار یک یا چند سؤال وجود دارد. در آزمون‌های انطباقی، مرور کردن سؤال‌های برگزارد شده، امکان‌پذیر نیست. در واقع آزمون‌های انطباقی باید سؤالی ساده‌تر را در صورت پاسخ‌گویی اشتباه به یک سؤال توسط آزمودنی به او نشان دهند. زیرا شخص باهوش و زیرک می‌تواند از این روش برای یافتن جواب‌های صحیح استفاده کند. در واقع، با مقایسه سؤال بعدی با سؤال قبلی، می‌تواند متوجه شود که جواب او به یک سؤال صحیح بوده است یا نه.

پنج جزء اصلی در ساخت آزمون‌های انطباقی وجود دارد که عبارت‌اند از:

#### ۱. سطح‌بندی کردن بانک سؤالات

بانکی از پرسش‌ها باید با آزمون انطباقی همراه شود. این بانک باید با یک مدل هوش‌سنجی درجه‌بندی شود. به این منظور معمولاً از نظریه پاسخ به سؤال (IRT) استفاده می‌شود. دلیل استفاده از نظریه مذکور آن است که در این روش، آزمودنی و سؤالات با یک معیار سنجیده می‌شوند. که این امر کمک شایانی به انتخاب سؤال می‌کند.

مثال، اگر آزمودنی به سؤالی با سطح دشواری متوسط پاسخ صحیح بدهد، سؤال بعدی سؤالی با سطح دشواری مشکل‌تری خواهد بود. یا اگر پاسخ آزمودنی به سؤالی صحیح نباشد، سؤالی ساده‌تر برای او انتخاب می‌شود. در مقایسه با «آزمون‌های چهار گزینه‌ای ثابت»، آزمون‌های انطباقی با تعداد سؤالات کمتری و با دقت بیشتری آزمون‌شوندگان را می‌سنجند.

می‌توان گفت که آزمون‌های انطباقی، «الگوریتم تکرار»<sup>۷</sup> هستند که دارای مراحل زیرند:

۱. براساس تقریبی از توانایی آزمودنی، سؤالی از بانک سؤالات موجود انتخاب می‌شود.

۲. سؤال انتخاب شده به آزمودنی نشان داده می‌شود و آزمودنی پاسخ صحیح و یا غلط را انتخاب خواهد کرد.

۳. براساس جواب داده شده توسط آزمودنی، سطح توانایی او تصحیح می‌شود.

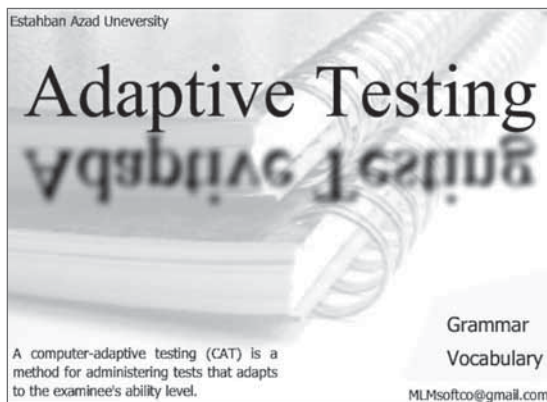
۴. مراحل ۱ تا ۳ تا زمانی که به ضابطه تعریف شده‌ای برای پایان دادن به حلقه سؤالات دسترسی حاصل شود.

از آن‌جا که در آغاز آزمون، سطح توانایی آزمودنی مشخص نیست، لذا برای نخستین پرسش، الگوریتم سؤالی را با سطح دشواری متوسط و یا ساده انتخاب می‌کند. براساس الگوریتم انتخاب سؤال، طبیعی است که آزمودنی‌های متفاوت با سؤالات متفاوت روبه‌رو شوند.

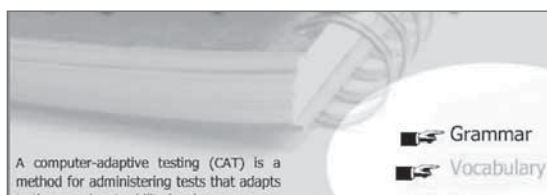
«فناوری هوش‌سنجی»<sup>۸</sup> که سؤالات را به درستی از بین سؤالات متفاوت با سطح دشواری‌های متنوع متناسب با توانایی آزمودنی انتخاب می‌کند، «نظریه پاسخ به سؤال»<sup>۹</sup> نام دارد. این نظریه اساس انتخاب بهترین سؤال برای آزمودنی است و سبب می‌شود براساس اطلاعات به‌دست آمده از آزمودنی سؤالات انتخاب شوند.

در آزمون‌های انطباقی با استفاده از رایانه، اولین اقدام تهیه بانک سؤالات سطح‌بندی شده است. برای این که بتوان مشخصات سؤالات را تعیین نمود (تا بتوان بهترین سؤالات را برگزید) تمام سؤالات باید مورد تحلیل قرار گیرند. برای دستیابی به این هدف، سؤالات جدید باید به سؤالات مؤثر یک آزمون افزوده شوند. برای مثال، نمی‌توان آزمون انطباقی را با استفاده از سؤالات کاملاً جدید تهیه کرد. تمام سؤالات باید با یک نمونه آماری مناسب سنجیده شوند تا بتوان مشخصات سؤال را به‌دست آورد. این نمونه آماری می‌تواند شامل هزار نفر آزمودنی باشد. در واقع تعداد آزمودنی‌ها با توجه به اهداف مورد نظر تعیین می‌شود.

در زیر به چند نمونه از نتایج به‌دست آمده از تحلیل سؤالات

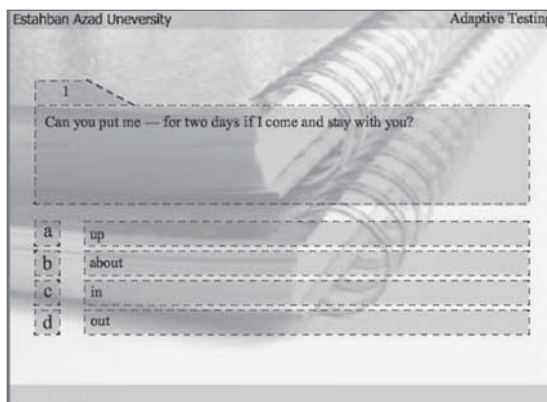


شکل ۱. صفحه اصلی نرم افزار آزمون سازی انطباقی



شکل ۲. انتخاب نوع آزمون

کاربر می تواند یکی از گزینه های «Grammar» یا «Vocabulary» را انتخاب کند. با انتخاب نوع آزمون توسط کاربر، نرم افزار آزمون را در همان زمینه انتخاب شده توسط کاربر برگزار و سؤالات را از بانک داده های متناسب انتخاب می کند. آزمون به صورت تک سؤال برگزار می شود. بدین شکل که ابتدا یک سؤال با سطح دشواری متوسط یا آسان به کاربر نشان داده می شود و پس از پاسخ گویی کاربر به سؤال، نرم افزار سؤالات بعدی را براساس جواب های داده شده توسط کاربر و بر مبنای IRT، به او نشان خواهد داد. پنجره مرحله برگزاری آزمون در شکل ۳ نشان داده شده است.



شکل ۳. برگزاری آزمون توسط نرم افزار

## ۲. انتخاب سطح دشواری سؤالات آغازین آزمون

در آزمون های انطباقی انتخاب سؤال براساس سطح توانایی آزمودنی انجام می گیرد. از آن جا که آزمون های انطباقی در آغاز نمی توانند توانایی آزمودنی را تخمین بزنند، معمولاً در آزمون های انطباقی، آزمودنی دارای سطح متوسط توانایی در نظر گرفته می شود و آزمون با سؤالی با سطح دشواری متوسط آغاز می شود.

## ۳. الگوریتم انتخاب سؤال

همان طور که اشاره شد، IRT آزمودنی و سؤالات را با یک معیار می سنجد. به این دلیل که اگر آزمون انطباقی تقریبی از توانایی آزمودنی داشته باشد، قادر خواهد بود که سؤالی متناسب با آن انتخاب کند. در این روش سؤالی با سطح دشواری بیشتر از سطح توانایی شخص انتخاب می شود.

## ۴. روش امتیازدهی

پس از برگزار شدن یک سؤال، آزمون انطباقی تقریب خود را از توانایی آزمودنی تصحیح می کند. اگر آزموده به سؤال پاسخ صحیح داده باشد، آزمون انطباقی درجه توانایی آزمودنی را افزایش می دهد و برعکس. این عمل براساس «تابع پاسخ گویی به سؤال»<sup>۱۱</sup> از IRT بر اساس «تابع احتمال»<sup>۱۲</sup> توانایی آزمودنی است. دو روشی که به این منظور به کار می روند عبارتند از: ۱. تخمین بیشترین احتمال ممکن، و: ۲. تقریب بایسیان<sup>۱۳</sup>. تخمین بیشترین احتمال ممکن، تأثیرپذیر نیست و در مواردی که پاسخ به سؤالات یکنواخت باشد (به همه سؤالات پاسخ صحیح و یا اشتباه داده شود)، کارایی خود را از دست می دهد. در این موارد بهتر است از روش بایسیان استفاده شود.

## ۵. معیار پایان آزمون

الگوریتم آزمون های انطباقی به گونه ای طراحی شده است که در یک حلقه تکرار، سؤالی را انتخاب می کند و پس از آن سطح توانایی آزمودنی را تصحیح می کند. این رویه تا زمانی که از تمام سؤالات بانک داده ها استفاده شود، ادامه پیدا می کند. از این رو باید معیاری برای پایان دادن به آزمون در نظر گرفت. به طور معمول، زمانی که «خطای استاندارد» آزمودنی از میزان تعیین شده کمتر شود، آزمون متوقف می شود.

## استفاده از نرم افزار طرح

در طراحی نرم افزار سعی شده است که استفاده از آن بسیار آسان باشد تا بدین وسیله عموم بتوانند از آن استفاده کنند. با اجرای نرم افزار، پنجره اصلی آن نمایان می شود (شکل ۱).

آن برای تعیین سطح زبان انگلیسی دانشجویان نشان داده شود. در یک مقایسه کلی آزمون‌های انطباقی با آزمون‌های سنتی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. در آزمون‌های انطباقی، برخلاف آزمون‌های سنتی که دارای تعداد محدودی سؤال هستند، از بانک سؤالات زیاد و متنوع استفاده می‌شود و آزمودنی نمی‌تواند با به‌خاطر سپردن تعدادی از سؤالات و یا حتی به‌خاطر سپردن نوع سؤالات نمره بهتری کسب کند (وینر ۱۹۹۰).

۲. توسط آزمون‌های انطباقی می‌توان افراد را با هر سطحی از دانش زبانی آزمون و برخلاف آزمون‌های سنتی محدود به یک گروه خاص نیست. به علاوه می‌توان از آن در همه جا (مدرسه، دانشگاه و...) استفاده کرد.

۳. آزمون‌های انطباقی به راحتی پس از برگزاری آزمون می‌توانند مشخص کنند که آزمودنی در چه مهارتی ضعف دارد.

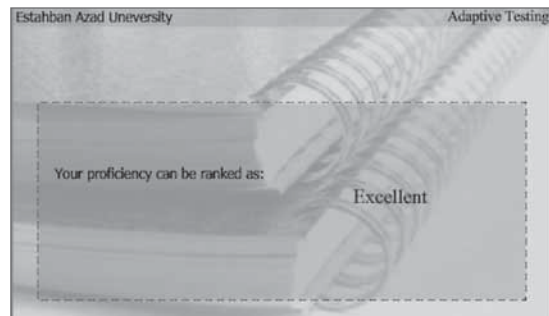
۴. از آن‌جا که آزمون‌های انطباقی به‌صورت تمام رایانه‌ای برگزار می‌شوند، امکان اشتباهات ناشی از خطای شخصی، مانند خطا کردن در تصحیح آزمون‌ها، از بین می‌رود.

۵. تمام آزمون‌های انطباقی با سطح دانش زبانی آزمودنی متناسب هستند و این امر در تعیین سطح و دانش آزمودنی حائز اهمیت است.

۶. برخی از آزمودنی‌ها ممکن است براساس حدس و گمان به سؤال‌ها پاسخ دهند. در آزمون‌های سنتی این امر قابل تشخیص نیست، درحالی که در آزمون‌های انطباقی این امر قابل شناسایی است و رایانه به راحتی می‌تواند با بررسی الگوی پاسخ‌های آزمودنی به سؤال‌ها و تجزیه و تحلیل آن‌ها، تشخیص دهد که آزمودنی به یک سؤال خاص به‌صورت تصادفی پاسخ صحیح داده است یا خیر، و یا در آخر اگر آزمودنی به تمام سؤالات بر اساس حدس و گمان پاسخ داده است، این موضوع را تشخیص دهد و نمره‌ای برای این آزمون در نظر نگیرد، تا برای تعیین سطح دانش زبانی آزمودنی، آزمون دیگری برگزار کند.

۷. امروزه در بسیاری از دانشگاه‌های معتبر دنیا از آزمون‌های انطباقی برای سنجش دانش زبانی افراد در زمینه‌های متفاوت، از جمله لغت، دستور زبان، درک مطلب و... استفاده می‌شود. در حال حاضر تمامی برنامه‌های سنجش دانش زبانی در اروپا و آمریکا به‌صورت انطباقی و یا در حال تبدیل شدن به آزمون‌های انطباقی است. در ایران در زمینه ساخت این‌گونه تست‌ها تاکنون تلاشی جدی صورت نگرفته است و نیاز مبرمی به دستیابی به این فناوری احساس می‌شود.

در واقع با پیشرفت علم و کاربرد رایانه در تمام امور، می‌توان آزمون‌های انطباقی را انقلابی در زمینه سنجش افراد به‌شمار آورد.



شکل ۴. نشان دادن نتیجه آزمون برگزار شده به کاربر توسط نرم‌افزار

با پاسخ‌گویی کاربر به پرسش‌ها و تصحیح سطح دشواری پرسش‌ها براساس پاسخ‌های او، مرحله‌ای فرا می‌رسد که در آن سطح دشواری پرسش نشان داده شده به کاربر، منطبق بر توانایی اوست. در این مرحله نرم‌افزار برگزاری آزمون را به پایان می‌رساند و نتیجه را به کاربر نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، توسط این نرم‌افزار، در سه مرحله کاربر می‌تواند سطح توانایی خود را در پاسخ‌گویی به سؤالات زبان انگلیسی مشخص کند.

### نتیجه‌گیری و پیشنهادها

در آزمون‌های سنتی، آزمودنی ممکن است با سؤال‌های بسیار دشوار مواجه شود که این امر می‌تواند بر اعتماد به نفس آزمودنی در پاسخ‌گویی به سؤالات تأثیر منفی بگذارد و سنجش سطح دانش آزمودنی را غیرممکن سازد. این اشکال یکی از اشکالات آزمون‌های سنتی است. با توجه به اشکالات موجود در آزمون‌های سنتی، نیاز به روشی جدید در برگزاری آزمون احساس می‌شود. از این‌رو در مقاله حاضر سعی شد تا با بررسی آزمون‌سازی انطباقی، نحوه بکارگیری

توسط آزمون‌های انطباقی می‌توان  
افراد را با هر سطحی از دانش  
زبانی آزمون و برخلاف آزمون‌های  
سنتی محدود به یک گروه خاص  
نیست. به علاوه می‌توان از آن در  
همه جا (مدرسه، دانشگاه و...) استفاده کرد

Present Research and some Future Directions. *Language Learning & technology*, 1(1), 44-59. Retrieved November 1, 1998 from the World Wide Web: <http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vollnum1/brown/default.html>.

**Carlson, R.** (1994). Computer-Adaptive Testing: A Shift in the Evaluation Paradigm. *Journal of Educational Technology Systems*. 22, 213-224.

**Green, B., Kingsbury, G., Lloyd, B., Mills, C., Plake, B., Skaggs, G., Stevenson, J., Zara, T., & Schwartz, J.**, (1995). *Guidelines for Computerized-Adaptive Test Development and Use in Education*. Washington, DC: American Council on Education Credit by Examination Program.

**Henning, G.** (1987), *A guide to language testing*, Cambridge, Mass.: Newbury House.

**History of IQ Tests**, (2011), IQ TestExperts. com, <http://www.iqtestexperts.com/iq-history.php>

**Jian-quan, TIAN, Dan-min, MIAO, Xia, ZHU & Jing-jing, GONG**, (2007). An Introduction to the Computerized Adaptive Testing, *US-China Education Review*, Jan. 2007, Volume 4, No. 1 (Serial No.26), 72-81.

**Kingsbury, G., & Houser, R.** (1993). Assessing the Utility of Item Response Models: Computer-Adaptive Testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 12,21-27.

**Linacre, John M.**, (2000), Computer-Adaptive Testing CAT: A Methodology Whose Time Has Come., *MESA, Memorandum*, No.69.

**Lord, Frederic M.** (1970), *The Self-Scoring Flexilevel Test [microform]*, [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse, 1970. 13 p. Online version: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED042813>

**Lewis, C. & Sheehan, K.**, (1990), Using Bayesian Decision Theory to Design a Computerized Mastery Test, *Applied Psychological Measurement*, 14,367-386.

**Dunkel, Patricia A.**, (1999). Considerations in Developing or Using Second/Foreign Language Proficiency Computer-Adaptive Testing. *Journal of Language Learning & Technology*, Volume 2, Number2, pp. 77-93.

**Qi Shu-qing**, (2003). *The Application of Modern Measurement Theory in Examination*. Wuhan: Huazhong Normal University Press, 350-369.

**Wainer, H.** (1990). *Computer Adaptive Testing: A Primer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Wainer, H., & Mislevy, R.J.** (2000). Item-Response Theory, Calibration, and Estimation, Book Chapter in Schank, Roger C., (2000), *Explanation Patterns: Understanding Mechanically and Creatively*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers,

**Yao, T.** (1991) CAT with a poorly calibrated item bank. *Rasch Measurement Transactions* 5:2, P. 141.

در این مقاله سعی شد با بررسی آزمون‌های انطباقی و چگونگی استفاده از نتایج آن برای به‌دست آوردن سطح دانش زبانی دانشجویان، قدمی هرچند کوچک، در گسترش این آزمون‌ها در ایران برداشته شود.

## پیشنهادهات

در پایان، شایسته است با یادآوری ویژگی‌های آزمون‌های انطباقی، از جمله قابلیت این آزمون‌ها در هماهنگی با سرعت پاسخ‌گویی آزمودنی، برانگیختن حس رویارویی با چالش آزمون بدون ناامید ساختن آزمودنی، دستیابی زودتر به بازخورد، بهبود ضریب امنیت آزمون، و قابلیت چند رسانه‌ای یافته‌ها از راه رایانه‌ای کردن داده‌ها، دستیابی آسان به نمودار و گراف، و سرانجام جلوگیری از اتلاف وقت، توجه دبیران و پژوهشگران را به کوشش برای برداشتن گام‌های بعدی در این زمینه جلب نمود.

از میان پیشنهاد‌های قابل طرح در این زمینه، می‌توان به بهره‌گیری از آزمون‌های انطباقی برای گروه‌بندی سریع و آسان دانش‌آموزان و دانشجویان، و همگون کردن کلاس‌های درس اشاره کرد. از این راه با قرار دادن دانش‌آموزان و دانشجویان در گروه‌های گوناگون برخوردار از توانایی زبانی یکسان، می‌توان مواد آموزشی مناسب‌تر و هماهنگ‌تر با توانایی زبانی دانش‌آموزان و دانشجویان در اختیار آن‌ها قرار داد، و به اهداف آموزشی مورد نظر برای هر گروه در کمترین زمان و با کمترین هزینه و انرژی دست یافت.

## پی‌نوشت

1. Step Procedure
2. Testlets
3. Item Response Theory
4. Computer-Adaptive Testing (CAT)
5. tailored testing
6. Static Multiple Choice Tests
7. iterative algorithm
8. Psychometric Technology
9. Item Response Theory (IRT)
10. Item Response Function
11. likelihood function
12. Maximum Likelihood Estimation
13. Bayesian Estimation

## منابع

- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D.** (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. New York: Cambridge University Press.
- Binet, A., Simon, and Th.** (1905). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux, *Ann'ee psychol.*, 191-244.
- Brown, J. D.** (1997). Computer in Language Testing:



## در گفت‌وگو با دکتر صادقان [سواد معلم و نشریه تخصصی]

گفت‌وگو: محمدرضا عنانی سراب



Roshd & Teachers

اشاره

آن‌چه از نظر شما خوانندگان عزیز می‌گذرد، گفت‌وگویی است با آقای دکتر جلیل بانان صادقان، متخصص در زبان‌شناسی کاربردی، سردبیر سال‌های ۱۳۶۶-۱۳۶۳ مجله «رشد آموزش زبان»، و استاد بازنشسته «دانشگاه علامه طباطبائی». ایشان دارای تجارب و نظرات ارزشمندی در زمینه تربیت معلم و نشریات تخصصی هستند.

افرادی مثل برومفیت، ویدوسون، جانسون و دیگران که پیشروان این رویکرد بودند و آن را مفهوم‌سازی کردند. در مراحل اولیه مفهوم‌سازی CLT، یکی از بحث‌ها این بود که آموزش باید بیشتر «زبان‌آموز محور» باشد و روی فرایندهای کلاس درس خیلی تأکید می‌شد. به نظر می‌آمد که در این نگرش نقش معلم بسیار کم‌رنگ است. البته بعداً که جلوتر آمدیم، بحث معلم و جایگاه وی در برنامه درسی مطرح و به آن پرداخته شد. به هر حال به‌نظر می‌آید معلم عنصر بسیار مهمی در آموزش است

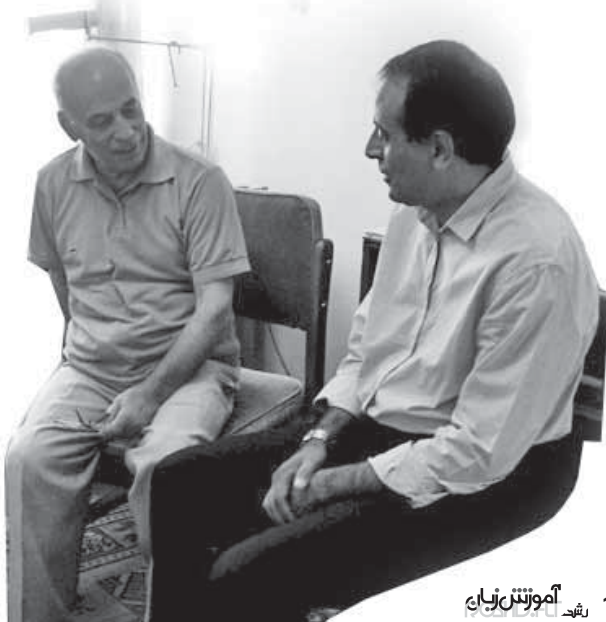
■ محمدرضا عنانی سراب: با تشکر از حضورتان باید عرض کنم، هدف ما در این نشست، گپی خودمانی است. در صحبتی که قبلاً با هم داشتیم، شما درباره تربیت معلم به نکات مهمی اشاره کردید. به نظرم این نکات می‌توانند دست‌مایه خوبی برای نشست امروز ما باشند و برای استفاده دبیران زبان در مجله به چاپ برسند. در سال ۱۳۶۸، در دوره دوم کارشناسی ارشد بعد از انقلاب فرهنگی، در کلاس‌های «Materials Development» شما حضور داشتیم. یاد می‌آید که در آن زمان بحث بیشتر درباره CLT بود و نظرات



و با توجه به این رویکرد جدید، به تمهیداتی جدی در تربیت معلم نیاز داریم. در مراحل اولیه رشد CLT، در حالی که از معلم انتظار می‌رفت نقش جدیدی را ایفا کند، تلاشی جدی در جهت مفهوم‌سازی ابعاد این نقش به عمل نیامد و لذا در خیلی از موارد هماهنگ‌شدن با روش جدید برای معلمان زبان با مشکل همراه بود. البته هنوز هم این مشکل به‌ویژه در محیط زبان خارجی وجود دارد. شاید نیاز باشد برای حل این مشکل تحولی در تربیت معلم صورت گیرد یا در آموزش‌های ضمن خدمت تغییراتی ایجاد شود. با توجه به این مقدمه، سؤال اولی که می‌خواستم طرح کنم این است که: به نظر شما برای آن که معلم بتواند خودش را با رویکرد جدید تطبیق دهد، نقش مؤثری ایفا کند و معلم موفق‌تری باشد، به چه توانش‌هایی نیاز دارد؟

□ جلیل بانان صادقیان: آن‌چه که می‌گویم، دیدگاه شخصی من است و ادعا نمی‌کنم که الزاماً همه جا و برای همه کاربرد دارد و کارساز است. نخست باید بدانیم که آیا برداشت من از Communicative Language Teaching یا به ترجمه ناگزیر و ناقص من «آموزش ارتباطی تعامل محور»، با برداشت شما هم‌خوانی دارد و خواننده شما تا چه حد در جریان این نگرش قرار گرفته است؟ به باور من «آموزش ارتباطی تعامل محور» در تقابل با آموزش سنتی نزدیک به دوران ما، یعنی «آموزش ساختار محور متکی بر زبان‌شناسی ساختارگرا»، و روانی بیان بر مبنای تشکیل عادات و در اتکا به روان‌شناسی رفتاری بوده است. CLT نگرشی است به آموزش که در آن، زبان «طبیعی» و فضای واقعی، ارتباط نزدیک آن‌چه آموخته می‌شود با خواست و نیاز زبان‌آموز، و... اهمیت بنیادی دارند.

حال برمی‌گردیم به پرسش شما که اگر این دید، پیشینه و باور معلم باشد، نقش او در آموزش چگونه است و به چه توانش‌هایی نیاز دارد.



پاسخ من ساده و کوتاه است. او باید باسواد باشد، و از تجربه‌اش به طرز بهینه بهره بگیرد. علاوه بر این، باید شوق یاددادن داشته باشد. اجازه بدهید این سه ویژگی را کمی شرح دهیم تا از ابهام آن کمی کاسته شود.

دبیرستان که بودم یکی از بحث‌های داغ بین هم‌کلاسی‌ها این بود که کدام دبیر باسواد است و کدام بی‌سواد (زود هم این حرف‌ها به گوش دبیرها می‌رسید). امتحان دبیران زبان مشکلی نداشت. هر دبیری که معنی همه واژگان کتاب و گذشته همه افعال را می‌دانست، خدای زبان بود و باسواد. اگر دبیری نمی‌دانست انگلیسی‌ها به «آبگوش» چه می‌گویند و چه‌طور می‌گویند «خسته نباشید»، می‌شد بی‌سواد. وقتی سال ۱۳۲۶ دوره دانش‌سرای مقدماتی را گذراندم و معلم شدم، دیدم آن‌جا هم بحث باسواد و بی‌سواد بین همکاران داغ است. معیار همکاران کمی پیچیده‌تر بود. کسی که کتاب‌های آدم‌های مشهور زیر بغلش بود و سرش به درس، باسواد به حساب می‌آمد. خلاصه این که مفهوم باسوادی هر چند سال یک‌بار به‌ویژه در ارتباط با آموزش زبان رنگ تازه‌ای می‌گرفت. این الزاماً ویژگی بدی نیست. شاید دلیلش توجه بیش از حد دنیای سیاست، تجارت، و دانشگاه به این زمینه آموزشی باشد.

باسواد بودن معلم زبان را در نگرش آموزش ارتباطی تعامل محور می‌توان همانند یک مفهوم حجمی و زایشی چندوجهی توصیف کرد. اولین وجه باسواد بودن این است که او باید آن‌چه را که می‌خواهد یاد دهد، خود بداند. دانستن چندین لایه دارد. در این‌جا منظورم از دانستن این است که بتواند برای انجام کارهای معمول روزمره، این زبان را هم در وجه گفتاری و هم در وجه نوشتاری آن در حد قابل فهم به کار گیرد.

وجه دوم باسواد بودن معلم این است که او باید تحصیلات مفید داشته باشد. تنها بومی بودن در زبان - بهترین حالت وجه اول - برای آموزش بهینه کافی نیست. در ارتباط با آموزش زبان این تحصیلات حداقل باید شامل آشنایی با مقدمات آموزش و پرورش، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی آموزشی، مکاتب زبان‌شناسی عمومی، و اصول و روش‌های آموزش زبان باشد. اشتباه نشود، من بر این باور نیستم که چنین تحصیلاتی به‌طور مستقیم در کلاس درس یا در آموزش کارایی دارد، بلکه بر این باور هستم که این تحصیلات دید و نگرشی به معلم می‌دهد که می‌تواند دنیای معلمی و نقش خود را در آن دنیا تعریف کند و بشناسد. هیچ‌یک از دو وجهی که در بالا به آن‌ها اشاره شد معلم را به تنهایی به اصطلاح باسواد نمی‌کند. برای کارایی این دو وجه، وجه سوم لازم است. من این وجه را در دو عبارت خلاصه می‌کنم: شوق آموختن در هر دو معنی یاد دادن و یاد گرفتن، و استفاده بهینه از فرصت‌های تجربه‌آموزی.

■ نکته جالب توجهی است. به هر حال، آن‌چه که ما



می‌گوییم معلم می‌داند و آن‌چه که تربیت معلم به او می‌دهد، به تنهایی کافی نیست. این موضوعات را آموزشی کردن و سر کلاس به کار بردن، مهارت دیگری می‌خواهد. در حقیقت «Training» خاص خودش را می‌خواهد. شاید این‌ها را بتوان از طریق قرار گرفتن در محیط آموزشی و کلاس کسب کرد و زمان هم می‌گیرد. به نظر شما این فرایند چگونه اتفاق می‌افتد؟

□ گفتم که دو وجه باسوادی معلم یعنی دانستن آن‌چه که می‌خواهد به دیگران یاد دهد، و داشتن دانش کارا برای آموزش موردنظر، ویژگی‌هایی هستند که ممکن است افراد غیرمعلم هم از آن‌ها برخوردار باشند. برای مثال، بومی یک زبان خیلی بهتر از معلم غیربومی از زبان خود برای انجام کارهای روزانه استفاده می‌کند. یک یا چند محقق هم می‌توانند تحصیلات لازم برای معلم را داشته باشند. وجه سوم سواد معلم، از ارتباط این دو وجه و از یادگیری «ساخت‌گرا» حاصل می‌شود. (Strcuturalism یا ساختارگرایی با Constructivism یا ساخت‌گرایی اشتباه نشود).

خودآموزی ساخت‌گرا همان تجربه‌آموزی است؛ با این تفاوت که آگاهانه و منتقدانه است. این نوع دانش تنها حاصل داده‌های حسی نیست. نگرشی به یادگیری‌های پیشین و ارزیابی آن‌ها در عمل و لایه‌ای عمیق‌تر و نهادینه شده از «دانستن و فهمیدن» است. این بخش از گفت‌وگوی ما متأسفانه از گپ خودمانی‌مان بسیار دور افتاد. برگردیم. سواد معلمی در نتیجه آمیزش وجه اول، یعنی بلد بودن آن‌چه می‌خواهد به دیگران یاد دهد، با وجه دوم، یعنی دانش اکتسابی مفید و کارا که قرار است دیدی روشنگرانه به «دانستن» وجه اول بدهد، حاصل می‌شود. این روشنگری نتیجه آمیزش وجه اول و دوم و تجربه‌محور است. تجربه، بُعدی شخصی و درگیرانه به دانستن و فهمیدن می‌دهد. مثالی بزنم.

همه مفهوم کلمه «آدرس» را می‌دانیم. تا آن‌را می‌شنویم اجزای نزدیک به آن، یعنی شهر، خیابان و کوچه به ذهنمان خطور می‌کند. «آدرس» کسی را می‌گیریم. روز اول پرس‌پرس‌پرس‌پرس می‌رویم پس از چند اشتباه و دور زدن، به مقصد می‌رسیم. این آدرس با همین مفهوم را با آدرس منزل خود مقایسه کنید. پس از تشابه‌های اولیه، به نظر می‌رسد تفاوت‌های مهمی بین این دو وجود دارند. مثل این که آدرس منزل شما برای شما «رنگ و بو» هم دارد! لینیاتی سر کوچه و «خرید». پس شما مفهوم دیگری می‌گیرید. معلم ممکن است سواد وجه اول و دوم را جدا از هم، کامل یا ناقص داشته باشد، ولی سواد وجه سوم، یعنی همان مفهوم «آدرس منزل خود» را نداشته باشد.

گفتم این وجه تجربه‌محور است. پایه‌اش از همان نخستین روز کلاس درس و معلمی ریخته می‌شود. چه معلم بخواهد و چه

نخواهد، در معرض تجربه قرار می‌گیرد. یکی از دستاوردهای مهم آموزش ارتباطی تعامل‌محور این است که می‌خواهد ابزاری برای خودآگاهی و ارزیابی تجربه در اختیار دست‌اندرکاران آموزش بگذارد. ■ می‌توانیم بگوییم، معلمی که از تجربیات خودش به صورت خلاق استفاده نکند، کارش به یک سلسله عادات آموزشی تبدیل می‌شود. با توجه به نکته‌ای که مطرح فرمودید، می‌خواهم بعد دیگری را اضافه کنم. به هر حال اگر معلم بخواهد از این تجربه به صورت مثبت استفاده کند، بخشی به خود او مربوط می‌شود و بخشی از آن به محیط آموزشی، برنامه درسی و مواردی از این دست. مثلاً اگر برنامه درسی خیلی تجویزی باشد و فضای لازم را برای معلم ایجاد نکند که خلاق باشد، و به علاوه، برنامه درسی هم خیلی به‌روز نباشد، ممکن است معلم تصور کند که من همیشه با یک کتاب درسی و یک برنامه درسی سروکار دارم و نیازی به این که فرضاً به دنبال تغییرات بروم، وجود ندارد. این خودش در حقیقت به شکل‌گیری عادات آموزشی کمک می‌کند و معلم را به ایستایی می‌کشاند. بنابراین اگر بخواهیم معلم مؤثر باشد، چه عواملی را باید تقویت کنیم تا او بتواند نقش و رسالت واقعی خودش را خوب ایفا کند و در این میان نقش مجله رشد چه می‌تواند باشد؟

□ فراموش نشود معلم تنها یک فرد - یک زن یا یک مرد - نیست. او در کلاس درس نقشی آموزشی ایفا می‌کند. معلم باسواد هم مثل کارگر ماهر و کشاورز مجرب، به ابزار و خاک خوب نیاز دارد. برنامه درسی به‌روز نشده، کتاب درسی تجویزی، مدیریت آموزشی

غیرمتخصص، و جامعه بی تفاوت نسبت به کیفیت آموزش، در نقش معلم اثرگذار هستند. ولی باور داشته باشیم که معلم باسواد بهتر می تواند از پس این مشکلات بر بیاید تا معلم کم سواد. چه طور؟ و نقش یک مجله تخصصی مثل **رشد** چه می تواند باشد؟

فضای گفت و گو، زمان تنگ، و سواد نافذ من اجازه نمی دهند حق مطلب ادا شود. بگذارید فقط دو موضوع را برگزینم. یکی کاربرد کتاب درسی سر کلاس درس و یکی هم تأثیر مجله تخصصی در رشد معلم. کتاب درسی در فرهنگ و آموزش ما نقش کلیدی و مرکزی دارد. روش کلاسیک استفاده از کتاب درسی در اغلب درس ها، به استثنای دروسی مثل ریاضیات، این بود که در هر جلسه صفحه یا بخشی از کتاب را باز می کردیم و معلم آن را برای ما می خواند، توضیح می داد و یا ترجمه می کرد. با درس های دیگر کار ندارم. می توانم بگویم این طرز استفاده از کتاب با روح زبان و آموزش آن در تناقض است. کتاب درسی در آموزش زبان کمی کمتر و کمی بیشتر از این کتاب مرجع است. کمتر از این دید که کتاب درسی نمی تواند به اندازه کتاب مرجع باشد. کمی بیشتر به این معنی که کتاب درسی برای انجام کارهایی به وجود می آید که یک کتاب مرجع کاری با آن ها ندارد.

در فرهنگ ما، معلم بیشتر از شاگرد از گم کردن کتاب درسی اش در هراس است. کمتر معلمی بی کتاب درسی وارد کلاس درس می شود. اگر شد، اولین کاری که می کند گرفتن کتاب درسی یکی از شاگردان است. کمترین ضررهای اتکای بیش از حد به کتاب درسی می توانند این موارد باشند:

- امکان درست شنیدن زبان را از شاگرد می گیرد.
- دانش آموز پیش از این که زبان را بشنود، نوشتار آن را می بیند. بنابراین، ماهیت اصلی زبان که مهارت رفتاری روانی - اجتماعی است، به دانشی انتزاعی تبدیل می شود. در نتیجه تعبیری نادرست از زبان دانستن به دست می دهد.
- به باور من کاربرد کتاب درسی برای معلم بیشتر پیش از کلاس و

برای شاگرد پس از کلاس درس است. اشتباه نشود، منظورم این نیست که کتاب درسی نقش مفیدی در آموزش ندارد. همه از نقش مفید آن در آموزش رسمی آگاه هستند. هر اندازه اتکای سنتی به کتاب در کلاس درس کم شود، امکان آموزش زنده زبان بیشتر خواهد شد.

کمی هم در مورد نشریه تخصصی برای معلم صحبت کنیم. در اوایل سال ۱۳۶۰ تا ۱۳۶۱، وقتی صحبت از انتخاب نام «**رشد**» برای این سلسله نشریات بود. من خیلی این انتخاب را پسندیدم. وجه سواد معلم که به آن اشاره و یادآوری شد که تجربه محور است و نتیجه آمیزش دانستن عملی زبان با دانش مفید پیش از تجربه معلمی است، با راه اندازی چنین نشریه ای امکان پیدا می کرد مورد توجه قرار گیرد. معمولاً مقدمات دانستن عملی و کسب دانش آموزشی پیش از دوران معلمی شکل می گیرد. رشد معلم از «نخستین کلاس درس» شروع می شود. نشریه تخصصی وقتی برای معلم ایده آل خواهد بود که بتواند مهارت عملی معلم و دانش تخصصی او را ارتقا بخشد. ولی وظیفه اصلی نشریه تخصصی ویژه معلمان، تأمین رشد حرفه ای آن ها است که با به خدمت گرفتن آن دو وجه اولیه سواد معلمی برای آموزش بهتر شکل می گیرد. عوامل زیر می توانند در این مهم باور نشریه باشند:

- ارتباط نزدیک تر با جامعه معلمان. این ارتباط نزدیک با شرکت آن ها در ترکیب هیئت تحریریه نشریه و انعکاس نوشته های آن ها در نشریه امکان پذیر است.
- بالا بردن درصد مقالاتی که بر آن چه در کلاس درس اتفاق می افتد، تأکید دارند.
- ایجاد تنوع در نوع و قالب مطالب: در کنار مقالات علمی، رخدادهای علمی و پرسش و پاسخ های مربوط به کلاس و معلم و مشکلات آموزشی نیز درج شوند.

#### ■ با تشکر از قبول دعوت ما برای شرکت

در این گفت و گو، امیدواریم این بحث در شماره های آینده به شکلی دیگر پی گیری شود.



“

**Nowadays networking and community of practice (CoP) are popular terms, especially with the advent of the Internet, which makes networking a relatively painless process**

”

Were you able to find all the answers? Not yet? Well, keep trying, but there's no need to worry, as we will be discussing this further in the next issue, Inshallah. Stay tuned...

#### More online journals to explore:

The Electronic Journal of e-Learnig

<<http://www.ejel.org/main.html>>

Journal of Online Learning and Teaching

<<http://jolt.merlot.org/>>

Computers and Composition Online

<<http://www.bgsu.edu/cconline/home.htm>>

#### Notes

1. If you are not yet comfortable conducting a search on the Internet, do the following: Type this address [www.google.com](http://www.google.com) into the address bar of your browser (i.e., the place in your open Internet page where the webpage addresses appear), and then hit the “Enter” button on your keyboard. Next, type the word “netiquette” in the empty search bar in the middle of the page and hit the Enter button again.

#### References

- Albirini, A. (2004). *An exploration of the factors associated with the attitudes of high school EFL teachers in Syria toward information and communication technology*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University-OH. Retrieved January 25, 2011, from [http://etd.ohiolink.edu/view.cgi/Albirini%20Abdulkafi.pdf?acc\\_num=osu1092688797](http://etd.ohiolink.edu/view.cgi/Albirini%20Abdulkafi.pdf?acc_num=osu1092688797)
- Bowers, C. A. (1998). The paradox of technology: What's gained and lost? *Thought & Action* 14(1), 49-57. Retrieved January 25, 2011, from [http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA\\_98Spr\\_04.pdf](http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA_98Spr_04.pdf)
- Chapelle, C.A. (2003) *English language learning and technology*. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Hanson-Smith, E. (2006). Communities of practice for pre-and in-service teacher education. In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL* (pp. 301-315). Amsterdam: John Benjamins.
- Keen, A. (2007). *The cult of the amateur: How today's internet is killing our culture*. NY: Doubleday/Currency.
- Kramsch, C., A'Ness, F., & Lam, W. S. E. (2000) Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, 4(2), 78-104. Retrieved January 15, 2011, from <http://llt.msu.edu/vol4num2/kramsch/default.html>
- Lamy, M-N. & Pegrum, M. (2010). Call for papers for special issue of LLT [Theme: Hegemonies in CALL]. *Language Learning & Technology*, 14(2), 111-112. Retrieved August 7, 2011, from <http://llt.msu.edu/vol14num2/call.pdf>
- Marandi, S. S. (2010). Bravely stepping forward: Creating CALL communities to support teaching and learners in Iran. In J. Egbert (Ed.), *CALL in limited technology contexts* (pp. 179-188). Texax: CALICO.
- Marandi, S. S. (2011). CALL 101: Some basics any CALL practioner needs to know. *Roshd FLT*, 26(1), 70-77.
- Murray, D. E. (2000). Changing technologies, changing literacy communities? *Language Learning & Technology*, 4(2), 43-58. Retrieved January 15, 2011, from <http://llt.msu.edu/vol4num2/murray/default.html>
- Reinhardt, J. & Isbell, K. (2002). Building Web literacy skills. *The Reading Matrix*, 2(2). Retrieved May 24, 2011, from [http://www.readingmatrix.com/articles/isbell\\_reinhardt/index.html](http://www.readingmatrix.com/articles/isbell_reinhardt/index.html)
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction* [Webpage]. Retrieved August 7, 2011, at <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>



**The failure of universities to provide the historical, cultural, and ecological background for understanding that computers are not a culturally neutral tool also has consequences for younger students**

breakdowns and misunderstandings. In fact, in some circles this has even led to a misunderstanding about Iranians in general. For this reason, it would be a very good idea for you to first familiarize yourself with Netiquette before sending any emails to your colleagues on the mailing lists.

**Task 2:** Do a quick Internet search<sup>1</sup> on the word Netiquette. Were there any Netiquette “rules” you were unaware of? How might your unawareness have possibly led to a misunderstanding? Now try to find out what Netiquette has to say about the following specific behaviors:

- Sending an email message without any subject line, or with a vague subject line, such as “Hi” or “Salam”
- Sending an email asking for help on your research
- Writing in ALL CAPS (capital letters)
- Sending a personal message to the mailing list
- Sending unsolicited attachments to the list
- Sending cross-postings or multiple postings
- Using emoticons and e-breviations

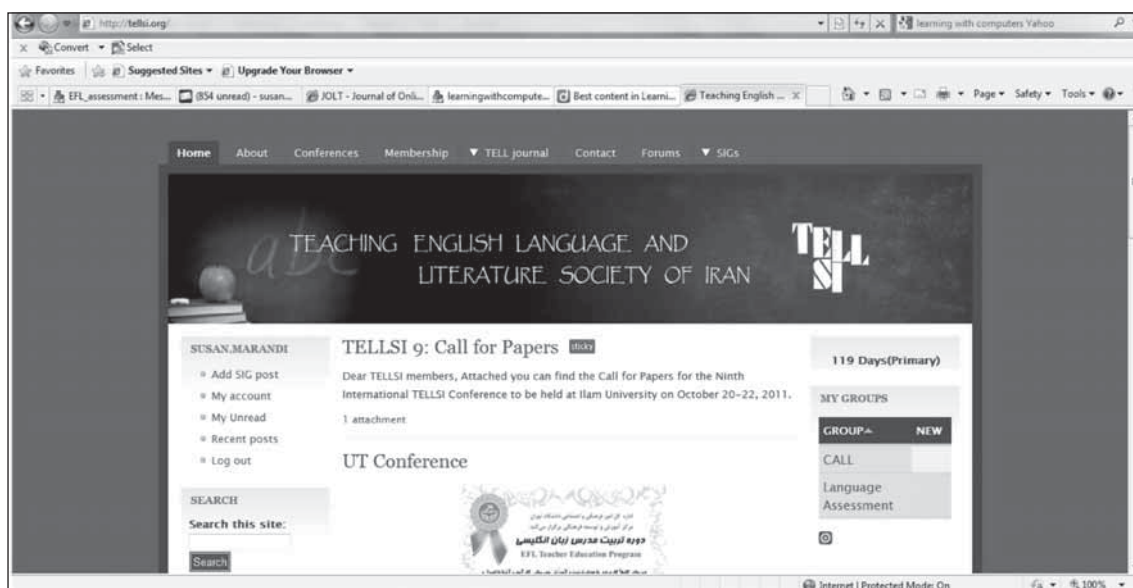


Figure 3. Home page for TELLSI



to the situation of each country. And in any case, it is indubitably important for you to know what is being done by your colleagues, classmates, and students in Iran. Therefore, I also strongly urge you to become a member of the new Iranian CALL group, the *TELLSI CALL-SIG*. This group belongs to TELLSI (i.e., the Teaching English Language and Literature Society of Iran; see Figure 3), and is a Special Interest Group for those interested in CALL. As a member of the TELLSI CALL-SIG, you will be the first to learn of any CALL-related workshops, conferences, speeches, courses, etc. to be held in Iran, and can follow and participate in CALL discussions led by your compatriots. In order for you to become a member of this Iranian group, you must first become a registered member of TELLSI (or renew your membership if more than a year has passed since you last paid your subscription fee). For more

information on becoming a member or renewing membership, go to the following URL:

<http://tellsi.org/membership>

After your membership has been confirmed, visit the following page to become a member of the CALL-SIG:

<http://tellsi.org/SIG>

Once you have become a member of the CALL Special Interest Group, it is a good idea to send an email to the list to introduce yourself to the other members.

Now that you are a member of an online society, it is extremely important for you to realize that there are some commonly accepted rules for online social behavior, or appropriate networking etiquette, called *Netiquett*. Unfortunately, many Iranians interact online without being sufficiently aware of Netiquette rules, involving them in unnecessary communication

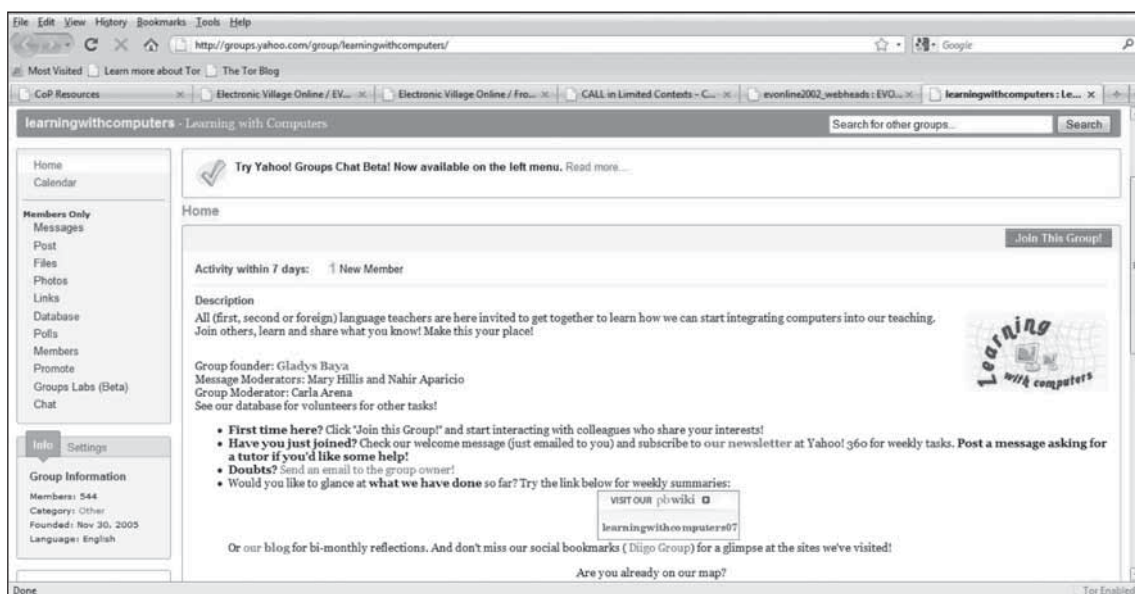


Figure 2. Home page for Learning with Computers

that have sufficient potential for CALL (especially those which are free of charge!); ask for and receive help from one another; become informed of various CALL-related events, such as online conferences and workshops; and so on. (Remember that there is no obligation to participate in the discussions, so if you are too busy or are still not comfortable with sending messages to the group, you can merely read the emails being sent back and forth, and follow the discussions without participating in them yourself, something which is called *lurking*.)

Another useful mailing list for you to join is called *learning with Computers*. (See Figure 2.) This is another friendly Yahoo! Group, run by some of the Webheads. If you find the large number of emails of the evonline 2002\_webheads Yahoo! Group to be too overwhelming and intimidating, you may like to consider

**Joining a CALL community of practice can truly help you learn more easily, since you will benefit from the experiences of like-minded people with varying degrees of experience with CALL, who you can consult and collaborate with as and when you wish**

joining Learning with Computers at the following address:

<http://groups.yahoo.com/group/learningwithcomputers/>

Both of the above mentioned groups are very friendly and useful. However, as you know, in dealing with CALL, there are often some problems which are unique

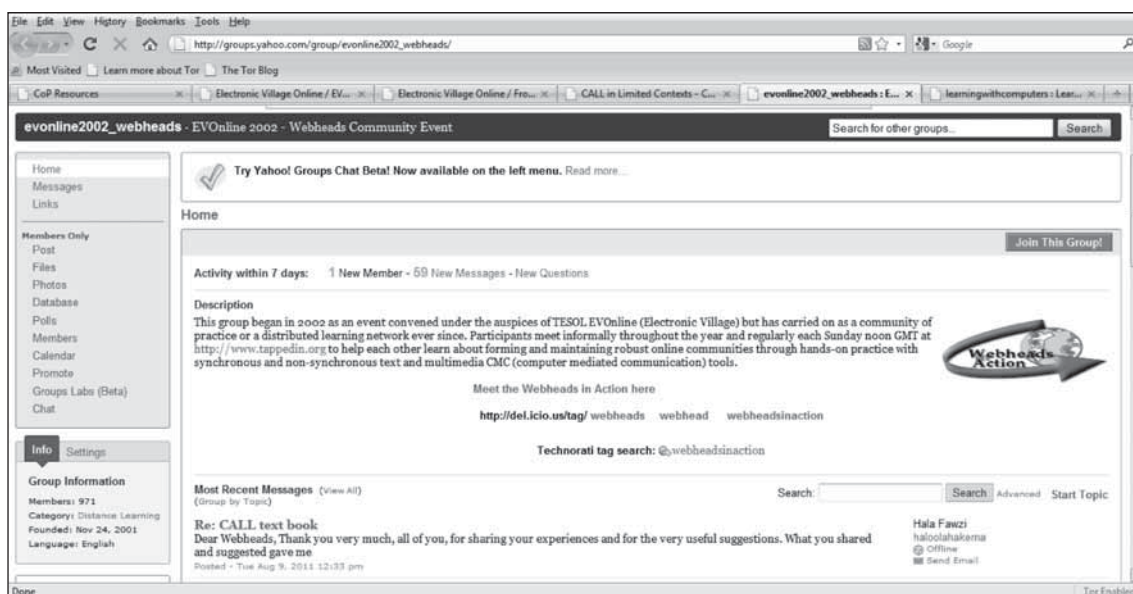


Figure 1. Home page for evonline2002\_webheads, the Webhead's Yahoo! Group

## Join a CALL Community of Practice

“Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (Wenger, 2006).

Nowadays *networking* and *community of practice* (CoP) are popular terms, especially with the advent of the Internet, which makes networking a relatively painless process. People easily connect with those who have similar interests, whether for professional or pleasure purposes. Hanson-Smith (2006) urges would-be CALL practitioners to benefit from teacher CoPs, which she defines as including the following criteria:

- ◆ A common *purpose* or *domain* of knowledge
- ◆ The generation and discussion of *ideas*, the creation and sharing of *skills*, and *reflection* on these operations, carried

out through *experimentation*

◆ *Collaboration*, often through reciprocal *mentoring* or apprenticeship - *praxis* as opposed to talk

◆ *Social support* or *scaffolding*

◆ *Appropriate tools*

◆ *longevity* (adapted from Hanson-Smith, 2006, p. 302)

As I have mentioned elsewhere, networking is not one of the strengths of the Iranian TEFL community, and many of those working on CALL do so without being aware of similar efforts (Marandi, 2011). However, joining a CALL community of practice can truly help you learn more easily, since you will benefit from the experiences of like-minded people with varying degrees of experience with CALL, who you can consult and collaborate with as and when you wish.

One of the most popular CALL communities of practice is called the *Webheads* or *Webheads in Action* (WiA), a group of language teachers interested in learning/teaching language with the aid of technology. (See Figure 1.) Anyone with similar interests is welcome to join this group by simply registering at the Webhead's Yahoo Group at the following URL:

[http://groups.yahoo.com/group/evoline2002\\_webheads](http://groups.yahoo.com/group/evoline2002_webheads)

On so doing, you will automatically receive all the emails of the Webhead mailing list, in which members discuss various tools/ programs/ websites/etc.

“Unfortunately, many Iranians interact online without being sufficiently aware of Netiquette rules, involving them in unnecessary communication breakdowns and misunderstandings”

**“Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (Wenger, 2006)**

And yet the dominance of amateur knowledge and mistaken information may not be the only hazard of espousing an uncritical view toward technology, nor even the most dangerous one. Bowers (1998) insists that “thinking within the decision matrix of the software program really involves using the pattern of thinking of the people who designed the software” (p. 54). He strongly censures the prevalent naïve view of technology, and forwards the idea that passing a course on the cultural dimensions of technology should be made a prerequisite for obtaining *any* university degree. He laments:

The failure of universities to provide the historical, cultural, and ecological background for understanding that computers are not a culturally neutral tool also has consequences for younger students. These students are being indoctrinated into believing that computer mediated thought and communication represent a superior and more empowering form of learning. (ibid)

Scholars interested in computer-assisted language learning also highlight the necessity of a critical approach (Albirini, 2004;

Chapelle, 2003; Reinhardt & Isbell, 2002). In fact, Lamy and Pegrum (2010, pp. 111) lately put forward the idea of “hegemonies in CALL,” proposing that at least 6 hegemonies may exist in CALL: *technological hegemonies* (“including hegemonic implications of the Internet and Web, commonly used Web 2.0 tools, and mobile technologies”); *pedagogical hegemonies* (“including hegemonic implications of social constructivism and associated interactive, collaborative, student-centred pedagogies; curriculum and course design; and the design of open access materials and digital repositories”); *educational hegemonies* (“including hegemonic educational and institutional policies, expectations and norms”); *social hegemonies* (“including the hegemonic implications of norms and practices of online interaction”); *inter/cultural hegemonies* (“including hegemonic implications of Western cultural norms and Western approaches to tolerance, openness, relativism and the skills associated with intercultural competence”); *sociopolitical hegemonies* (“including the hegemonic implications of democratic structures in education, and resistance to hegemonies”).

**Task 1:** Take a minute to think about the above classification of CALL hegemonies.

**a.** Try to come up with an example for each type of hegemony. Are the various categories equally important? Which hegemonies pose a greater threat? How should you deal with them?

**b.** Can you think of any CALL hegemony not mentioned here? Give it a name, and provide an example to illustrate it.

## **A**dopt a critical stance toward CALL

In the preceding issue, some of the difficulties of using technology for language learning were mentioned, such as insufficient facilities, cultural conflicts; frequent website filtering; slow and/or unreliable Internet connections; the “digital divide”; lack of a community of practice; insufficient tech support; the rigidity of the educational curriculum; and resistance of the various stakeholders (Marandi, 2010; Marandi, 2011). These limitations are mostly imposed by circumstances and may be considered practicality issues. However, even under ideal circumstances, one very important *self-imposed* restriction should remain: The good CALL practitioner will remember that technology is by no means neutral, and will restrict her/his use of it accordingly.

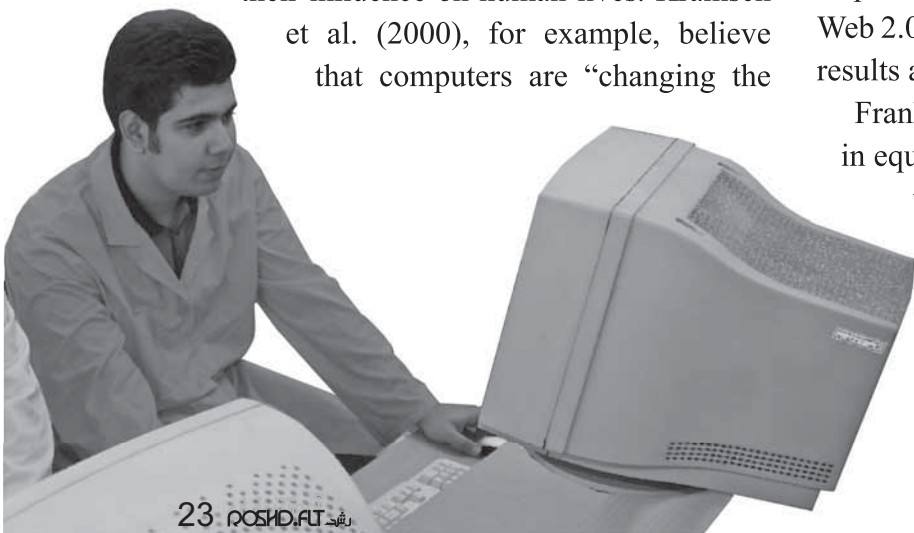
Although some scholars still appear to underrate the influence of technology and some even voice doubts about the inevitability of computer literacy (Murray, 2000), others attribute much more power to computers and believe more strongly in their influence on human lives. Kramersch et al. (2000), for example, believe that computers are “changing the

very notions of who we are” (p. 99) and that they “define our actions, that is, our existence” (p. 83).

However, not everyone is as satisfied with this influence as Kramersch et al. seem to be. Keen (2007), for example, insists that the Internet is responsible for destroying much of what is admirable and desirable in human civilization. In his popular book entitled *The cult of the amateur: How today's internet is killing our culture*, Keen seriously questions the accuracy and truth of information on the Net, averring that (2007, p. 30) “on a Web where everyone has an equal voice, the words of the wise man count for no more than the mutterings of a fool.” To illustrate the unreliability of information received from the Internet, he cites the example of the all-important search engines (Keen, 2007):

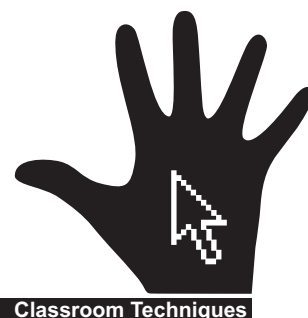
Search engines like Google... answer our search queries not with what is most true or most reliable, but merely what is most popular. As a result, our knowledge - about everything from politics, to current affairs, to literature, to science- is being shaped by nothing but the aggregation of responses... But the problem is that the Web 2.0 generation is taking search-engine results as gospel. (pp. 92-3).

Franklin (1999, cited in Chapelle, 2003), in equally skeptic about the reliability of the Internet as information source and likens it to a big garbage dump, where what the “scavengers” ultimately find depends on which part of the garbage dump happen to dig!





# CALL 101: More basics you need to know



By Seyyede Susan Marandi, Alzahra University

Email: Susanmarandi@yahoo.com

چکیده

مقاله حاضر، بخش دوم از مجموعه جدید مقالات «آموزش زبان به کمک فناوری» (یا CALL) است. بخش اول در شماره قبل نشریه چاپ شد. در شماره گذشته، پس از ارائه تعریفی از CALL، به اهمیت آن اشاره شد و برخی نکات مهم برای «مبتدیان» عرصه آموزش زبان به کمک فناوری مطرح شد. تعدادی نشریه مهم بر خط (online) هم درباره این رشته معرفی کردیم. در مقاله حاضر، مباحث «برتری طلبی‌های CALL» و «CALL نقادانه» مطرح شده و تعدادی از اجتماعات مفید CALL و آدرس اینترنتی چند نشریه مهم دیگر نیز معرفی شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: برتری طلبی‌های CALL، CALL نقادانه، اجتماعات CALL، آداب اجتماعی بر خط (آن لاین)

## Abstract

This article is a follow-up on the first of a series of articles on Computer-Assisted Language Learning (i.e., CALL), which appeared in the previous issue of Roshd FLT magazine. In the previous article, as you may recall, CALL was defined, its necessity was briefly touched upon, and some caveats were mentioned for CALL “newbies”. Some important online CALL-related journals were also introduced. In the current article, CALL hegemonies and “Critical” CALL are discussed further, some useful CALL communities are introduced, and more links to useful online (free) journals are provided.

**Key Word:** CALL hegemonies, critical CALL, CALL Communities of Practice, Netiquette



دفتر انتشارات کمک آموزشی

## با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

### مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- **رشد کودک** (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه‌ی اول دوره‌ی دبستان)
- **رشد نوجوان** (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره‌ی دبستان)
- **رشد دانش‌آموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره‌ی دبستان)
- **رشد نوجوان** (برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)
- **رشد جوان** (برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

### مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

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

### مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی اختصاصی

(به صورت فصلنامه و ۴ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)
- رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی 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 زیست‌شناسی ● رشد آموزش زمین‌شناسی ● رشد آموزش فنی و حرفه‌ای ● رشد آموزش پیش‌دبستانی

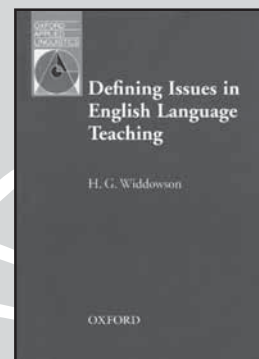
مجله‌های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

● نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره‌ی ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک آموزشی.

● تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸



Books



Recent developments in linguistic description and applied linguistics have significant implications for the way English is to be conceived as a subject for teaching. This book presents a critical exploitation of these implications, and how they lead to a reconsideration of common assumptions about communicative language teaching.

Among the issues that are examined are how the changing nature and role of the language itself affects decisions about the goals that learners should be required to achieve, what relevance corpus descriptions of English have for the specification of course content and the design of classroom activities, and the role of the learner's mother tongue.

The nature and functions of the discipline of applied linguistics are set out with precision and transparency.

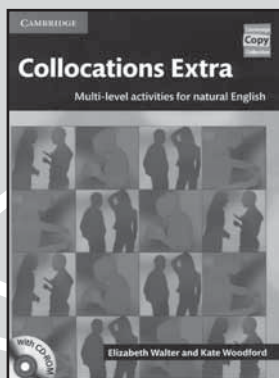
*Professor Henry Widdowson in Emeritus Professor of Education, University of London, and Honorary Professor at the University of Vienna.*

'[As] a theorist of language and language teaching, his extensive writings have addressed the most significant areas in the field ... Widdowson consistently defends clear thinking and clear presentation of ideas. For international ESOL, he has probably been the most influential philosopher of the late twentieth century.'

*Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*



Books



Help your students become natural and fluent English speakers with Collocations Extra. Simple to use and quick to prepare, this collection of photocopiable collocation activities encourages students to practise natural language 'chunks' from elementary right through to advanced level. Popular classroom topics and a CD-ROM with templates for games make it simple to integrate these activities into your lessons.

#### You will like Collocations Extra because...

- over 50 clear step-by-step lesson plans provide you with instant and original supplementary materials to teach collocations.
- input, practice and follow-up stages for each activity introduce students to the collocations and allow them to consolidate their knowledge with a wide range of engaging exercises.
- students can build their confidence and develop natural-sounding English as they practise collocations through a variety of communicative and fun activities including quizzes, board games, questionnaires and picture stories.
- you can create games to practise collocations of your choice using easily adapted templates on the CD-ROM.
- informed by the Cambridge International Corpus, Collocations Extra ensures that the most frequently used collocations are presented and practised in their natural context.



جهاد اقتصادی

### برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید به دو صورت مشترک مجله شوید:

۱. واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهراب آرمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست و تکمیل فرم اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی در سایت مجلات رشد به آدرس:

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

۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه‌دارید)

♦ نام مجلات درخواستی:

.....

.....

.....

.....

♦ نام و نام خانوادگی: .....

♦ تاریخ تولد: .....

♦ میزان تحصیلات: .....

♦ تلفن: .....

♦ نشانی کامل پستی: .....

♦ استان: .....

♦ شهرستان: .....

♦ خیابان: .....

♦ شماره فیش: .....

♦ مبلغ پرداختی: .....

♦ پلاک: .....

♦ شماره پستی: .....

♦ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را ذکر نمایید:

.....

امضاء:

● نشانی: تهران - صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

● نشانی اینترنتی: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)

● پست الکترونیک: [info@roshdmag.ir](mailto:info@roshdmag.ir)

● اشتراک مجله: ۱۴-۷۷۳۳۹۷۱۳-۷۷۳۳۶۵۶-۷۷۳۳۶۵۶-۲۱

♦ هزینه اشتراک یک‌ساله مجلات عمومی (۸ شماره): ۹۶۰۰۰ ریال

♦ هزینه اشتراک یک‌ساله مجلات تخصصی (۴ شماره): ۶۰۰۰۰ ریال

**It must be noted that psychological factors like anxiety or excitement may have influenced the students' pronunciation of sounds in an unfavorable way while their voices were being recorded**

identified major differences across the two languages, which are believed to heighten the perceived phonological interference of transfer features and cause mispronunciations.

It must be noted that psychological factors like anxiety or excitement may have influenced the students' pronunciation of sounds in an unfavorable way while their voices were being recorded. In other words, their pronunciation performance might have been affected negatively since they were under the pressure of the likelihood of making errors so the results would surely be better if the recordings took place in a natural setting like a class. In addition, the small sample sizes of this study is a clear limitation. Future studies with larger sample size and also conducting similar

studies on other levels e.g. elementary or advanced students would shed more light on students' difficulties in pronunciation.

### References

- Al-Jarf, R. (2008). Phonological and Orthographic Problems in EFL College Spellers. Proceedings of the TELLSI Conference. Islamic Azad University. Roudehen, Iran. 1-12.
- Celce-Murcia, M. (1991). Teaching English as a second or foreign language (2nd Ed.). Rowley, Mass: Newbury House Publication.
- Derwing M. T. & Munro J. M. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. TESOL Quarterly, 39, 379-397.
- Fotovatnia, Z. (2006). Speech Segmentation in L2: Stress VS. Position. Journal of Social Sciences & Humanities of Shiraz University, 23(1), 32- 44.
- Hall, M. (2007). Phonological characteristics of Farsi speakers of English and L1 Australian English speakers' perceptions of proficiency. Unpublished MA thesis. University of Curtin, Croatia.
- Hayati, D. (1997). A Contrastive analysis of English and Persian stress. PSCIL, 32, 51-56.
- Hismanoglu, M. (2009). The pronunciation of the inter-dental sounds of English: an articulation problem for Turkish learners of English and solutions. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 1697-1703.
- Hismanoglu, M. & Hismanoglu, S. (2010). Language teachers' preferences of pronunciation teaching techniques: traditional or modern? Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 983-989.
- Mischler, J. J. (2008). Expressive phonology as evaluative comment in personal oral narrative: The play frame and language learning. System, 36, 241-252.
- Nazary, M. (2008). The Role of L1 in L2 acquisition: Attitudes of Iranian university students. Novitas-Royal, 2 (2), 138-153.
- Richards, J., Platt J. & Platt H. (1992). Dictionary of Language Teaching & Applied linguistics. London: Longman house, Burnt Mill, Harlow, England.
- Yarmohammadi, L. (2005). A contrastive phonological analysis of English and Persian (3rd Ed.). Shiraz: Shiraz University Press.
- Yarmohammadi, L. (1969). English consonants and learning problems for Iranians. TESOL Quarterly, 3(3), 231-236.
- Yarmohammadi, L. (1964). Problems for Iranians in learning English vowels. Journal of English as a second language, 4(2), 57-62.
- Yarmohammadi, L. (1995). A Contrastive Phonological Analysis of English and Persian. Shiraz: Shiraz

phonology. Phonology instruction should include specific information about different phonemes that students have difficulty in pronouncing them. This instruction can be accompanied with listening courses or by its own.

It would be wise to include phonological difficulties of students in the syllabus based on their priority and importance. It is necessary for the English teachers to have a comprehensive awareness of the phonological characteristics of first language and target language of the learners. Furthermore, the teacher should have adequate expertise in teaching the problematic areas related to consonants, vowels, stress position and intonation to the learners. The findings of this study may allow teachers to obtain an awareness of the probable errors committed by Persian learners due to lack of familiarity with the phonetic differences between the learners' own pronunciation and English. This awareness of students' difficulties may help teachers to detect Persian EFL learners' phonological problems and try to tackle these problems. In addition, teachers need to be trained to obtain a thorough knowledge of the English sound system and encourage them to devote much more time specifically on areas that are identified to have caused problems for Iranian EFL learners.

As Hayati (1997) maintains, a teacher can make use of many real and simulated tools to help the teaching of suprasegmentals. Audio- and video-tapes,

**It is necessary for the English teachers to have a comprehensive awareness of the phonological characteristics of first language and target language of the learners. Furthermore, the teacher should have adequate expertise in teaching the problematic areas related to consonants, vowels, stress position and intonation to the learners**

for example, as two handy audio-visual aids along with the teacher's training could motivate the students to benefit from it as a variety in learning. In fact, different word and sentence stress patterns could be practiced via stories, plays, games, etc. performed on video- or audio-tapes. In addition, the course books and materials which are going to be taught to students should be designed catering for students' needs in the mentioned areas.

## **C**onclusion

The present paper was an attempt to derive a list of salient pronunciation errors made by Persian learners of English. The proposed approach was grounded in the theory of language transfer and involved phonological comparisons between Persian language



falling intonation. Of course this is the only sentence of this kind in which the intonation contour seems to have been violated and there are a greater number of such sentences in the reading text that the participants rendered with appropriate intonation pattern such as "Peter Judd joined the army when he was eighteen" or "All of them were doing quite well except Peter". Here the effect of misplaced stress on the first syllable in "except" and on the wrong element in "quite well" may have affected the pronunciation of the sentence.

The participants tended to place the primary sentence stress on negative elements: "I 'don't like it" rather than "I don't 'like it". This error may be attributed to the negative transfer of the Persian language in which primary stress is always placed on the negative element.

The error was seen in the sentence as "Mehdi is clever, isn't 'he?" rather than "Mehdi is clever, 'isn't he?".

## **I**mplications

There is evidence that the students' L1 (Persian) has an effect on their production of speech sounds of the English language. The data show that there are some examples in which language transfer was clear. In addition, the participants transferred some features and sounds from their L1 to their L2. However, many examples showed that the participants made some pronunciation errors that the CAH did not predict for which other accounts should be provided. These may include

overgeneralization, defective teaching, spelling pronunciation, etc. The findings of this study have some pedagogical implications. The results can act as a model to help both Persian learners and teachers in English language learning and teaching.

The results of this study demonstrated that the Persian EFL learners struggled with different phonological problems resulting from three main sources: (a) the differences between the Persian language and the English language, (b) L1 interference and (c) the problems in teaching of EFL pronunciation. At high schools, pronunciation receives very little attention in EFL instruction and evaluation. As a result, many phonological problems that Iranian EFL students have in pronunciation may be attributed to lack of formal pronunciation instruction. As Robertson (2003) maintains, the teaching of pronunciation must be incorporated in the students' training, yet that teaching must be country specific, and materials and research must now stop focusing on the 'general' and start considering the 'specific'. We have to tackle these problems to alleviate the phonetic and phonological difficulties and to improve teaching of EFL pronunciation to students. Teachers should take into account all of the activities which help the learners overcome the phonological problems and improve their pronunciation ability. In order to develop phonological awareness in EFL students, students should be given formal instruction in

The participants were inclined to replace the English complex vowel /əʊ/ with the simple vowel /o/. In the reading text this error was spotted as "soldier" was pronounced as /soldʒer/ instead of /səʊldʒər/. Spelling pronunciation may be held accountable in this case since in the word "soldier", one letter "o" stands for a diphthong /əʊ/ thereby somehow misleading the participants to use the simple vowel /o/ to represent the letter.

## **P**roblems with stress

### **Word stress**

It does seem consistent with contrastive studies of Persian-English on word stress when the participants rendered "heavens" in the reading text as [hev'enz] thereby placing the primary stress on the final syllable. It may be argued that this error is due to the negative transfer of Persian where the primary stress tends to have its concentration on the final syllables of words and expressions. However, in a greater number of other words the participants assigned the primary stress to the first syllable. In the reading text for example "except" was pronounced as [eksept] and "behind" as [bihaind]. This error was also spotted in "atomic" which was rendered as ['atomik] instead of [ə'ta:mik]. This may be attributed to overgeneralization or even defective teaching and obviously contrastive phonology predictions fail to explain them.

There are even cases in which the

participants misplace the primary stress on the second syllable: e.g. "interesting" was rendered as [in'teresting] instead of ['intrəstɪŋ]. This may be a case of defective teaching or the negative result of participants' meticulous attention to pronounce the word as correctly as possible.

## **P**hrasal and sentence stress

The participants tended to place the primary stress on adjectives preceding nouns in adjectival phrases. This error was observed in the reading text where the following deviant structure was produced: "A good 'soldier" was rendered as "A 'good soldier". The error may be attributed to the negative transfer of Persian in which primary stress is placed on the adjective element in adjectival phrases.

The participants tended to place the primary stress on the first element in phrases containing numerals e.g. "six 'days" was rendered as "'six days". This error did happen in the reading text too, where the participants rendered "nine times" as "'nine times" instead of "nine 'times".

## **P**roblems with intonation

In the sentence "He 'did 'quite well in everything 'except shooting" which is an affirmative sentence composed of two clauses, the participants violated the intonation contour in that they uttered the verb "did" with a high pitch though the sentence was correctly uttered with

the participants were overgeneralizing this knowledge to the English word. On the other hand, one may be inclined to say that the participants pronounced the word incorrectly in isolation because they were too much concerned with their pronunciation. But the picture becomes even more complicated when it was spotted that "practicing" in the reading text was rendered correctly as [præktisɪŋ].

## Problems with vowels

The participants erroneously used the /e/ sound instead of English /ɛ/. For example, "bird" was rendered as [berd] instead of [bɜrd] and "kitchen" was pronounced [kitsʃhen] instead of [kɪtsʃhen]. Of course as we mentioned in the part dealing with consonantal problems, these may be conceived as problems with the English syllabic /ɾ/ and /ŋ/ respectively.

In addition, /e/ was substituted with some other vowels. "said" for example was rendered as [seɪd]. This is most probably due to the misapplied analogy the participants had formed about the English phonemic-graphemic correspondence. Actually they overgeneralized the use of a pattern they had observed in many English words such as "raid, explain, train, etc." in which the two letters "ai" stands for the sound /eɪ/ in these two words.

English /ə/ was substituted by different vowels depending on the spelling pattern. For example: "atomic" was rendered as

[atomik] instead of [ətə:mɪk] in which /ə/ is substituted by /a/. Also, "mechanism" was rendered as [mekə:nɪzm] for [mekənɪzəm] which may be accounted for by the fact that the borrowing of the word "مکانیزم" into Persian prompts the learner to follow the modified Persian pronunciation thereby using /a:/ instead of the first /ə/ and dropping the second one.

The participants tended to use the vowel /a:/ instead of /o:/. In reading the text, for example, "wall" was pronounced [va:l] instead of [wo:ɫ]. Other manifestations of this error were observed in the reading text as "taught" was rendered as [ta:t] instead of [to:t]. This again is a phonemic error and we can say that the Persian phoneme /a:/ was transferred to these two English words to substitute English /o:/.

The participants substituted Persian /a/ which is a low back unrounded vowel with the English /ʌ/ which is low central unrounded. This caused the participants to render "done" as [da:n] instead of [dʌn] and "enough" as [ɪna:f] instead of [ɪnʌf]. This may be regarded as a phonetic error due to the transfer of Persian language because the participants use the incorrect phone when producing English /ʌ/.

The participants used the vowel /oi/ instead of /u:/ in pronouncing "juice" as [jois]. However this error was not observed in other cases where the vowel /u:/ was present and might be the result of defective teaching or a false concept formed by the participants about this specific lexical item.

was rendered as [riəli]. This again may be labeled as an allophonic error due to the negative transfer from the Persian language, i.e., the participants used the incorrect allophone /r/ for the English allophone /~r/ which is absent in Persian language sound system.

English syllabic /ŋ/ was substituted by Persian /-en/, that is, vowel /e/ was inserted before /ŋ/. In the list of discrete lexical items, this error was spotted where "kitchen" was pronounced [kitʃen] instead of [kitʃŋ]. It goes without saying that this error is an allophonic one due to the influence of Persian phonology due to the nonexistence of syllabic consonant, /ŋ/.

English syllabic /r/ is substituted by Persian /r/ i.e. "bird" is rendered as [berd] instead of [bɹd]. As it was mentioned in the case of syllabic /ŋ/ in the previous section, this error is an allophonic one due to the influence of Persian phonology where the nonexistence of syllabic consonant, /r/, in Persian sound system leads the participants to replace it with its nonsyllabic counterpart and insert a vowel before it. The inserted vowel that is /e/ in these cases like the previous case may be due to the influence of English orthography.

## **P**roblems with consonant clusters

The participants inclined to interpret the initial CC-cluster as CVC. The reason for such a tendency becomes clear when one considers the impossibility of such

**Teachers must be able to analyze utterances and break them up into their constituents and they must also be acquainted with the structural similarities and differences between the native language of the learners and the foreign language**

consonantal combination in Persian phonological system where a vowel is inserted between two initial consonants due to this negative transfer. This problem was spotted with regard to the following two cases:

Persian /kuw/ is substituted for English /kw/. In the reading text, for example, the word "quite" is rendered as [kuwait] instead of the correct form [kwait].

In the list of isolated lexical items, the participants pronounce "train" as [terein] instead of the accepted [trein] and "interesting" was rendered as [interesting] instead of [intrəstɪŋ], i.e., the vowel /e/ was inserted between the two consonants in "tr" cluster. In the reading text, too, the participants pronounced the word "trying" wrongly with respect to the initial consonant cluster "tr" and rendered it as [teraɪŋg]. It may seem plausible to argue that the substitution of Persian /C-e-C/ for English /CC/ in the case of the word "train" is due to the fact that Persian has borrowed this word from English and modified its pronunciation to [teran] and



|                              |                               |                             |
|------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| "A good soldier"             | "A 'good soldier"             | Phrasal stress/ Intonation  |
| "Young soldiers"             | "'Young soldiers"             | Phrasal stress/ Intonation  |
| "Silly man"                  | "'Silly man"                  | Phrasal stress/ Intonation  |
| "Quite well"                 | "'Quite well"                 | Phrasal stress/ Intonation  |
| "Quite hopeless"             | "'Quite hopeless"             | Phrasal stress/ Intonation  |
| "look up"                    | "'look up"                    | Phrasal stress/ Intonation  |
| "Six days"                   | "s'ix days"                   | Phrasal stress/ Intonation  |
| "I don't like it"            | "I 'don't like it"            | Sentence stress/ Intonation |
| "Mehdi is clever, isn't he?" | "Mehdi is clever, isn't 'he?" | Sentence stress/ Intonation |
| "Said"                       | [seid]                        | vowel                       |
| "juice"                      | [jois]                        | vowel                       |
| "done"                       | [da:n]                        | vowel                       |
| "mechanism"                  | [meka:nizm]                   | vowel                       |
| "enough"                     | [ina:f]                       | vowel                       |
| "taught"                     | [ta:t]                        | vowel                       |
| "heard"                      | [hiərd]                       | vowel                       |
| "theirs"                     | [ðeirz]                       | vowel                       |
| "bird"                       | [berd]                        | Vowel/consonant             |
| "kitchen"                    | [kitʃen]                      | Vowel/consonant             |
| "soldier"                    | [soldʒer]                     | Vowel/consonant             |
| "Wall"                       | [va:l]                        | Vowel/consonant             |
| "well"                       | [vel]                         | Vowel/consonant             |
| "atomic"                     | [ˈatomik]                     | Vowel/word stress           |
| "except"                     | [ˈeksept]                     | Word stress                 |
| "behind"                     | [ˈbihaɪnd]                    | Word stress                 |
| "indirect"                   | [ɪndai'rekt]                  | Word stress                 |

## Problems with consonants

English /w/ is substituted by /v/ syllable initially. For example: "When" is rendered as [ven] instead of [wen]. This is

considered to be a distributional error and is attributed to the fact that English /w/ occurs in all sentence positions whereas Persian /w/ does not occur word initially.

English /ŋ/ is substituted by Persian /ŋg/ in word final positions. In the list of discrete lexical items, this problem is seen where "bring" is rendered as [bring]. The error also occurred in reading the text where: "shooting" was rendered as [shu:tiŋg] instead of [shu:tiŋ]. This is obviously a kind of phonemic error and the participants transferred the Persian phonemic habit into English thereby using the wrong phoneme /ŋg/ for the English consonant /ŋ/. This error may also have something to do with the English orthography. The written form of the consonant /ŋ/ always includes the two letters "n" and "g", therefore the participants are somehow inclined to try to pronounce both of them.

English velarized /l/ is interpreted as non-velarized, i.e., dark /ɫ/ is pronounced as clear /l/. The word "full" was rendered as [fu:l] instead of [fu:ɫ]. This error was prevalent in the reading text too, where: "several" was rendered as [severa:l] instead of [sevɹɫ]. This error may be labeled as an allophonic error due to the negative transfer of the Persian language. The participants used the incorrect allophone /l/ instead of the English allophone /ɫ/ because /ɫ/ is absent in Persian language sound system.

English retroflex is interpreted as flap /r/ in word initial positions. This error was seen in the reading text where "really"



The participants were informed about the purpose of the study at the beginning.

## Instruments

A list of 70 discrete lexical items and a reading passage were used in this study. The words in the lexical list and reading passage were selected in a way to ensure that they cover the areas most probable for errors to occur based on the literature. Also, one of the criteria for selection was that all main sounds and stress and intonation patterns be included in the instruments. Furthermore, care was taken to include the words which students had studied in high school and junior high school. The reading passage was an intermediate text selected for participants to read it aloud. The instruments were approved by two experts in Linguistics and TEFL. In addition two raters coded and analyzed the data. Inter and intra rater reliability proved to be 0.94 and 0.96 respectively.

## Procedure

All participants were required to read the passage and list of vocabulary while their voices were recorded. Their recorded pronunciation was transcribed. Then, these transcriptions were analyzed and the pronunciation problems found in the performance of participants were diagnosed. Interpreting an utterance calls for the familiarity of the listener with these units of sound. The analysis was conducted in the light of previous research on contrastive phonological

analysis of Persian and English.

We classified the errors based on Yarmohammadi (1969) and Yarmohammadi (2005) framework.

## Results and discussion

The recorded material were transcribed and analyzed carefully in order to determine major pronunciation errors committed by students. Table 1 lists major phonological problems of students in pronunciation. The interpretation of results and possible reasons underlying errors are also discussed.

| Target Word or sentence                           | Incorrect rendering                                  | Problem area                              |
|---|--|---|
| "watch"   | [va:ch]  | Consonant                                 |
| "When"  | [ven]  | Consonant                                 |
| "Was"   | [va:z]   | Consonant                                 |
| "Were"  | [ver]  | Consonant                                 |
| "Waste"   | [veist]  | Consonant                                 |
| "bring"   | [bring]  | Consonant                                 |
| "Shooting"  | [shu:ting]   | Consonant                                 |
| "Doing"   | [du:ing]   | Consonant                                 |
| "full"  | [fu:l]   | Consonant                                 |
| "Several"   | [severa:l]   | Consonant                                 |
| "really"  | [rioli]  | Consonant                                 |
| "Several"   | [severa:l]   | Consonant                                 |
| "Later"   | [Leitr]  | Consonant                                 |
| "Trying"  | [teraiing]   | Consonant cluster                         |
| "train"   | [terein]   | Consonant cluster                         |
| "quite"   | [Kuwait]   | Consonant cluster                         |
| "Interesting"                                     | [in'teresting]                                       | Consonant/ consonant cluster/ word stress |
| "heavens"   | [hev'enz]  | Consonant/ word stress                    |
| "Officer"   | [a:fiser]  | Consonant/vowel                           |
| "He did quite well in everything except shooting" | "He 'did 'quite well in everything 'except shooting" | Intonation                                |

speakers of English interfere with their intelligibility when they interact with L1 Australian English speakers. The findings demonstrated that the phonemes and consonant clusters which do not exist in the Farsi sound system and syllable structure caused difficulties for Farsi speakers of English. The analysis of findings revealed that the absent phonemes in the Farsi sound system cause difficulties for the intelligibility of Farsi speakers of English. In addition, the differences in the Farsi and English syllable structures also cause difficulties to a varying degree for Farsi speakers of English. Generally, the analysis of findings supports the idea that phonological characteristics (segmental features) of Farsi speakers of English interfere with their intelligibility when they interact with L1 Australian English speakers. As it can be inferred from the review of literature, phonological problems that Iranian EFL students have in pronunciation have not received sufficient attention in EFL pronunciation research. Therefore, the aim of the present study is to investigate the phonological problems (segmental and supra-segmental) that EFL students who are native-speakers of Persian have in English. In more specific terms, the present study aims to find out the kinds of phonological problems EFL high school students have in pronunciation of English words and phrases e.g. phonological problems attributed to L1 transfer. In other words, the study

focuses on describing both segmental and suprasegmental problems of Iranian EFL learners. Identifying the phonological problems that students have in pronunciation of English words will help teachers in diagnosing students' phonological weaknesses, and in planning pronunciation and speaking instruction in English. To fulfill the aims of the study the following questions were formulated.

## **P**resent Study

### **Research questions**

1. What are high school students' pronunciation problems in producing consonants and vowels?
2. What problems do Iranian high school students face in dealing with stress patterns and intonation?
3. What is the role of students' L1 in these problematic areas?

## **M**ethod

### **Participants**

The participants of this study were 30 high school boys aged between 18 and 19 years old who were selected randomly from among 87 participants. They were all Persian native speakers and had learned English chiefly in formal EFL classroom contexts. All participants had a common English background; they had taken English courses for at least six years in high schools and junior high schools. As for their language proficiency, all participants were intermediate based on the results of Nelson proficiency test.

that mostly they predict some problems for native speakers of Persian while they do not put their claims into investigation. In addition, most of the studies have not considered the level of students, whereas Hayati (1997) maintains that in attempting to remove students' phonological problems whatever the procedure is, the students' level is to be taken into account.

**R**evue of related literature  
Many studies compared English with other languages and derived some of the mismatches between English and those languages in terms of phonological disparities.

Yarmohammadi, (1969) investigated consonantal differences between English and Persian in an attempt to predict the pronunciation errors committed by Persian speakers and to classify the errors according to their types. He classifies the Persian learners' errors in pronunciation of English into four groups of phonemic errors, phonetic errors, allophonic errors, and distributional errors.

Broadly speaking, errors in pronunciation can be either allophonic or phonological. Phonological errors refer to "errors in which the misspelled word does not sound like the target word because the whole word, a consonant, a vowel, a syllable, a prefix, a suffix, a grapheme or a grapheme cluster was not heard at all, was misheard, was added, or reversed with another" (Aljarf, 2008: 3). When, for instance, the word 'pit' is perceived as 'bit' by the listener, the error is phonological;

when the word "fool" is pronounced with the clear /l/ instead of the dark, the word can be perceived correctly and the error is allophonic.

In another study, Hayati (1997) compared the stress pattern in English with Persian. He found that Persian words pronounced in isolation have the strongest stress on one syllable; the rest remain less stressed or unstressed. Additionally, he maintains that in Persian, stress is mainly on the final syllable of simple words. As far as the nominal compounds are concerned, the stress rule is different in both languages. In Persian, it occurs finally but in English it falls on the first member of the compound.

Fotovatnia (2006) investigated the process of speech segmentation of native speakers of Farsi. One hundred students located the target phonemes of English through a phoneme localization task. The reaction times and localization of phonemes were studied. She found that position (initial/medial) affected the speech segmentation. In other words, the results obtained show that contrary to the dependence of English speakers on primary stress, Farsi speakers rely on position. That is, Farsi speakers use initial phonemes to break down the speech into meaningful units in English. Unlike position, stress did not seem to have a significant effect on speech segmentation by native speakers of Farsi.

In a recent study, Hall (2007) investigated the extent to which phonological characteristics of Farsi

Murcia (1991) suggests that the learner's L1 is effective in the acquisition of L2 pronunciation. She believes that L1 transfer is more prevalent in the area of pronunciation than in grammar and lexicon. She goes on to suggest that "it is important for teachers to know something about the sound system of the language(s) that their learners speak in order to anticipate problems and understand the source of errors" (cited in Nazary, 2008: 143).

In this article, we focus on phonology. Our proposed approach is grounded in the theory of language transfer and involves phonological comparisons between L1 and L2 across the phonetic levels.

Difficulties in the learning of pronunciation arise from two major sources: (1) actual production of English sounds, such as: [ŋ] or [ʃ], by means of the correct articulatory processes, and (2) interrelationship between the written forms of words and their equivalents in spoken English. In early stages of learning, English learners are introduced to English orthography. There is, of course, a general regular phonemic-graphemic correspondence with noticeable productivity in English orthography which will soon be picked up by students. But "due to misapplied analogical formulations, learners show a strong tendency to extend the use of a pattern beyond the permissible limits" (Yarmohammadi, 2005: 60). In this way, errors in pronunciation may be either errors in how a sound is pronounced,

or errors resulting from misguided interpretation of the pronunciation of written words. However a very important variable to be taken into account with this respect is the learners' first language. Teachers must be able to analyze utterances and break them up into their constituents and they must also be acquainted with the structural similarities and differences between the native language of the learners and the foreign language. In addition they need to know about the most common error types and the reasons behind their occurrences. Only then can they diagnose various phenomena in the foreign language and analyze errors in pronunciation. This is a prerequisite for proper error correction. Teachers also need this kind of information to be able to plan their teaching to make it possible for learners to avoid the most obvious mispronunciations.

Mischler (2008) believes that phonology has been studied less than other areas of language. Although some aspects of the contrastive phonology and phonetics of English and Persian have already been considered in a number of publications (e.g. in Yarmohammadi, 1979; Hayati, 1997; Fotovatnia, 2006), there are few studies investigating both segmental and suprasegmental problems of Iranian EFL learners together. Most of the studies on contrastive phonology of English and Persian focus on linguistic aspects rather than pedagogical ones. Another shortcoming of these studies is



## Abstract

This paper explores the phonological difficulties that native speakers of Persian struggle with while learning Modern Standard English as a foreign language. The qualitative study reported in this article focused on describing both segmental and supra-segmental areas of error in an attempt to track L1 transfer. The participants of this study were 30 male native speakers of Persian. They were students of high school in Iran. A list of discrete lexical items as well as a reading text was used for eliciting data. Findings revealed that the participants' first language (Persian) had a considerable effect on their production of speech sounds of English. In addition, there were some examples in which language transfer was clear. However, many examples showed that the participants made some pronunciation errors that the contrastive analysis hypothesis (CAH) did not predict. Therefore other accounts should be provided for these errors. These may include overgeneralization, defective teaching, and spelling pronunciation. The findings of this study may allow teachers to obtain an awareness of the probable errors committed by Persian learners due to lack of familiarity with the phonetic differences between the learners' own pronunciation and English. This awareness of students' difficulties may help teachers to detect Persian EFL learners' phonological problems and try to tackle these problems.

**Key Words:** Phonological Problems, Contrastive Analysis, L1 Transfer, Persian EFL Learners.

## Introduction

The term phonology refers to "the establishment and description of the distinctive sound units of a language (phonemes) by means of distinctive features" (Richards, 1992: 275). As Burgess and Spencer (2000) maintain, the phonology of a target language (TL) consists of theory and knowledge about how the sound system of the target language works, including segmental and suprasegmental features. In view of the fact that sounds have a vital role in communication, foreign language teachers must devote proper weight to teaching pronunciation in their classes because teaching pronunciation is an important element of foreign language teaching. However, this fact is very much neglected

by language teachers (Hismanoglu, 2009: 1697). Pronunciation is a fundamental element of learning oral skills in a second language and the quantity of time and effort devoted to it seems to be largely dependent on the language instructor (Hismanoglu & Hismanoglu, 2010). Many researchers have found that there are many English teachers who are not proficient, lack confidence, skill and knowledge in pronunciation teaching (Derwing & Munro, 2005: 389).

Pronunciation errors may be attributed to many factors, such as "defective understanding of semantics, syntax, morphology, phonology, coarticulatory effects and letter-to-sound rules" (Meng et al., 2007: 65). Regarding the role of native language in pronunciation, Celce-



# Pronunciation Problems of High School EFL Students:

An Error Analysis Approach with Pedagogical Implications



**Yahya Gordani**

PhD candidate in TEFL, Shahid Beheshti University

E-mail: y\_gordani@sbu.ac.ir

**Yaser Khajavi**

MA in TEFL, High School Teacher, Ministry of Education

E-mail: yaserkhajavi@yahoo.com




Researchers

چکیده

پژوهش حاضر مشکلات تلفظی و آوایی دانش‌آموزان را هنگام یادگیری زبان انگلیسی بررسی کرده است. این پژوهش کیفی روی نواحی زنجیری (segmental) و زبرزنجیری (suprasegmental) اشتباهات تکیه کرده و نقش تداخل زبان فارسی را در اشتباهات تلفظ دانش‌آموزان سنجیده است. شرکت‌کنندگان در این تحقیق ۳۰ دانش‌آموز کلاس سوم دبیرستان بودند که به صورت تصادفی و از طریق "آزمون زبان نلسون" انتخاب شدند. ابزار تحقیق پژوهش شامل یک متن زبان انگلیسی و یک فهرست کلمات بود که تمامی اصوات مهم زبان انگلیسی را شامل می‌شد. پس از ضبط و تجزیه و تحلیل اجرای دانش‌آموزان، نتایج تحقیق نشان داد که تداخل زبان فارسی در اشتباهات دانش‌آموزان تأثیر بسیاری دارد. بسیاری از مشکلات دانش‌آموزان در تلفظ به‌خاطر زبان فارسی است، اما تعدادی از مشکلات هم به دلایل دیگری از جمله تعمیم غلط قوانین و تدریس نادرست پدید می‌آیند. نتایج تحقیق به معلمان زبان انگلیسی در زمینه شناسایی اشتباهات احتمالی دانش‌آموزان در تلفظ که به‌خاطر تداخل زبان فارسی است، آگاهی می‌دهد تا این مشکلات را بشناسند و در جهت رفع آن‌ها بکوشند.

کلیدواژه‌ها: مشکلات آوایی، زبان‌شناسی مقابله‌ای، تداخل زبان اول، فراگیرندگان زبان انگلیسی

- 
1. A Cretan sails to Greece and says to some Greek men who are standing upon the shore:  
“All Cretans are liars.” Did he speak the truth, or did he lie?
  2. A week later, the Cretan sailed to Greece again and said: “All Cretans are liars and all I say is the truth.” Although the Greeks on the shore weren’t aware of what he had said the first time, they were truly puzzled.

If someone says “I always lie”, are they telling the truth? Or are they lying?

### **Double Liar Paradox (Jourdain’s paradox)**

Tehre is another version of the paradox presented by English mathematician P. E. B. Jourdain in 1913. The following is written on opposite sides of a card:

Back side

THE SENTENCE ON THE OTHER SIDE OF THIS CARD IS TRUE.

Face side

THE SENTENCE ON THE OTHER SIDE OF THIS CARD IS FALSE.

How and what do you think about these paradoxes!?

### **References**

Teaching Tips section is adapted and modified from: <http://www.lingolex.com/speak.htm>

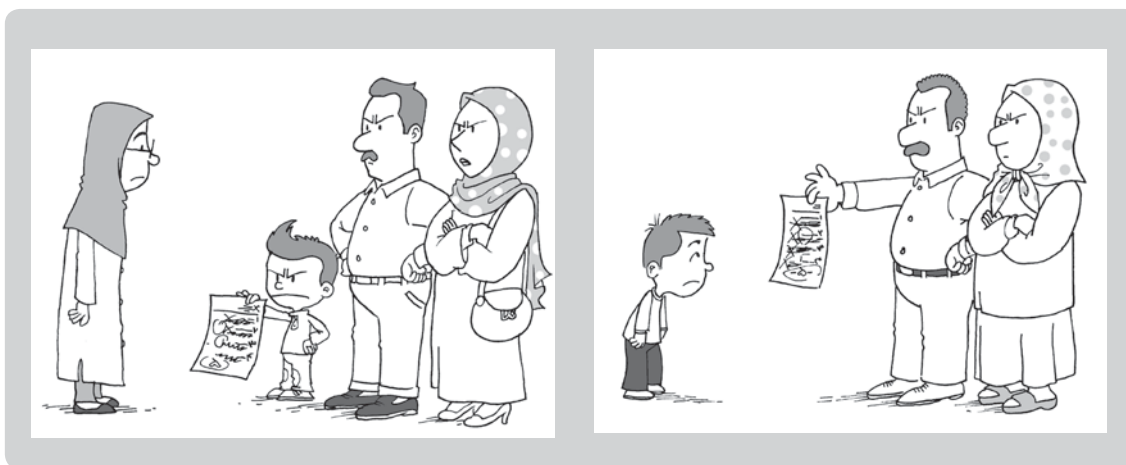
Crosswords is adapted from: <http://a4esl.org/a/c3.html>

Jokes are adapted from: <http://www.jokesaboutteachers.net>

Brainteasers section was adapted from: <http://brainden.com/paradoxes.htm>

## No Comment?

Take a look at this cartoon:



What is the first idea you are reminded of ? Do not hesitate: write to us!  
(azimi.hz@gmail.com)

### Answers to the Riddles

1.  
An iceberg.
2.  
Counterfeit money.
3.  
I am Water.
4.  
Well Duh! The outside of the Cat of course!
5.  
Only one time. After that you would be subtracting from 20.

## Brainteasers: Liar Paradox

### Liar Paradox (Eubulid or Epimenides Paradox)

This is a well-known paradox written by the great stoical logician Chrysippos. The poet, grammarian and critic Philetus of Cos was said to have died of exhaustion attempting to resolve it.

(3) **Son:** I can't go to school today.

**Father:** Why not?

**Son:** I don't feel well

**Father:** Where don't you feel well?

**Son:** In school!



(4) **Teacher:** Class, we will have only half a day of school this morning.

**Class:** Hooray!

**Teacher:** We will have the other half this afternoon!

(5) **Father:** How do you like going to school?

**Son:** The going bit is fine, as is the coming home bit too, but I'm not too keen on the time in-between!



## Riddles

1. Lighter than what I am made of, More of me is hidden than is seen. What am I?
2. Whoever makes it tells it not. Whoever takes it knows it not. Whoever knows it wants it not. What is it?
3. Three lives have I. Gentle enough to soothe the skin Light enough to caress the sky Hard enough to crack rocks.
4. Scientists have proven that cats have more hair on one side then their other side. Some people believe that this is because when cats lay on their side they need insulation from the cold on the floor or ground. Which side of a cat has more hair?
5. How many times can you subtract the number 5 from 25?

## Jokes

### (1) Calling in Sick

A high school had a policy that the parents must call the school if a student was to be absent for the day. Kelly, deciding to skip school and go to the mall with her friends waited until her parents had left for work and called the school herself. This is the actual conversation of the telephone call...

**Kelly:** "Hi, I'm calling to report that Kelly so-and-so is unable to make it to school today because she is ill."

**Secretary at high school:** "Oh, I'm sorry to hear that. I'll note her absence. Who is this calling?"

**Kelly:** "This is my mother."



**Needless to say, she didn't pull it off!**



### (2) Better Grades

The little boy wasn't getting good marks in school. One day he made the teacher quite surprised. He tapped his on the shoulder and said ..."I don't want to scare you, but my daddy says if I don't get better grades, somebody is going to get a spanking."



- b. promised reinforcements (incentives), that we can imagine.
- c. vicarious reinforcement, seeing and recalling the model being reinforced.

Notice that these are, traditionally, considered to be the things that “cause” learning. Bandura is saying that they don’t so much cause learning as cause us to demonstrate what we have learned. That is, he sees them as motives.

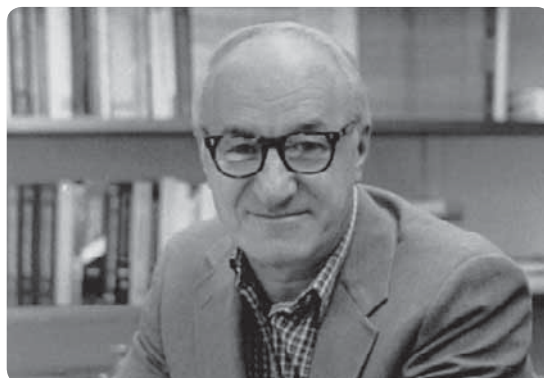
Of course, the negative motivations are there as well, giving you reasons not to imitate someone:

- d. past punishment
- e. promised punishment (threats)
- d. vicarious punishment

Like most traditional behaviorists, Bandura says that punishment in whatever form does not work as well as reinforcement and, in fact, has a tendency to “backfire” on us.

### **Social cognitive theory**

By the mid-1980s, Bandura’s research had taken a more holistic bent, and his analyses tended towards giving a more comprehensive overview of human cognition in the context of social learning. The theory he expanded from social learning theory soon became known as social cognitive theory.



#### **Some of his famous works are as follows:**

- Bandura, A. (1975). *Social Learning and Personality Development*. Holt, Rinehart & Winston, INC: NJ.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

But why are Bandura’s findings significant to us? Your turn! Think about his ideas and let us know how you think they can be useful for language teaching? (azimi.hz@gmail.com) We will voice your ideas

(**Hint:** Pay attention to his Observational Learning and compare it with a language class.)

All these variations allowed Bandura to establish that there were certain steps involved in the modeling process:

1. **Attention:** If you are going to learn anything, you have to be paying attention. Likewise, anything that puts a damper on attention is going to decrease learning, including observational learning. Some of the things that influence attention involve characteristics of the model. If the model is colorful and dramatic, for example, we pay more attention. If the model is attractive, or prestigious, or appears to be particularly competent, you will pay more attention. And if the model seems more like yourself, you pay more attention. These kinds of variables directed Bandura towards an examination of television and its effects on kids!




2. **Retention:** Second, you must be able to retain - remember - what you have paid attention to. This is where imagery and language come in: we store what we have seen the model doing in the form of mental images or verbal descriptions. When so stored, you can later “bring up” the image or description, so that you can reproduce it with your own behavior.

3. **Reproduction:** At this point, you’re just sitting there daydreaming. You have to translate the images or descriptions into actual behavior. So you have to have the ability to reproduce the behavior in the first place. Also we should notice that our ability to imitate improves with practice at the behaviors involved. Furthermore, our abilities improve even when we just imagine ourselves performing! Many athletes, for example, imagine their performance in their mind’s eye prior to actually performing.

4. **Motivation.** And yet, with all this, you’re still not going to do anything unless you are motivated to imitate, i.e. until you have some reason for doing it.

Bandura mentions a number of motives:

a. past reinforcement, i.e. traditional behaviorism,



received his bachelor's degree in Psychology from the University of British Columbia in 1949. He went on to the University of Iowa, where he received his Ph.D. in 1952. It was there that he came under the influence of the behaviorist tradition and learning theory.

In 1953, he started teaching at Stanford University. While there, he collaborated with his first graduate student, Richard Walters, resulting in their first book, *Adolescent Aggression*, in 1959.

Bandura was president of the APA in 1973, and received the APA's Award for Distinguished Scientific Contributions in 1980. He continues to work at Stanford to this day.

## Theory

Bandura is mainly famous for developments he offered to social psychology. But, how!? As we all know, behaviorism puts emphasis on experimental methods, focuses on variables we can observe, measure, and manipulate, and avoids whatever is subjective, internal, and unavailable, i.e. mental. In the experimental method, the standard normal procedure is manipulation of one variable, and then measuring its effects on another. In other words, according to behaviorism, one's environment causes one's behavior, right!?

Now, to Bandura, this was a little too simplistic. He started observing a phenomenon, i.e. aggression in adolescents, and found the above-mentioned theory a bit shallow. So, he decided to add a little something to the formula: He suggested that environment causes behavior, true; but behavior causes environment as well. He labeled this concept reciprocal determinism: The world and a person's behavior cause each other.

## Observational Learning/Modeling

Among hundreds of studies Bandura supervised, one stands out above the others: the bobo doll studies. He made films of one of his students, a young woman, essentially beating up a bobo doll. In case you don't know, a bobo doll is an inflatable, egg-shape balloon creature with a weight in the bottom that makes it bob back up when you knock him down. The woman punched the clown, shouting nasty words. She kicked it, sat on it, hit with a little hammer, and so on, shouting various aggressive phrases. Bandura showed his film to groups of kindergartners who, as you might predict, liked it a lot. They then were let out to play. In the play room, of course, there were several observers with pens and clipboards in hand, a brand new bobo doll, and a few little hammers.

And you might guess as well what the observers recorded: a lot of little kids beating the daylights out of the bobo doll! They punched it and shouted exactly the same words, kicked it, sat on it, hit it with the little hammers, and so on. In other words, they imitated the young lady in the film, and quite precisely at that. This phenomenon didn't fit so well with standard behavioristic learning theory. Bandura called it "observational learning or modeling", and his theory is usually called social learning theory.

Leading a child to learning's treasures, gives a teacher untold pleasures.

**Anonymous**

Teachers don't impact for a year, but for a lifetime.

**Anonymous**

Teachers open the door. You enter by yourself.

**Chinese proverb**

I think a secure profession for young people is history teacher, because in the future, there will be so much more of it to teach.

**Bill Muse**

I have been maturing as a teacher. New experiences bring new sensitivities and flexibility...

**Howard Lester**

Life is amazing: and the teacher had better prepare himself to be a medium for that amazement.

**Edward Blishen**

### Teaching Tips

Dear friends,

As you may guess, page limitation does not allow us present you teaching Tips this time. So, you should pardon us. Insha'allah, next ETFun will include this section.

### Close Up!

This time we have decided to visit the neighboring field of psychology due to its significant impact on education and thus language teaching. After all, since in language teaching/ learning we are dealing with human beings, psychological and behavioral theories are of crucial importance to our field. Our guest scholar, however, is not too behavioristic in ideas.

**Albert Bandura** was born December 4, 1925, in the small town of Mundare in northern Alberta, Canada. He



# English Through FUN

**Babak Dadvand** (babak.dadvand@gmail.com)

**Hadi Azimi** (azimi.hz@gmail.com)

PhD candidates in English Language Teaching, Tarbiat Modares University

Illustrator: Sam Salmasi



**Roshd & Teachers**

## The Note

Dear friends,

It's quite a long time now I have been thinking of finding a way to get connected to all English teachers of the country! Just imagine: only if there was a way to contact us ALL! It could have so many advantages: we could let us know about academic progresses, national and international conferences, recent events, publications, and so on. Then, I thought why not gathering emails! Yes, we could go for a website as well, but I'm thinking of a way everyone of you can send emails to All members in the mailing list! Interesting, huh!? We can also think of a co-authored weblog! All these are possible.

But this is totally up to you. You can make it come true. It's more than easy: just send me a short email and let me know you want to cooperate in this project. I'll gather all emails and will let you know about the results. Some of you may even want to voice their brilliant ideas, as well! Some others may want to lead the project, too! But, once more, it's totally up to you. You can make it happen. I'll be waiting, then (azimi.hz@gmail.com).

Take care,

### Quotable Quotes

Most of us end up with no more than five or six people who remember us. Teachers have thousands of people who remember them for the rest of their lives.

**Andy Rooney**



## Appendix

### Questionnaire

This questionnaire is prepared as part of the research in cooperation with the researcher (Your Grammar Teacher).

Instructions: Indicate your opinion about the following statements. Do this by putting a check mark on the answer sheet. For example, if you strongly agree with the statement put a check mark in the Strongly Agree column. If you strongly disagree with the statement put a check mark in the Strongly Disagree column. Do the same for the Agree, Undecided, and Disagree

(Strongly Agree ☐ Agree ☐ Undecided ☐ Disagree ☐ Strongly Disagree ☐).

In Multiple Intelligence-Based Focus on Form (MI-FonF) Instruction,

1. I find it interesting to learn grammatical rules in a variety of ways.
2. I am given more opportunities to think of different ways I can learn grammar.
3. I feel more of a sense of achievement and success.
4. I learn the grammatical rules and their application to new contexts.
5. I develop a good relationship with my teacher.
6. I understand how intelligent I am.
7. I am not given opportunities to know the particular use of the target structures.
8. I develop a deep understanding of the meaning and use of the grammatical rules.
9. I am not active in the classroom.
10. I have positive feelings when my efforts are specifically acknowledged and valued.
11. I do not have opportunities to know the particular use of the target structures.
12. I find it useful when I am given the right to choose among the tasks and activities according to my strengths.
13. I find it interesting to do variety of activities.
14. I pay attention to accuracy and while I am doing the activities.
15. I have opportunities to follow the activities that are in accordance with my own learning preferences (strength & interest).
16. I work on all aspects of the grammatical structures: form, meaning, and use.
17. I find it boring to follow different activities in the classroom.
18. I feel the class time is devoted to learners' activities rather than to teachers' explanations.  
It is interactive; that is, the tasks/activities help learners to communicate with other learners and the teacher.
19. I learned how to make use of my strengths in language learning.
20. I learned not to worry about the things I couldn't do and become aware of the things I could do.

Thank you for your cooperation!

with the learners' interests and strengths, the learners acquired positive attitudes towards the grammar classroom. This was in contrast with such labels as "difficult" and "boring," which are commonly used by language learners to describe grammar classes.

MI-FonF creates the best opportunity for the learners to be engaged in communicative tasks. The findings of this study is suggestive in terms of both the potential for communicative language use, which the integration of MI into FonF approach can bring to grammar instruction in the traditional language learning setting and in the creating of a positive attitude towards MI-based instruction.

MI offers teachers assistance in helping students become empowered learners by extending the design of the tasks to include a broad array of diversified intelligences. Consequently, this can assist learners in functioning more effectively because by following the various activities based on their strengths and interests, they become motivated with increased self-worth and confidence.

The results of this study could be of interest to theoreticians and practitioners, especially material developers and teachers. The language learning tasks should be diversified based on the learners' strengths and interests so that they do the tasks enthusiastically and develop positive attitudes. In order to teach grammar to language learners, there is no need to present the grammatical rules and then practice target structures in single isolated

sentences. As the experience of language teachers demonstrates, this method is neither effective nor encouraging language learners to be enthusiastic about grammar. There should be some alternative methodologies, one of which is MI-based FonF.

## References

- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Heinle & Heinle Publishers.
- Coustan, T., & Rocka, L. (1999). Putting theory into practice. *Focus on Basics*, 3. Retrieved June 7, 2003 from <http://www.gse.harvard.edu/ncsall/fob/1999/coustan.htm>
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Issues and terminology. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (1-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30 (4).
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guignon, A. (1998). Multiple intelligences: A theory for everyone. *Education World*. Retrieved July 23, 2003 from [http://www.education-word.com/a-curr/curr\\_054.shtml](http://www.education-word.com/a-curr/curr_054.shtml)
- Kallenbach, S. (1999). Emerging themes in adult multiple intelligences research. *Focus on Basics*, 3, 16-20. Retrieved August 15, 2003 from <http://gseweb.harvard.edu/~ncsall/fob/1999/kallen.htm>
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsh (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- 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.
- Po-Ying, (1999). Multiple intelligences theory and English language teaching. Department of English, NCCU. Retrieved April 5, 2003 from <http://highschool.english.nccu.edu.tw/peper/ying.doc>
- Smith, M. K. (2002). Howard Gardner and multiple intelligences: The encyclopedia of informal education. Retrieved May 25, 2003 from <http://infed.org/thinkers/gardner.htm>
- Viens, J. (1999). Understanding multiple intelligences: The theory behind practice. *Focus on Basics*, 3. Retrieved June 23, 2003 from <http://www.gse.harvard.edu/ncsall/fob/1999/viens.htm>

The chi-square observed value was 377.37, which at 4 degrees of freedom is greater than the critical chi-square value, 9.49 (see Table 2) concluding that the answers given to the items of the questionnaire are not random and they represent meaningful differences among the distribution of the choices.

**Table 2**

Chi-square analysis on the frequencies of the answers given to the questionnaire items

| Observed Value | df | Critical Value |
|----------------|----|----------------|
| 377.37         | 4  | 9.49           |

Therefore, the null-hypothesis (the participants in the MI-FonF group do not develop positive attitudes towards the MI-FonF instruction) was rejected. It can be claimed that the participants in MI-FonF group did develop positive attitudes towards the efficiency of the MI-FonF instruction. The analysis of the participants'

total responses that ranged from "strongly disagree" to "strongly agree" revealed their positive attitudes regarding the basic features of the MI-FonF instruction. With a high proportion of agreement – about 70 percent of the participants in the MI-FonF group indicated that through exposure to MI-FonF instruction, they enjoyed learning grammar through a variety of activities.

According to Viens (1999), MI-based instruction enables the learners to apply their knowledge and skills flexibly in a variety of situations and create a higher level of engagement, which will increase the chances for substantive learning as well as increasing student self-esteem. Similarly, Coustan and Rocka (1999) asserted that by wearing MI-lenses, they could view students' choices and preferences that made learning enjoyable and efficient. A high proportion of "agree" and "strongly agree" responses confirmed the findings of the previous studies (Coustan & Rocka, 1999; Kallenbach, 1999; Viens, 1999). According to them, MI-based instruction enhances learners' language, skills, as well as their motivation to learn because it offers language learning in a variety of ways to learn, in accordance with their interests and strengths and consequently brings about a positive attitude towards language learning.

**MI offers teachers assistance in helping students become empowered learners by extending the design of the tasks to include a broad array of diversified intelligences**

## **C**onclusion and Pedagogical Implications

To summarize, the results of this study indicated that due to the congruity of the chosen tasks in MI-FonF instruction

ask the subjects' opinions regarding the efficiency of applying MI theory in the classroom to create a friendly atmosphere in which the subjects were aware of their strengths and weaknesses in learning. The questionnaire used plain language so that respondents could answer quickly and more accurately. Furthermore, to avoid a halo effect, some of the items were negatively stated.

### ***Procedure***

At the end of the treatment (MI-based Instruction), the questionnaire was answered by the participants. It was based on an informal discussion with the subjects about the negative and positive points of the tasks at the end of the instructional treatment. Chi-square analysis was used to check agreement among the responses. The activities utilized in the instructional treatment for the MI-FonF group were incorporated into the FonF instruction. These Attempts

were made to create form, meaning, and use relationships in language-rich task types, inspired by the MI theory. The treatment had three phases in which input-oriented task (reading a text in which the target structure was highlighted), output-oriented task (dictogloss), and MI-based task (following variety of activities that matched students' interest and strength, such as game/ project/ listing/ classifying/ matching/ comparing, etc.) were used. The target structures were simple present, present progressive, future, and passive.

## **Results and Discussion**

To test the null hypothesis, the participants in the MI-FonF group does not develop positive attitudes towards the MI-FonF instruction, first, the frequency of the responses was calculated and then a chi-square was run on the frequencies of the answers. As displayed in Table 1, concerning the efficiency of the MI-FonF instruction, almost 70 percent of the participants selected "strongly agree" and "agree", while only 18.4 percent selected "strongly disagree" and "disagree."

**MI theory does not suggest a particular methodology of language teaching, but it can help teachers develop a framework to consider insights provided by MI theory**

**Table 1**  
Frequency of the answers to the questionnaire

| Choices           | F   | %    |
|-------------------|-----|------|
| Strongly Disagree | 56  | 7.6  |
| Disagree          | 79  | 10.8 |
| Undecided         | 85  | 11.6 |
| Agree             | 172 | 23.4 |
| Strongly Agree    | 342 | 46.4 |

to successful implementation of FonF. Gardner's (1983) theory of Multiple Intelligences (MI) has a facilitative role in this regard. According to MI theory, there are different types of intelligences that individuals possess to different degrees, which affect the differences among individuals. According to this theory there are eight intelligences in every human being: Linguistic, logical/mathematical, spatial, musical, bodily/kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, and naturalistic. According to this view, every human being has all the intelligences; the differences are due to the fact that individuals are more or less developed in certain intelligences.

Smith (2002, Para. 26) stated that "[MI theory] has helped a significant number of educators to question their work and to encourage them to look beyond the narrow confines of the dominant discourses of skills, curriculum, and testing" (Para. 26). MI theory does not suggest a particular methodology of language teaching, but it can help teachers develop a framework to consider insights provided by MI theory. As Guignon (1998) mentioned, Gardner's theory of multiple intelligences makes people think that "IQ" is about being "smart." The theory is changing the way some teachers teach. The psychological and educational theoretical perspective arises from the assumption that learners are active contributors in the learning process, but need support and facilitation to find their capacity and power. Po-Ying (1999)

believes that MI theory helps EFL teachers to follow different techniques and strategies to accomodate human differences.

Accordingly, to encourage language learning through a variety of tasks in which the individual's interests and strengths are considered, this study aimed to examine the learners' attitudes towards MI-Based FonF instruction and the following research question was developed:

Do the participants in the MI-FonF group develop positive attitudes towards the MI-FonF instruction?

## Method

### Participants

Forty-three Iranian University students, comprising one first year English major grammar class at Islamic Azad University - Tabriz Branch, participated in this study. The participants were both male and female in 19-21 age range.

### Instruments

A questionnaire was prepared and piloted to elicit the participants' attitudes regarding the efficiency of the instructional treatment (Appendix). It had 20 items to examine the participants' attitudinal reactions to learning grammar. These items were intended to tap the salient features of the MI-FonF instruction. Some of them were designed to elicit the subjects' ideas regarding the efficiency of FonF in enabling the subjects to attend to form, meaning, and use interactively. Others were designed to



## Introduction

The importance of developing communicative competence enhances the grammatical accuracy as an indispensable part of any program of second or foreign language instruction. As Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999, p. 1) indicated, "over the years, language teachers have alternated between favoring teaching approaches that focus primarily on language and those that focus on language forms or analysis." They further asserted that the alternation was due to different views on whether one learns to communicate in a second language by communicating in that language or whether one learns to communicate in a second language by gaining information about the language. The grammatical system of the language is one of the components of the communicative competence. Meaning and language use cannot be separated.

Focus on Form (FonF) has provided a shift of attention towards grammar instruction in Second Language Acquisition (SLA) research. Long (1991) conceptualized FonF as a type of instruction which mainly focuses on meaning or communication with the learners' attention being briefly drawn to linguistic elements only as they arise incidentally. According to Long, "this is in sharp contrast with traditional grammar instruction or Focus on Forms (Fs) instruction, which places a focus on forms themselves in isolation" (Long, as cited in Muranoi, 2000, p. 618). Fs instruction, which teaches grammar explicitly through

single isolated sentences, focuses on grammatical structures. This methodology does not enable learners to develop communicative competence.

Ultimately, the aim of FonF studies is to determine how learners' attention can be drawn to form in a meaningful context of language use. This led researchers to propose that "learners need to do more than to simply engage in communicative language use; they also need to attend to form" (Swain, 1995, as cited in Ellis, Basturkmen, Loewen, 2002, para. 7).

However, exactly how to facilitate learning of language forms in order to achieve communicative purposes in the classroom has always been discussed in the SLA research literature. As Doughty and Williams (1998) asserted, "the ideal delivery of focus on form is yet to be determined" (p. 11). The main concern of FonF is to involve language learners in meaningful tasks actively. Learners' engagement in active participation in meaningful tasks is therefore central



در مجموع، براساس این نظریه:

۱. هر فرد هر هشت هوش را داراست.

۲. هوش می تواند رشد کند.

۳. هوشها ارتباط پیچیده‌ای دارند.

۴. راههای متفاوتی برای باهوش بودن وجود دارد.

مطالعه حاضر به بررسی نظرات زبان آموزان ایرانی می پردازد که در معرض تدریس دستور زبان (زمانهای حال، استمراری و آینده و فعل مجهول) به شیوه رویکرد تمرکز بر فرم قرار گرفتند. فرایند تدریس ساختارهای موردنظر شامل فعالیتهای درونداد و برونداد، و تمرکز بر فرم آمیخته با هوش چندگانه بود. در یک مطالعه شبه تجربی که شامل ۴۳ نفر دانشجویان ایرانی بود، پرسش نامه‌ای برای ارزیابی نظرات زبان آموزان در مورد ویژگیهای مؤثر و موردپسند شیوه مذکور مورد استفاده قرار گرفت. نتایج تحقیق نشان داد که تدریس دستور زبان براساس شیوه «تمرکز بر فرم آمیخته با هوش چندگانه»، به زبان آموزان کمک می کند تا به راههای متفاوت یادگیری دستور زبان که توأم با حس موفقیت و یادگیری است، فکر کنند، به فهم عمیق تری از معنا و کاربرد ساختارهای دستور زبانی دست یابند و احساس مثبتی نسبت به درک نکات بارز هوش چندگانه خود پیدا کنند. با توجه به این که از یادگیری و تدریس دستور زبان غالباً با واژه‌هایی مثل «مشکل»، «خشک» و غیره یاد می شود، آگاهی از شیوه‌ای که هم به طور مؤثر در یادگیری نقش دارد، و هم مورد علاقه زبان آموزان است، می تواند مورد توجه نه تنها معلمان، بلکه دست‌اندرکاران تهیه و تدوین کتابهای درسی واقع شود.

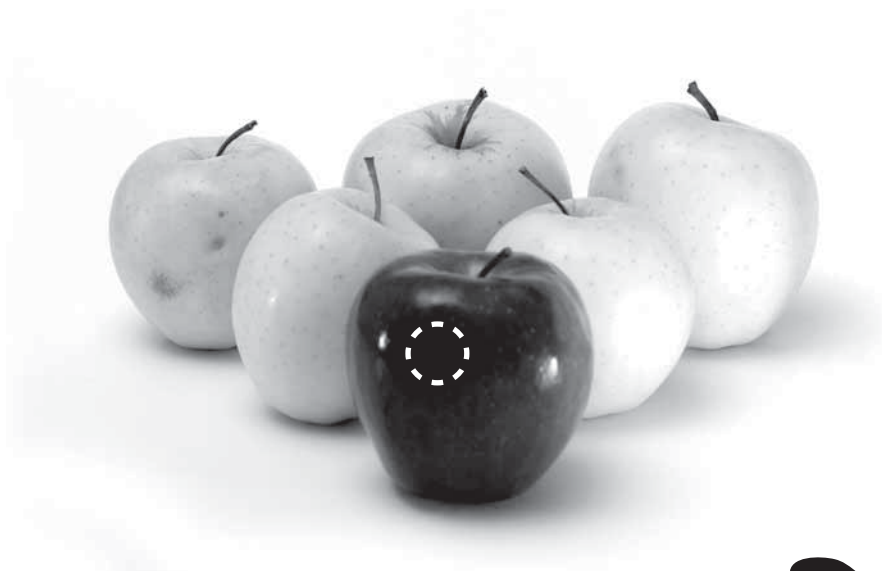
کلیدواژه‌ها: هوش چندگانه، تمرکز بر فرم، دستور زبان، ویژگیهای مؤثر و مورد پسند آموزش

## Abstract

This study examined the attitudinal reaction of Iranian EFL learners towards learning grammar (simple present, present progressive, future, and passive) based on a Focus on Form approach enriched with insights provided by the Multiple Intelligences theory. In Multiple Intelligence-based Focus on Form (MI-FonF) individual learners' different interests and strengths are important in language learning. In a quasi-experimental study, involving 43 Iranian university students, exposed to MI-FonF methodology, a questionnaire was used to evaluate the participants' opinions regarding their appreciation of the factors that affected their learning. The teaching procedure of each target structure consisted of three phases: input-oriented task, output-oriented task, and MI-based task. The results of the study indicated that MI-FonF methodology helped learners achieve the possibility of thinking in different ways, learning grammar with an increased sense of achievement and success, deep understanding of the meaning and use of the grammatical structures, and positive feelings toward appreciation of the specific high intelligences.

Key Words: Multiple Intelligences, Focus on Form, Attitude, Grammar

# EFL Learners' Attitudinal Reaction towards Affective and Effective Features of Multiple Intelligence-Based Focus on Form Approach



**Parviz Maftoon, PhD**

Islamic Azad University, Science and Research Branch

**Mahnaz Saedi, PhD**

Islamic Azad University, Science and Research Branch

چکیده

بر اساس نظریه هوش های چندگانه، هشت نوع هوش وجود دارد که عبارتند از: زبانی، ریاضی و منطق، فضایی، موسیقی، حرکات بدنی، روابط بین شخصی، درون شخصی و طبیعت گرایی. در این نظریه هر فرد دارای هر هشت هوش است. تنها فرق بین افراد، رشد این هوشها با درجات متفاوت است. بنابراین، درجات متفاوت هوش چندگانه به راههای گوناگون یادگیری می انجامد. نظریه هوش چندگانه به معلمان کمک می کند که تفاوت های زبان آموزان را بهتر ببیند و چارچوبی برای در نظر گرفتن آنها در امر آموزش مهیا کنند. در واقع، نظریه هوش چندگانه پیشنهادهایی برای آموزش بهتر ارائه می دهد و برخلاف روشهای تدریس دیگر، جایگزینی روشی با روش دیگر را مطرح نمی کند. بنابراین فقط یک راه وجود ندارد که از نظریه هوش چندگانه استفاده کنیم. اعمال این نظریه در کلاس به این معنی است که معلم رویکردهای متعددی برای تدریس یک مفهوم، موضوع و یا درس اتخاذ کند و درصدد یادگیری معنی دار در کلاس بر آید.

cocaïne); setter (attraper, arrêter quelqu'un); tai (travail); taule (maison); taupe (fille, femme). (Idem; 868)

- Des formes verbales non conjuguées: Il manque souvent l'infinitif, la terminaison en "er".

C'est le cas de "fêche" (faire chier), qui ne s'utilise que sous la forme faire + V, ou de "bédave" (fumer) et "rodave" (surveiller), infinitifs en "ave", qui ont la même forme lorsqu'ils sont conjugués

- des changements de construction, avec des verbes transitifs construits intransitivement: il assure, ça craint

- Argot conventionnel constituant à inverser les syllabes de certains mots (ex. laisse béton pour laisse tomber, féca (café), tromé (métro), ripou (pourri). Il est d'autant plus un argot qu'il cherche à être un langage hermétique pour un certain type de locuteurs.

## Conclusion

Cet argot du 19<sup>e</sup> siècle était composé d'un vocabulaire que seuls les initiés pouvaient comprendre. Il en a été de même pour le langage des jeunes d'aujourd'hui, au départ langage vernaculaire, et qui est finalement passé dans le langage courant grâce au rap, largement médiatisé. Le langage des jeunes en France, ou langage des banlieues, qui est le qualificatif utilisé par les dictionnaires pour le définir, est devenu un phénomène linguistique et social très important, et très commenté. Il a ses détracteurs, protecteurs d'une langue française

immuable, et fervents combattants de toute réforme orthographique. Et il a ses défenseurs, qui ont bien compris qu'on ne peut pas aller contre la force des mots. Le langage des jeunes est aujourd'hui présent dans n'importe quelle conversation entre jeunes Français, mais aussi dans la littérature et les médias. A travers cette recherche nous avons tenté de répondre à plusieurs questions: les différents registres de la langue française, elles quelques origines des termes argotiques, les procédés de leur formation, les emprunts.

## Éléments bibliographiques

- Arrivé M. Gadet f. Galmiche M., La grammaire d'aujourd'hui, Flammarion, 1989
- Bachmann Christian & Basier Luc, Le verlan: argot d'école ou langue des jeunes, Mots, 8.1984, p. 169-185.
- Billiez Jacqueline, Le parler véhiculaire interethnique de groupes d'adolescents en milieu urbain. Actes du Colloque "Des langues et des villes" (Dakar, 15-17/12/1990), Paris, Didier-Érudition, 1992, p. 117-126.
- Calvet Louis -Jean, Les voix de la ville - Introduction à la sociolinguistique urbaine, Paris. Payor. 1994, 309 pages.
- Caradec François, Dictionnaire du français Argotique et Populaire, Larousse 2003
- Colin Jean-Paul, L'Argot français et ses origines, Larousse, 2001
- Décugis Jean-Michel & Zemouri Aziz, Paroles de banlieues, Paris, Plon, 1995, 231 pages.
- Dictionnaire le Robert collège -1997
- Dictionnaire le Petit Robert, Robert, 2004
- François-Geiger Denise & Goudaillier Jean-Pierre, Parlers argotiques, Langue française, N° 90, Mai 1991, 125 pages.
- Gouailler Jean-Pierre, Comment tu tchatches ! - Dictionnaire du français contemporain des cités, Paris, Maisonneuve & Larousse, 1997, 192 pages (2<sup>ème</sup> édition: 1998, 264 pages).
- Gouailler Jean-Pierre, Les mots de la fracture linguistique, La Revue des 2 Mondes, Mars 1996, p. 115-123.
- Le poutre David, Cœur de banlieue - Codes, rites et langages, Paris, Éditions Odile Jacob, 1997, 362 pages.

- les resuffixations après troncation des mots: bombax “bombe; très belle fille”; chichon “chicha, haschisch”; clandos “clandestin”;

pakos “pakistanaï”; pourav “pourri”; reunous “reunoi, noir [africain, taspèclu! “taspé, pétasse”.

- les absences de marques désinentielles verbales avec une tendance à faire parler un verbe dans le 1er groupe de conjugaison et à utiliser des verbes d’origine tsigane qui ne se conjuguent pas:

bébar (voler; mentir); bédav (fumer); béflan (crâner, frimer); marav (battre; tuer); pécho (ou peucho, peuoch) (attraper; voler; draguer; frapper); péfli (oupéfily) (avoir très peur); pillav (boire); poucav (dénoncer, balancer); tēj (jeter); tirav (voler).

- les emprunts de mots d’origine arabe, berbère, tsigane, africaine, antillaise, anglo-américain ou les emprunts aux parlers locaux et au vieil argot français:

Mots d’origine arabe (arabe littéraire, arabe maghrébin) ou berbère

arhnouch (policier); bzazei (sein); casbah (maison); दौरا (virée dans la cité); haram (péché); hralouf (porc); mesquin (pauvre type); slzitan (diable); zetla (haschisch); zouz (fille, femme) (Colin, 2001, 867).

## Mots d’origine tsigane

bédo (cigarette de haschisch); choucard (bien, bon, chouette); chourav (dérober, voler); crailla v (manger); gadji (fille, femme); gadjo (gars, homme);

gavali (fille, jeune femme); marav (battre, frapper, tuer); racli (fille, femme); raclo (gars, jeune homme); rodav (regarder); schmitt (policier, gendarme).

## Faux mots tsignes

bédav (fumer); couillav (tromper quelqu’un); graillav (manger); pourav (sentir mauvais); tirav (voler à la tire).

Mots empruntés à l’argot anglo-américain, le slang américain a fourni de nombreux mots à l’argot français (idem, XV)

biatch (+ iatchbi, tchébi, tcheubi) (prostituée, putain);

boss (chef de gang, de bande); dealer (revendeur de drogue); destroy (frapper); dope (drogue); jlipper (avoir peur); job (travail); joint (cigarette de haschisch); looker, keulou, keul (regarder); posse (bande); shit (drogue: haschisch mais aussi héroïne). (Caradec, 2003)

Mots empruntés aux parlers locaux engatse (problème, ennui); gasier (gars); mia (beau gars, dragueur); panouille (abruti, poltron, lavette); Raymond (contrôleur).

Mots issus du vieil argot français artiche(s) (argent); baston (bagarre); baveux (avocat); caisse (voiture, véhicule, automobile); clope (cigarette); condé (policier); daron (père); flag (flagrant délit); placard (prison); poudre (héroïne,



**Mots empruntés à l'argot  
anglo-américain, le slang  
américain a fourni de nombreux  
mots à l'argot français**

par rapport à blason, ensemble des signes distinctifs et emblèmes d'une famille noble, et qui a aussi subi une troncation par apocope. Souvent, les mots argotiques sont formés par mélange de changement sémantique et morphologique. La suffixation par exemple, mitard, lexicalisé depuis 1884, a été formé par suffixation sur l'argot mit(t)e, tout en ayant gardé le même sens.

- le verlan peut aussi proposer plusieurs versions d'un même mot ou une "reverlanisation":

femme > meuf (verlan 1) > feumeu (verlan 2);

mère > reum (verlan 1) > meureu (verlan 2);

choper > peucho (verlan 1) > peuoch (verlan 2);

femme > meuf (verlan 1) > feumeu (verlan 2);

comme ça > comme aç (verlan 1) > askeum (verlan 2), asmeuk (verlan 3)

- les apocopes pour raccourcir les mots en usage: chute d'un phonème, d'une ou plusieurs syllabes à la fin du

mot (opposé à aphérèse)= troncation; on dit "télé" pour télévision ; "mat" pour matin; arliche "artichaut; argent"; assoc' "association"; (Robert, 2004; 98)

basks "baskets, chaussures de sports"; biz "bisness < angl. business; trafic, affaires [illicites]"; dèk "dékis, verlan de kisdé; policier, flic"; (Robert, 2004, 98)

djig "djiga, verlan de gadji; fille, femme"; stonb "stonba, verlan de baston; bagarre"; tainp "tainpu, verlan de putain; prostituée"; teush "teushi, verlan de shit ; haschisch"; trom "tromé, verlan de métro [politain]"; turve "turvoi, verlan de voiture".

- les aphérèses qui effacent les syllabes initiales des mots: chute d'un phonème ou d'un groupe de phonèmes au début d'un mot:

"car" pour autocar; blème "problème"; dwich "sandwich"; leur "contrôleur"; nouche "manouche" rien "algérien"; teur "inspecteur de police"; zic "musique"; zon "prison". (Idem, 97)

- Redoublement hypocoristique (souvent de caractère diminutif, caractérisant un discours chargé d'intentions affectueuses) après aphérèse; le brouillage est encore plus total lorsqu'un mot, tronqué par aphérèse, est accompagné d'un redoublement syllabique de type hypocoristique:

cain > caincain (africain); dic > dicdic (indicateur de police);

fan > fanfan (enfant); gen > gengen (argent); leur > leurleur (contrôleur); zic > ziczic (musique); zon > zonzon (prison) (M. Arrivé, 1986, 316).

n'est dans les cités dont la langue subit, selon l'importance des communautés, l'influence de l'arabe, du berbère, du tsigane, du portugais, des créoles, des langues africaines ou asiatiques. Il n'y a plus de différence très sensible entre la langue des jeunes provinciaux et celle des Parisiens et des habitants des grandes villes.

Les différentes langues en usage dans les cités sont à l'origine de nombreux emprunts utilisés dans les constructions de la langue des cités. Les relevés effectués expliquent les procédés et les figures de style employés dans les constructions de la langue des cités.

On peut se reporter aux exemples de construction ci-dessus et aux procédés d'élaboration les plus couramment utilisés. Voici une liste non exhaustive des mécanismes de formation linguistique que l'on retrouve à l'origine de l'argot banlieusard:

- Métaphore: procédé de langage consistant dans une modification de sens, terme concret dans un contexte abstrait, par substitution analogique, la métaphore est liée à la publicité contemporaine ou à des faits récents : problème (blème, engatse, legs, lézard); travail (chafra, job, taf, trime, vail); lieu où l'on habite (base, cité, ghetto, quartier, tée, téci, togué) (M. Arrivé, 1986, 387).

- Métonymie: procédé par lequel un terme est substitué à un autre terme avec lequel il entretient une relation de contiguïté, ce type de relation peut être

relativement varié, ses formes les plus courant sont: la désignation du contenu par le contenant, les métonymies pour désigner les personnes à partir des objets qui les caractérisent.: il a terminé son assiette, elle a bu son verre; de la création par le nom du créateur: il joue du Chopin (Idem, 389).

- le verlan "monosyllabique" en inversant l'ordre des lettres des mots: aç (ça); ainf (faim); ap (pas); auch (chaud); ienb (bien); iench (chien); iep (pied); ouam (moi); ouat (toi); ouf (fou).

- le verlan "orthographique" en changeant l'ordre des lettres: à donf (à fond); ulc (cul); zen (nez)

- la restriction ou l'élargissement de sens le changement de sens par métaphore. Par exemple, cramé, dénoncé, que l'on trouve depuis 1940, a subi un changement de sens par métaphore par rapport au sens initial de brûlé. le changement de sens par métonymie, comme blaze, nom de personne, depuis 1885, qui est formé par changement de sens par métonymie

**Ce qui est certain,  
c'est que l'existence d'un argot  
est attestée dès le XIII<sup>e</sup> siècle et  
chacun connaît les fameuses Ballades  
de Villon. Toute langue possède son  
argot; et que c'est un trait universel  
dans le temps et l'espace.**

## **L**a langue des jeunes des cités

Les langues évoluent, s'influencent, et on ne peut que constater la manière dont elles le font. De langage des jeunes de banlieue, le phénomène s'est étendu à tous les jeunes Français, grâce à la médiatisation du rap. De langue codée, le langage des jeunes est devenu une langue compréhensible, même si elle reste le plus souvent encore stigmatisée. Mais certains termes d'argot ont déjà fini par passer dans le langage courant. Nous allons voir quels sont les différents modes de formation linguistique de ce langage des jeunes, modes de formation que l'on retrouve en poésie, et constater l'ampleur de ce langage en France aujourd'hui.

- Dans le vocabulaire argotique se trouvent deux genres de lexique: un vieil argot parisien de tradition taularde, et le langage des banlieues. Le premier est souvent remis au goût du jour avec un sens actualisé. Le second est parfois composé de néologismes, introuvables dans les dictionnaires, même argotiques. Ensuite, si ces mots sortent du groupe créateur, traversent les faubourgs, et si l'un d'entre eux devient l'usage pour d'autres catégories sociales, c'est qu'il commence à être intégré. Dans ce cas, les médias en général, les journalistes et les publicitaires en partie, jouent le rôle de diffuseurs. Ils utilisent d'abord le mot avec des guillemets. Et puis, selon le succès rencontré, les guillemets s'effacent peu à peu. L'argot est un lexique, produit par un travail qui s'exerce soit sur le sens des mots soit sur leur morphologie.

## **L**'argot

Le terme même d' "argot" est d'origine obscure: on s'est référé à ergo, ergoter, Argos, Argonautes, art des Goths .... Ce qui est certain, c'est que l'existence d'un argot est attestée dès le XIII<sup>e</sup> siècle et chacun connaît les fameuses Ballades de Villon. Toute langue possède son argot; et que c'est un trait universel dans le temps et l'espace. (Colin, 2001, 875)

Les argots existent dans toutes les langues du monde. Les locuteurs ont toujours cherché à contourner ces tabous. Des pratiques langagières périphériques se mettent en place notamment dans l'univers carcéral. L'argot des prisons permet de faire passer des messages secrets. Les goulags aussi ont suscité des types d'argot.

Moins on utilise de mots d'argot, moins on a de chance d'être compris sauf si on est dans la connivence. Des énoncés peuvent être aussi des marqueurs d'argot. Des situations peuvent aussi susciter de l'argot. Dans le secteur commercial, le "parler boucher" permet de masquer le contenu des phrases devant la clientèle. Ce qui caractérise l'argot contemporain est sa fonction identitaire afin de marquer sa différence par rapport aux autres groupes. Dans le français des cités, l'argot est lié au français contemporain. Celui-ci est lié à une fracture sociale. Une fracture sociolinguistique se met en place en utilisant des mots qui ne sont pas connus de la langue française. Si ce

plus répandu de l'argot aussi bien dans la vie quotidienne que dans les œuvres littéraires susceptibles à être traduites dans notre langue, sa connaissance se fait de plus en plus sentir chez les traducteurs et les étudiants ,ce qui constitue la visée principale de la présente recherche.

## **R**egistres de langue en français

Il existe en français une gradation descendante entre trois principaux registres de langue, il s'agit de traduire le fait que certains usages sont recommandés, d'autres neutres, et d'autres enfin condamnés par la communauté linguistique (M .Arrivé ,1986 ,597):

1. Registre soutenu: Le registre soutenu est surtout employé à l'écrit, notamment dans les lettres officielles et dans les textes littéraires. Le vocabulaire est recherché et les règles de la grammaire normative sont parfaitement respectées. Pour ce qui est de la phonétique des mots, liaison des mots peu accentués aux mots accentués: J'ignore ce qui est advenu.

2. Registre courant: Le registre courant est employé avec un interlocuteur que l'on ne connaît pas intimement, avec lequel on a une certaine distance. Le vocabulaire est usuel et les règles grammaticales sont habituellement respectées: Je ne sais pas ce qui s'est passé.

3. Registre familier: Le registre familier est employé avec des proches, des intimes. Le vocabulaire est relâché, il peut être abrégé. Toutes les syllabes ne sont pas nécessairement prononcées. Les

règles de la grammaire normative ne sont pas systématiquement respectées. sur le plan de la phonétique, et le nombre des liaisons : très peu de liaisons sont réalisées dans le registre populaire et familier Dans ce registre on trouvera des combinaisons comme (pisk=puisque),(kekfoz=quelque chose) ,(idi =il dit),(Jjedi=je lui ai dit),(kattab=quatre tables), J'sais pas c'qu'y a eu-(idem,599)

La possibilité de variation est liée au caractère facultatif d'un élément. Aussi le plan lexical permet-il facilement la distinction des registres avec des "synonymes" comme par exemple sifflet (littéraire) gifle (courant), claque (familier), baffé ou torgniole (populaire). Mais il n'en est pas de même au plan syntaxique, où la notion de choix se fait plus restreinte. Tout au plus peut-on indiquer quelques phénomènes: l'existence de formes propres à l'usage populaire (par exemple ,la relative de français populaire, comme: l'homme que je te parle ou certaines interrogations comme: quand c'est qu'il vient? La plus ou moins grande fréquence d'emploi de formes, comme les constructions segmentées (moi, ma mère, la télé, elle aime pas)

Il y a souvent désaccord, dans les caractérisations d'un mot, d'un dictionnaire à l'autre, et encore d'un locuteur à un autre .Le clivage entre les registres peut être d'ordre exclusivement lexical, par exemple entre langue courante et argot, ou bien encore entre français populaire et français cultivé.

## Résumé

Le registre de langue, niveau de langue ou moins précisément style, est l'utilisation sélective mais cohérente des procédés d'une langue afin d'adapter l'expression à un auditoire particulier. Certains choix, notamment lexicaux et syntaxiques, permettent d'ajuster la communication à une situation d'énonciation donnée : on s'exprime de façon différente selon que l'on s'adresse à un familier, à un inconnu, à un enfant, à un supérieur hiérarchique, et selon son âge, son milieu social, son niveau culturel. Autrement dit, on ne parle pas toujours de la même façon et on adapte sa manière de s'exprimer aux circonstances. Un locuteur peut être incapable de produire un énoncé dans un registre qui ne lui est pas habituel, tout en étant apte à le comprendre et à lui attribuer la signification sociale qui lui est attachée. La variation s'accompagne des jugements, une forme jouissant du prestige ou souffrant du discrédit, qui s'attache aux groupes qui les emploient ou aux situations qui les appellent. Cette adaptation se réalise avec plus ou moins de souplesse et de succès selon l'âge, l'expérience, l'instruction, le niveau professionnel et la diversité des milieux dans lesquels on évolue. Il s'agit de traduire le fait que certains usages sont recommandables, d'autres neutres, et d'autres enfin condamnés par la communauté linguistique. Par ailleurs, certains choix, inacceptables à l'écrit, peuvent être tolérés à l'oral. Ainsi un dictionnaire distinguera la plupart du temps les niveaux "vieux", "classique", "littéraire", "poétique", "familier", "populaire" et "trivial", éventuellement "soutenu", "vulgaire" et "argotique".

**Mots clés:** langage argotique, banlieusard, populaire, courant, académique

## Introduction

Il est important pour des professeurs de français de connaître le langage des jeunes, parce que ce langage est l'avenir de la langue française. Certains ont argué qu'il nuisait à la pureté de la langue française. Faisons un petit retour dans le temps. Au 19<sup>e</sup> siècle, Victor Hugo et d'autres écrivains se sont appropriés l'argot, langue des voleurs à l'origine, pour plus de réalisme dans leurs œuvres littéraires.

Il a été mal accepté au départ que cet argot, registre de langue oral, puisse être utilisé à l'écrit. Aujourd'hui, il apparaît dans tous les dictionnaires non argotiques. Le fait que des écrivains très célèbres mêlent l'argot des voleurs au français

du normé a fini par le ranger dans la catégorie linguistique du français courant ou tout du moins dans celle du registre familier. Le français est une langue vivante, et toujours en mouvement, chaque jour de nouveaux vocables y font leur apparition, d'autres passent dans le langage populaire, puis dans le français courant, d'autres enfin tombent en désuétude. Alors la connaissance de cette langue, en perpétuelle mutation, ses différents registres hantent les esprits. Voilà les objectifs que nous nous sommes fixés à travers cet article: quels sont les registres de la langue argotique; les procédés de sa formation; l'origine des termes argotiques; les emprunts et de l'usage de l'argot. Vu l'emploi de plus en





Knowledge Improvement



# Apprendre à parler argot



بهزاد هاشمی

استادیار و عضو هیئت علمی گروه فرانسه دانشگاه آزاد اسلامی اراک

Hashemi273@yahoo.com

چکیده

هنگام مطالعه کتاب، ما با شیوه خاص بیان نویسنده برخورد می‌کنیم و یا در زمان گفتار با افراد، با شیوه‌های متفاوت کاربرد زبان روبه‌رو می‌شویم. شیوه نگارش کتاب علمی و نشریه روزمره، یکی نیست. زبان گفتاری که در محیط خانواده یا در برخورد با دوستان خود به کار می‌بریم، به طور حتم با زبان و شیوه گفتار ما هنگام مواجهه با مدیر و فردی غریبه و بیگانه یکی نخواهد بود. این تفاوت در مراتب کاربرد زبان، تنها به زبان فارسی محدود نیست، بلکه در زبان فرانسه نیز به چشم می‌خورد.

زبان روزمره به عبارتی زبان محاوره رایج، زبان مردم فرهیخته یا نیمه‌فرهیخته است که در روابط روزانه حاکم است. ولی زبان عامیانه (کوچه یا لاتی) شامل کلمات و ترکیبات زبان محاوره‌ای مردم نیمه‌فرهیخته است که بی‌قیدوبند سخن می‌گویند و الفاظی را بر زبان می‌رانند که مردم فرهیخته از به کار بردن آن‌ها ابا دارند. هر چند که مرز بین این دو شیوه گفتار واضح و مشخص نیست، ولی استفاده مخاطب از برخی عبارات و واژگان گاهی می‌تواند در این راستا به ما کمک کند. این امر در زبان فرانسه تا حدی مشخص‌تر از زبان فارسی است. زبان عامیانه (کوچه) منحصر به محاورات روزمره نیست، بلکه طیف گسترده‌ای از ادبیات را شامل می‌شود. لذا فراگیری آن نه تنها برای علاقه‌مندان به زبان فرانسه، بلکه برای مترجمین نیز امری لازم و ضروری است.

در این‌جا سعی ما بر این است به بررسی کاربرد زبان فرانسه عامیانه بپردازیم، شاید نگارش این مقاله هر چند مختصر، پاسخ‌گوی نیاز روزافزون علاقه‌مندان این زبان و دانشجویان، مترجمان و اهل فن باشد. نگارنده مقاله حاضر بر این است که به نوعی خلأ موجود در این زمینه را جبران کند. در این‌جا علاوه بر آشنایی با زبان فرانسه عامیانه، شیوه ساخت واژگان و گاهی منشأ و خاستگاه آن‌ها نیز بیان شده است. امید است پژوهش حاضر راه‌گشای مطالعات بیشتری در آینده باشد.

کلیدواژه‌ها: زبان کوچه و بازار، زبان عامیانه، زبان محاوره، زبان ادبی و علمی.