

سخن سردبیر / محمدرضا عنانی سراب / 2

سی سال آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم... / جک. سی. ریچاردز / مترجم: محمدرسلول سپاهی / 4

تأثیر مدارس هوشمند بر فرآیند یاددهی-یادگیری زبان انگلیسی / پوران دخت فاضلیان و معصومه نظری / 12

اقدام پژوهی: چگونه یاددهی فعال را تجربه کنیم؟ / مژگان رشتچی / 18

اخبار کتاب های درسی / سید بهنام علوی مقدم و رضا خیرآبادی / 22

24 /Books/ Sh. Zarei Neyestanak

29 /Foreign or False Language/ J.B. Sadeghian

41 /The Effects of Instruction on.../ B. Yaqubi & F. Malek Abbasi

45 /English through Fun/ H. Azimi

57 /Academic Word List Frequency: A Corpus-based Analysis of.../ M. Estaji & A. Akeh

64 /L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ/ B. Hashemi

♦ مجله رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، به ویژه دبیران و مدرسان را، در صورتی که در سایر نشریات درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ♦ مطالب باید حروفچینی شده باشند. ♦ شکل قرار گرفتن جدول ها، 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 واژه های علمی و فنی دقت لازم به کار رفته باشد. ♦ مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشند و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ♦ در متن های ارسالی به جای واژه ها و اصطلاحات بیگانه باید تا حد امکان از معادل های فارسی استفاده شده باشد. ♦ فهرست منابع هر مقاله باید کامل و شامل نام نویسنده، نام اثر، نام مترجم، محل نشر، ناشر و سال انتشار اثر باشد. ♦ مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ♦ آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات و تکنولوژی نیست و مسئولیت پاسخ گویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ♦ مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شوند، معذور است.

مدیر مسئول: محمد ناصری

سردبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

هیئت تحریریه:

پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه طباطبایی)، 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)، مژگان رشتچی (دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)، سید بهنام علوی مقدم (عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی)

دبیر مشاور: نورالله قربانی (شهرستان های استان تهران)

ویراستار: افسانه حجتی طباطبایی

طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵

دفتر مجله: (داخلی ۹۰۳۷۴-۱۱۶۱/۸۸۳۱۱۶۲-۵۸۶۲/۸۸۳۰-۲۱-۰۲ مستقیم

خط گویای نشریات رشد: ۱۴۸۲-۸۸۳۰-۲۱-۰۲

مدیر مسئول: ۱۰۲ / دفتر مجله: ۱۱۳ / امور مشترکین: ۱۱۴

وبلاگ: <http://weblog.roshdmag.ir/iltjournal>

پیام نگار: iltmagazine@roshdmag.ir

صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

شمارگان: ۵۷۰۰ نسخه

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

جشنواره کتاب‌های آموزشی رشد: گامی در جهت همگرایی بین آموزش‌های رسمی و غیررسمی

و سیاسی گوناگونی دارد که پرداختن به آن‌ها در این مختصر نمی‌گنجد. در عین حال، شاید خوب باشد بدانیم که بر اساس آمار منتشره بین سال‌های ۲۰۰۷ تا ۲۰۱۰ در کشورهای اتحادیه اروپا هزینه سالانه آموزش‌های غیررسمی رقمی معادل ۵۰۰ تا ۲۲۰۰ میلیون یورو بوده است. در میان این کشورها آموزش‌های

شماره حاضر در آستانه فصل تابستان در اختیار خوانندگان محترم قرار می‌گیرد. با به پایان رسیدن سال تحصیلی و آغاز تعطیلات تابستانی یکی از دغدغه‌های مهم والدین پر کردن اوقات فراغت دانش‌آموزان با فعالیت‌های مفید و سازنده است. رویدادی که قبل از نگارش این مطلب در آن شرکت داشتیم و مراسم اختتامیه آن را نیز از نزدیک شاهد بودم ارتباط نزدیکی با این دغدغه والدین دارد. رویداد مورد اشاره جشنواره کتاب‌های آموزشی رشد است که دهمین دوره آن در بهمن‌ماه سال گذشته برگزار شد.

کتاب‌های کمک‌آموزشی بخشی از پدیده‌ای است که از آن با عنوان «آموزش و پرورش سایه» یاد می‌شود. بخش دیگر این پدیده نیز آموزش‌های خصوصی است که به شکل انفرادی، گروهی و کلاسی ارائه می‌شوند. این دو را می‌توانیم به موازات کلاس‌های رسمی و کتاب‌های درسی تشکیل‌دهنده آموزش و پرورش سایه در نظر بگیریم که در حال حاضر به پدیده‌ای قابل بحث تبدیل شده است. در سال‌های اخیر مطالعات گسترده‌ای شکل گرفته تا ماهیت، شکل‌های مختلف و عملکرد این پدیده به شکلی علمی و آکادمیک مورد شناسایی قرار گیرد و از این طریق زمینه ساماندهی آن در جهت ارتقای آموزش‌های رسمی فراهم شود. از آنجا که جشنواره رشد با هدف ساماندهی کتاب‌های آموزشی شکل گرفته و تاکنون به موفقیت‌های قابل توجهی نیز نایل شده است، مرور بعضی از نتایج مطالعات مربوط به آموزش و پرورش سایه می‌تواند ما را در درک تحولات مرتبط با آینده دانش‌آموزان یاری دهد.

آنچه آموزش‌های غیررسمی را به پدیده‌ای درخور بحث تبدیل کرده است، گستردگی و در نتیجه تأثیرگذاری انکارناپذیر آن بر آموزش‌های رسمی است. این تأثیرگذاری ابعاد اقتصادی، اجتماعی



غیررسمی در دو کشور قبرس و یونان به ترتیب ۱۷ و ۲۰ درصد کل هزینه آموزش ابتدایی و متوسطه را به خود اختصاص داده است.^۱ این رقم‌ها نشان‌دهنده گستردگی این آموزش‌ها و منعکس‌کننده این احساس در بین خانواده‌هاست که آموزش‌های رسمی برای موفقیت فرزندان‌شان کفایت نمی‌کند. بخشی از این استقبال نیز ناشی از رقابتی شدن آموزش‌هاست. البته باید توجه داشت که عقیده صاحب‌نظران در مورد مفید بودن این آموزش‌ها متفاوت است. بعضی استدلال می‌کنند که این آموزش‌ها به دانش‌آموزان ضعیف کمک می‌کنند که فاصله خود را با دانش‌آموزان قوی کم کنند و به دانش‌آموزان قوی‌تر نیز این امکان را می‌دهند که به یادگیری خود بیفزایند.

در عین حال، این روند در نهایت در راستای منافع ملی است؛ چون به افزایش سرمایه‌انسانی می‌انجامد. در مقابل، استدلال مخالفان آن است که آموزش‌های غیررسمی به کاهش فاصله بین دانش‌آموزان ضعیف و قوی کمک نمی‌کنند و فقط قدرت رقابت دانش‌آموزان قوی‌تر را بالا می‌برند و لذا با عدالت آموزشی منافات دارند. همین دوگانگی در مواضع هشدار می‌دهد که سیاست‌گذاران آموزش‌های رسمی که در این مورد به تحقیق و مطالعه بپردازند و دریابند که چرا گرایش به آموزش‌های غیررسمی در حال افزایش است و چه ضعف‌هایی در نظام رسمی آموزش و پرورش وجود دارد که برای برطرف کردن آن‌ها خانواده‌ها به آموزش‌های غیررسمی روی می‌آورند. از طرف دیگر، به این پرسش نیز باید پاسخ داده شود که آیا آموزش‌های غیررسمی آن‌گونه که ادعا می‌شود مؤثرند و به عدالت آموزشی کمک می‌کنند. تنها با پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها سیاست‌گذاران آموزشی قادر خواهند بود به ساماندهی آموزش‌های غیررسمی اقدام کنند. بدیهی است که بعضی از این آموزش‌ها مؤثرند. نتایج مطالعات تطبیقی بین کشورها در زمینه‌های خواندن، علوم و ریاضی (مطالعات پیزا و تیمز) نشان می‌دهد که بعضی از کشورهایی که در آن‌ها آموزش‌های غیررسمی بسیار گسترده است، مثلاً ژاپن، کره و هنگ‌کنگ، از رتبه‌های خوبی برخوردارند. در عین حال، در این کشورها تأثیر آموزش‌های غیررسمی حاصل رقابت شدید بین دانش‌آموزان قوی است که توسط دست‌اندرکاران آموزش‌های غیررسمی به آن دامن زده می‌شود. در نتیجه، تأثیر این آموزش‌ها را نمی‌توان در راستای عدالت آموزشی دانست. در نقطه مقابل، کشورهای اسکانندیناوی قرار دارند که به‌رغم عدم گستردگی آموزش‌های غیررسمی در زمینه‌های فوق بسیار موفق عمل کرده و توانسته‌اند فاصله بین دانش‌آموزان ضعیف را با قوی کم کنند. این امر نشان می‌دهد که آموزش‌های غیررسمی تحت شرایط خاصی رشد می‌کنند و تأثیرشان نیز با عوارضی همراه

است که بدون ساماندهی در دراز مدت می‌تواند معضلاتی را در نظام آموزشی ایجاد کند. به‌عنوان مثال، در کشورهایی که برای ورود به دانشگاه آزمون ورودی وجود دارد آموزش‌های غیررسمی گستردگی بیشتری دارند و از سنین پایین آغاز می‌شوند. از عوارض این نوع آموزش‌ها می‌توان به غالب شدن آموزش برای امتحان اشاره کرد که تأثیر منفی بر آموزش‌های کلاسی دارد. به‌علاوه در این کشورها دانش‌آموزان مجبورند اوقات فراغت خود را به این آموزش‌ها اختصاص دهند و به این ترتیب، از روابط اجتماعی و بازی و تفریح، که لازمه رشد سالم و همه‌جانبه است، محروم می‌شوند.

علاوه بر رقابتی شدن آموزش عامل دیگری که به گسترش آموزش‌های غیررسمی انجامیده، فشاردگی برنامه درسی است که به کم شدن زمان اختصاص یافته به دروس منجر شده است. کمبود زمان باعث می‌شود معلمان فقط به تمام کردن برنامه بیندیشند و یادگیری را فراموش کنند. این خود از عوامل عمده به‌وجود آمدن این احساس در خانواده‌هاست که آموزش‌های رسمی برای موفقیت فرزندان‌شان کافی نیست و باید به‌نوعی این نقیصه را مرتفع کنند. همین نگرش خلاف عدالت آموزشی است، چرا که بر اساس آن بخشی از وظایف آموزش و پرورش به‌طور غیرمستقیم به عهده خانواده‌ها گذاشته می‌شود و چون همه برای بهره‌برداری از آموزش‌های غیررسمی شرایط یکسانی ندارند، موفقیت در رقابت به سود کسانی است که از امکانات بهتر و بیشتری برخوردارند.

بنابر آنچه گفته شد، علایمی که از سوی آموزش‌های غیررسمی ارسال می‌شود باید مورد توجه قرار گیرد. به‌عبارت دیگر، لازم است در مورد آموزش‌های غیررسمی شناسایی شوند و درباره آن‌ها مطالعات پژوهشی انجام گیرد تا در نهایت، این آموزش‌ها در جهت منافع ملی ساماندهی شوند. جشنواره کتاب‌های آموزشی رشد در این مسیر برنامه‌ریزی شده و هدف آن شناسایی و معرفی کتاب‌هایی است که از استانداردهای لازم برای تبدیل شدن به کتاب آموزشی در جهت اهداف برنامه درسی برخوردارند. با حمایت‌هایی که قرار است از کتاب‌های منتخب انجام شود، این امیدواری وجود دارد که استانداردهای اعلام شده مورد توجه ناشران قرار گیرد و در آینده کتاب‌های کمک‌آموزشی مطلوب‌تری در اختیار دانش‌آموزان، معلمان و والدین قرار گیرد. در عین حال، باید یادآوری شود که بخشی از موفقیت مورد انتظار از این جشنواره به ساماندهی هر دو بعد آموزش و پرورش سایه وابسته است. چرا که به‌رغم حمایت از کتاب‌های برگزیده، شمارگان این کتاب‌ها با کتاب‌های کمک‌آموزشی مؤسساتی که به آموزش برای امتحان مشغول‌اند، قابل مقایسه نیست.

1. European Union Commission. (2011). The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and Its Implications for Policy Makers in the European Union.

سی سال آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا خارجی: بازتاب اندیشه شخصی (بخش آخر)



جک. سی. ریچاردز

«سازمان وزرای آموزش و پرورش جنوب شرقی آسیا (سیامیو)، مرکز منطقه‌ای زبان (ارای.ال.سی)، سنگاپور»
مترجم: محمدرسول سپاهی، کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی - واحد خوراسگان اصفهان، گروه زبان انگلیسی

۷. چگونه می‌توانیم یادگیری زبان آموزان را ارزیابی کنیم؟

در دهه هفتاد، آزمون‌سازی مبحثی نسبتاً جدید در زبان‌شناسی کاربردی بود. فنون سنجش میزان تسلط بر دستور و چهار مهارت اصلی ارتقا یافت و همچنین معیاری برای تولید نمونه سؤال‌های خوب ایجاد شد. در این دوره، هدف‌های آزمون‌سازی را می‌توانیم سنجش «توانش» یا توانایی بنیادین در نظر بگیریم. «هدف ارزیابی آزمودن بسندگی بود که توانایی کلی را دربرداشت

اشاره

در مقدمه بخش نخست، نویسنده به این نکته اشاره می‌کند که «آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا خارجی رشته‌ای مدام در حال تغییر است.

برای مثال، چارچوب برنامه‌های درسی جدید و در حال اجرا در نقاط مختلف جهان مشتمل بر شیوه‌های توانش محور، ژانر محور و محتوا محور است».

او در ادامه، سه پرسش اساسی مطرح می‌کند و با مطالعه مقالات دوره‌های مختلف بین سال‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۷۵ و ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۰ به بررسی هشت پرسش اساسی می‌پردازد. این هشت پرسش در شماره‌های ۱۰۸ تا ۱۱۰ مجله به چاپ رسیده‌اند.

مقاله حاضر آخرین بخش از این مجموعه است که به بررسی دو پرسش آخر می‌پردازد: چگونه می‌توانیم یادگیری زبان آموزان را بسنجیم و چگونه می‌توانیم معلمان زبان را آماده کنیم؟

پروفسور جک سی ریچاردز، استاد مرکز منطقه‌ای زبان انگلیسی (REL) متعلق به سازمان وزرای آموزش و پرورش جنوب شرق آسیاست.

حاصل تلاش سی سال گذشته او تألیف کتاب‌ها و مقالات بسیاری است که مورد استفاده مدرسان و زبان آموزان سراسر دنیا قرار گرفته‌اند.

- **تأثیر آزمون بر آموزش**^۱ (تأثیر مثبت یا منفی آزمون بر معلمان و دیگر دست‌اندرکاران امر آموزش^{۱۰})
- **روش آزمون** (چگونه روش مورد استفاده در آزمون بر نمره‌ها تأثیر می‌گذارد؟)

هدف‌ها و رویه‌های جدید

در عین حال در هدف‌ها و رویه‌های آزمون‌سازی نیز بازنگری شد. از نظر هدف، ملاک‌های سنجش معیارمحور^{۱۱} و توانش‌محور^{۱۲} بر رویکردهای سنتی ترجیح داده شد. نیتکو^{۱۳} (۱۹۸۳: ۴۴۴) اظهار می‌دارد:

«بسیاری از تصمیم‌گیری‌های آموزشی مستلزم دانستن چنین جزئیاتی است. به‌عنوان مثال: نوع و میزان تسلط بر مهارت‌های فراگرفته‌شده نوع اشتباهاتی که زبان‌آموز در اجرای فعالیت‌ها مرتکب می‌شود و توانایی یا ناتوانی وی در به‌کارگیری فرایند شناختی مرتبط با انجام فعالیت تعیین شده. آزمون هنجاری چنین اطلاعات دقیقی را در مورد عملکرد در اختیار نمی‌گذارد.»

آزمون معیارمحور بیشتر در پی سنجش عملکرد است تا توانش؛ به‌عبارت دیگر، آزمون معیارمحور یعنی سنجش عملکرد زبان‌آموزان براساس معیار^{۱۴} یا ملاک^{۱۵} مورد توافق. زبان‌آموز باید به این سطح از عملکرد برسد تا آزمون را با موفقیت پشت‌سر گذارد و نمره او به‌جای نمره‌های دیگران با توجه به نمره معیار ارزشیابی می‌شود. مک‌نامارا^{۱۶} این نوع آزمون عملکردی^{۱۷} را شرح

و ارتباطی با برنامه آموزشی نداشت» (چاپل و بریندلی^۱ ۲۰۰۲، ۲۴۸). به‌طور کلی، اساس آموزش و سنجش یکی از چهار مهارت و آزمون مبتنی بر مطالب آموزش داده شده بود. طراح سؤال یا معلم در تهیه آزمون مهارت‌ها باید از بین مطالب تدریس شده نمونه‌ای را انتخاب می‌کرد؛ بنابراین، آمار نمونه‌گیری مؤلفه‌ای مهم در طراحی سؤال محسوب می‌شد. آزمون‌ها هنجاری^۲ بودند؛ یعنی نمره‌های دیگران هنجار سنجش عملکرد زبان‌آموزان محسوب می‌شد. اطلاعات به‌دست آمده از آزمون‌ها طی یادگیری موضوع مورد نظر به نمره تبدیل و جمع بسته می‌شدند. در پایان، انتظار می‌رفت که با توجه به نمره‌های به‌دست آمده بتوان در مورد میزان توانایی زبان‌آموز نتیجه‌گیری کرد: دستور زبان، C⁺؛ گوش فرادهی، B؛ خواندن، B⁻؛ نگارش، A و غیره. تا دهه هشتاد، معیارهای ارزیابی برای ارزیابی آزمون‌ها عمدتاً موارد ذیل بودند (اشمیت^۳ ۲۰۰۲، ۸):

- **روایی**^۴ (آیا آزمون واقعاً چیزی را که باید، می‌سنجد؟)
 - **پایایی**^۵ (آیا آزمون در موارد مختلف یکسان عمل می‌کند؟)
 - **عملی‌بودن**^۶ (آیا برگزاری آزمون و نمره‌دهی در مکانی خاص عملی است؟)
- از آن زمان تا کنون، مفهوم روایی توسعه یافته و معیارهایی به این مفهوم اضافه شده است (مسیک^۷ ۱۹۸۹):
- **تناسب آزمون با آزمون‌دهنده**^۸ (آزمون برای چه آزمون‌دهنده‌ای مفید است؟)

داده است (۶: ۱۹۹۶) وی چنین اظهار نظر می کند:

«ویژگی اصلی آزمون عملکردی این است که به جای نمایش انتزاعی دانش، همانند آنچه در آزمون های توانایی مشاهده می شود، عملکرد واقعی در فعالیت های مرتبط سنجیده می شود.»

ارزیابی جایگزین

در دوره کنونی ارزیابی جایگزین^{۱۸} مورد توجه قرار گرفته است؛ یعنی رجوع به رویکردهای آزمون سازی که مکمل آزمون سازی معیار و سنتی محسوب می شوند و معمولاً مبتنی بر ارزیابی کیفی^{۱۹} اند تا ارزیابی کمی^{۲۰}. گفته می شود روش های قدیمی ارزیابی، اطلاعات مهمی درباره توانایی آزمون شوندگان زبان دوم در اختیار نمی گذارند و همچنین به آموزش کاربرد زبان در زندگی واقعی توجهی ندارند. امروزه رویه های ارزیابی مشتمل بر گونه های متفاوتی از روش های ارزیابی عملکرد زبان آموز در شرایطی اصیل و واقعی تر است و مواردی همچون خودآزمایی^{۲۱}، ارزیابی همسانان^{۲۲}، کارپوشه تحصیلی^{۲۳}، نشست زبان آموز و مدرس^{۲۴}، یادنگاشت زبان آموز^{۲۵}، دفترچه یادداشت روزانه^{۲۶}، مصاحبه و مشاهده^{۲۷} نمونه هایی از ارزیابی جایگزین هستند. با این وجود، امروزه نگرانی هایی در مورد ارزیابی جایگزین وجود دارد؛ زیرا برخی در مورد پایایی، اجرایی بودن و به صرفه بودن ارزیابی جایگزین شک دارند (چاپل و بریندلی ۲۰۰۲: ۲۸۲).

رویکردهای کنونی آزمون سازی بیانگر «پذیرش گسترده ضرورت رابطه نزدیک بین برون داد مطلوب آموزش، محتوای

برنامه درسی و ارزیابی است. این تأکید جدید و روزافزون در سیاست گذاری های ارزیابی، مطالب و روش ها مشاهده می شود (همان منبع: ۲۴۸). بنابراین، به معلمان توصیه می شود که برای ارزیابی توانایی های زبان آموزان از اصولی همچون موارد زیر پیروی کنند:

- سنجش موارد آموزش داده شده به همان روشی که زبان آموزان آن را تمرین کرده اند.
- استفاده از مطالب اصیل و واقعی به عنوان محرک های آزمون
- تهیه آزمون های جامعی که نمود فعالیت های کلاسی باشند.
- ایجاد فرصت هایی برای زبان آموزان برای به کارگیری مهارت های زبانی در محیط طبیعی و واقعی
- ایجاد الگویی که بیانگر وظایف زبان آموزان باشد.
- ایجاد نظام ارزشیابی که هم دقت و هم خلاقیت زبانی را لحاظ کند.

در گذشته:

- آزمون ها میزان پیشرفت زبان آموز را می سنجیدند.
- آزمون ها بر نکات مجزای دستوری متمرکز بودند.
- آزمون های کتبی در درجه اول اهمیت قرار داشتند.
- آزمون های هنجاری
- چهار مهارت به صورت مجزا سنجیده می شدند.
- آزمون ها مشتمل بر فعالیت های غیر واقعی بودند.
- سوالات آزمون ها فقط یک پاسخ درست داشتند.

آنان
open
زمان آینده: the future
فضل گنجی
will

در حال حاضر:

- آزمون‌ها پیشرفت در دستیابی به هدف‌های موردنظر را ارزیابی می‌کنند.
- آزمون‌ها به بهبود آموزش کمک می‌کنند.
- آزمون‌های معیارمحور
- استفاده گسترده‌تر از ارزیابی جایگزین
- راه‌کارهای ارزیابی در پی تلفیق مهارت‌ها در متن‌های هدفمند هستند
- آزمون‌ها مشتمل بر فعالیت‌های اصیل، واقعی و روزمره‌اند.
- خودآزمایی زبان‌آموزان
- رابطه تنگاتنگ آموزش و سنجش

کلیدواژه‌ها: ارزیابی جایگزین، ارزیابی واقعی، ارزیابی توانش‌محور، نشست‌ها، آزمون معیارمحور، یادداشت روزانه، یادنگاشت‌های زبان‌آموز، آزمون هنجاری، ارزیابی عملکرد، کارپوشه، ارزیابی کیفی، ارزیابی کمی، خودآزمایی، ملاک، ارزیابی هم‌کلاسی، دست‌اندرکاران

۸. چگونه می‌توانیم معلمان زبان را آماده کنیم؟

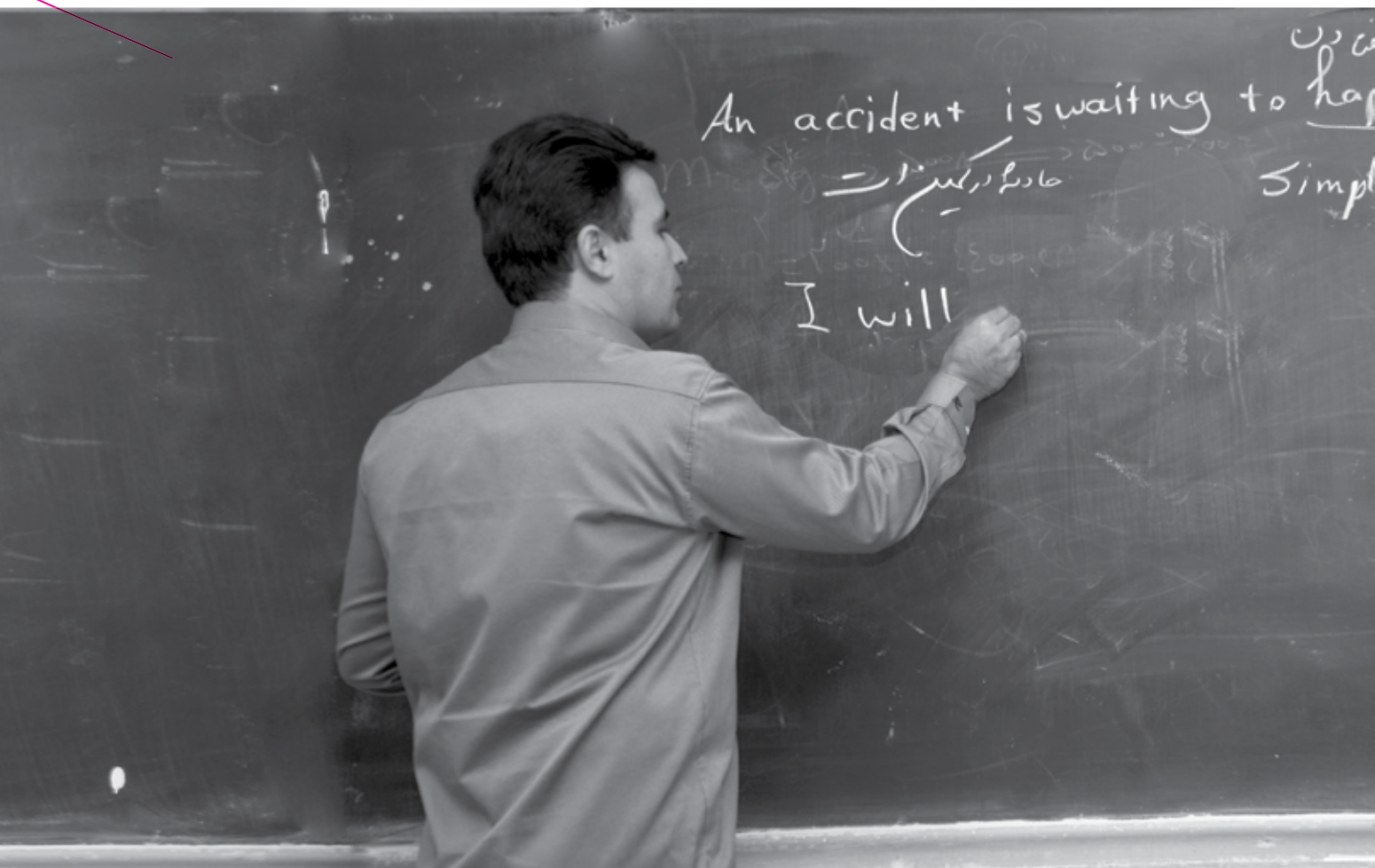
در اوایل دهه هفتاد، یادگیری آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان دوم بر فرایند فراگیری دانش و مهارت از منبعی بیرونی، متکی بود. این فرایند، فرایندی بالا به پایین و مبتنی بر طراحی تمرین‌های مناسب بود؛ تمرین‌هایی که براساس معیار یا روش معیار طراحی

شده بودند. تربیت معلم زبان فراگیری مجموعه مهارت‌های مجزا؛ را شامل می‌شد که طرح‌درس و فنون ارائه و تمرین نکات جدید آموزش مهارت‌های زبانی چهارگانه از آن جمله‌اند. رویکرد حاکم بر دوره‌های تحصیلات تکمیلی مجموعه‌ای از دروس عمدتاً نظری همچون زبان‌شناسی (نحو، واژه‌شناسی و معناشناسی)، آواشناسی، دستور زبان انگلیسی، گاهی ادبیات و همچنین مطالعه روش تدریس را دربرمی‌گرفت.

تربیت معلم زبان دوم

در فاصله زمانی بین دهه ۱۹۷۰ و دوره کنونی حوزه‌ای فرعی در آموزش زبان ظاهر شد که اکنون با نام **تربیت معلم زبان دوم**^{۳۹} شناخته می‌شود (رابرتز^{۴۰}، ۱۹۹۸). این حوزه فرعی به مطالعه نظریه و عمل تربیت معلم زبان می‌پردازد. در سی سال گذشته، زیرساختی کلان برای آموزش حرفه‌ای و فراهم کردن پیش‌نیازها برای معلمان زبان اختصاص یافته است. دانش پایه آموزش زبان نیز به میزان قابل توجهی افزایش یافته است؛ اگرچه هنوز عقاید متفاوتی در این رابطه وجود دارد. متخصصان به پاسخ‌های متفاوتی برای پرسش‌های زیر رسیده‌اند:

- آیا آموزش زبان شاخه‌ای از زبان‌شناسی کاربردی است یا شاخه‌ای از تعلیم و تربیت؟
- معلمان زبان باید چه مقدار زبان‌شناسی بدانند و نظریه‌های زبان‌شناختی کدام صاحب نظر با آموزش زبان ارتباط دارند؟
- موضوع‌های اصلی برنامه درسی پیش از خدمت و ضمن



خدمت معلمان زبان کدام‌اند؟

● آیا معلمان باید بدانند که چگونه پژوهش انجام دهند؟ اگر چنین است چه پژوهشی مناسب آن‌هاست؟
به‌دلیل نبود اتفاق نظر در مورد پایه و اساس نظری آموزش زبان، نوع تربیت حرفه‌ای معلمان ممکن است از یک کشور به کشور دیگر یا از یک مؤسسه به مؤسسه دیگر به‌طور قابل ملاحظه‌ای تفاوت داشته باشد. مقایسه مدارک کارشناسی ارشد آموزش انگلیسی به سخنگویان سایر زبان‌ها^{۳۱} در کانادا و ایالات متحده مؤید این موضوع است.

آزمون معیارمحور بیشتر در پی سنجش عملکرد است تا توانش؛ به عبارت دیگر، آزمون معیارمحور یعنی سنجش عملکرد زبان‌آموزان براساس معیار یا ملاک مورد توافق. زبان‌آموز باید به این سطح از عملکرد برسد تا آزمون را با موفقیت پشت‌سر گذارد و نمره او به جای نمره‌های دیگران با توجه به نمره معیار ارزشیابی می‌شود

آموزش و رشد

از دهه ۱۹۷۰ تاکنون، درک ما از مفهوم تربیت معلم تغییر

ملموسی کرده است. در دوره گذشته آموزش معلمان^{۳۲} حاکم بود اما در اوایل دهه ۱۹۹۰ رشد معلم^{۳۳} نقش مهم‌تری بر عهده گرفت (ریچاردز^{۳۴}، ۱۹۹۸). آموزش معلم مشتمل بر فرایندهایی همچون موارد زیر است:

● درک مفاهیم پایه و اصول اساسی به‌عنوان پیش‌نیازی برای به‌کارگیری آن‌ها در آموزش زبان
● افزودن مجموعه رویه‌ها، مهارت‌ها و راهکارهای فراگرفته شده توسط فرد

● آزمودن راهکارهای جدید در کلاس درس
● نظارت بر فرد و دریافت بازخورد از دیگران در مورد رویه‌های کلاسی.

رشد معلم هدفی بلندمدت‌تر را در نظر دارد و در پی تسهیل رشد درک کلی معلم از آموزش و خود به‌عنوان یک معلم است. این روش اغلب مشتمل بر بررسی ابعاد مختلف رویه‌های شخصی به‌عنوان پایه و اساسی برای بازنگری تأملی است. بنابراین، می‌توان آن را روشی «پایین به بالا» به حساب آورد. موارد زیر نمونه‌هایی از هدف‌ها در دیدگاهی پرورشی هستند.

- درک چگونگی اتفاق افتادن فرایند پیشرفت در زبان دوم
- درک چگونگی تغییر نقش معلمان براساس نوع زبان‌آموزانی که به آن‌ها آموزش داده می‌شود.
- درک انواع تصمیم‌گیری در فرایند آموزش
- بازبینی نظریه‌ها و اصول آموزش زبان مورد استفاده فرد
- دانش‌افزایی در مورد سبک‌های مختلف آموزش
- تشخیص درک زبان‌آموز از فعالیت‌های کلاسی
- فراگیری مهارت‌های مدرس راهنما.^{۳۴}

با مقایسه دو دیدگاه مورد بحث درباره تربیت معلم فریمن^{۳۵} این گونه نتیجه‌گیری می‌کند (۱۹۸۲، ۲۲-۲۱):

آموزش به ایجاد مهارت‌های آموزشی ویژه می‌پردازد؛ مثلاً، ترتیب درس چگونه باشد یا چگونه گفت‌وگویی باید آموزش داده شود. از سوی دیگر، توجه رشد بر شخص معلم است؛ یعنی بر فرایند تأمل، بررسی و تغییری که می‌تواند منجر به انجام کاری بهتر، پیشرفت شخصی و پیشرفت شغلی شود. این دو مفهوم دیدگاه‌های متفاوتی درباره آموزش و معلم دارند. دیدگاه آموزش‌محور، آموزش را مهارتی محدود می‌داند که می‌توان آن را فرا گرفت و بر آن تسلط یافت. بنابراین، معلم تدریس را همانند بستن بند کفش و دوچرخه‌سواری یاد می‌گیرد. از دیدگاه رشد معلم، آموزش فرایندی تکاملی و در حال رشد و تغییر است. از این دیدگاه، آموزش نوعی فرایند مهارت‌افزایی و دانش‌افزایی است که در آن مسئولیت معلم و زبان‌آموزان در مورد فرایند زبان‌آموزی یکسان است.

رشد معلم فرایندی مقطعی نیست بلکه تدریجی و مداوم است. معلم به‌واسطه آموزش تأملی^{۳۶} و در فرایندی گروهی به‌همراه زبان‌آموزان و همکاران مشغول بررسی دقیق روش تدریس شخصی خویش است. یادگیری به‌واسطه بررسی دقیق آموزش توسط شخص معلم، انجام پژوهش کلاسی، ایجاد کارپوشه، تعامل با همکاران به‌واسطه روابط دوستانه انتقادی^{۳۷}، هدایت معلمان تازه‌کار^{۳۸} و شرکت در گروه‌های آموزشی معلمان^{۳۹} همگی روش‌هایی برای فراگیری مهارت‌های جدید و دانش‌افزایی معلمان محسوب می‌شوند. این امر نمایانگر فلسفه آموزشی ساختارگرایی^{۴۰} است که هم‌اکنون در آموزش و پرورش و تربیت

معلم رواج دارد. ساختارگرایی بر این باور است که دانش، فعالانه شکل می‌گیرد و منفعلانه دریافت نمی‌شود. دیدگاه ساختارگرایی آموزش، از معلمان انتظار دارد که از کلاس‌های درس خود درکی شخصی حاصل کنند و به ایفای نقش کارور متفکر بپردازند.

در گذشته:

- تنها به‌کارگیری یک روش به معلمان آموزش داده می‌شد.
- بر «آموزش» تأکید می‌شد.
- توانش معلم بسندگی در مهارت محسوب می‌شد.
- بر جنبه‌های فنی آموزش تأکید می‌شد.
- دانش پایه نظری در برنامه‌های تربیت معلم محدود بود.
- معلمان از متخصصان می‌آموختند.

در حال حاضر:

- رویکردها و روش‌های متفاوت به معلمان آموزش داده می‌شود.
- تأکید بر هر دو واژه «آموزش» و «رشد» است.
- فلسفه ساختارگرا بر رشد معلم تأکید می‌کند.
- معلمان به کاربرد رویکردهای شخصی خویش ترغیب می‌شوند.
- دانش پایه وسیع در آموزش زبان وجود دارد.
- معلمان از همکاری و تأمل شخصی می‌آموزند.

کلیدواژه‌ها: پژوهش علمی، ساختارگرایی، روابط دوستانه انتقادی، تصمیم‌گیری معلم، هدایت معلمان تازه‌کار، کارپوشه، آموزش تأملی، تربیت معلم زبان دوم، رشد معلم، آموزش معلمان، گروه‌های آموزشی معلمان



نتیجه‌گیری

در بحث درباره تغییر در آموزش و پرورش اغلب به مفهوم تغییر الگوی کوهن^{۴۱} اشاره می‌شود (ژاکوب و فارل^{۴۲} ۲۰۰۱). به عقیده کوهن، علت پدید آمدن سریع الگوهای جدید علمی، انقلاب‌های فکری است که روش‌های پیشین اندیشیدن را از بین می‌برند. با مرور تحولات آموزش زبان طی سالیان گذشته و در حالی که شاید بعضی از تغییرها مستلزم تغییرالگو نیز بودند (برای مثال، گسترش آموزش ارتباطی زبان و نگارش فرایندی) متوجه می‌شویم که اغلب تحولات مورد بحث تدریجی‌تر بوده و در دوره‌های متفاوتی به وجود آمده‌اند. در بعضی از مناطق ممکن است بعضی تحولات هنوز شروع نشده باشند اما به محض شنیده شدن پیام تحول عموماً فشار برای اتخاذ ایده‌ها و رویه‌های جدید افزایش می‌یابد؛ و در نتیجه همه چیز از نو آغاز می‌شود. اما پرسش این است: به چه علت نیازمند تغییر هستیم؟ احتمالاً انگیزه اصلی برای تغییر، نارضایتی از وضع موجود است. با وجود اینکه کشورهای مختلف در سرتاسر دنیا هزینه‌های سنگینی را برای آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم یا خارجی متحمل شده‌اند، نتایج با توقعات منطبق نیست. در نتیجه، فشاری مداوم برای اتخاذ برنامه‌های درسی، روش‌های تدریس، روش‌های ارزیابی و مطالب درسی جدید وجود دارد.

خط‌مشی دولت اغلب نقطه شروع تغییر است؛ و این هنگامی شکل عملی به خود می‌گیرد که بایدهای برنامه آموزشی یا برنامه درسی جدید یا تحولات دیگری در هدف‌ها و یا نحوه آموزش زبان از طرف دولت اعلام می‌شوند.

در برنامه‌ریزی تحول در آموزش زبان از موضوع‌های تأثیرگذاری همچون موارد زیر بهره‌گیری می‌شود (ریچاردز و راجرز^{۴۳} ۲۰۰۱):

- رویه‌های جدید در حرفه آموزش زبان پس از آنکه رویکردهای فعالیت‌های جدید از سوی حرفه به رسمیت شناخته می‌شوند.
- نوآوری‌های صاحب‌نظران همچون زمانی که آثار یک متخصص آموزش مانند کراشن^{۴۴} یا گاردنر^{۴۵} رایج و حاکم می‌شود.
- مواجهه با فناوری همچون زمانی که معلمان متوجه ظرفیت‌های شبکه جهانی اینترنت^{۴۶} می‌شوند
- تأثیر اصول علوم مختلف همچون زمانی که آموزش زبان از تحولات حوزه‌های روان‌شناسی، زبان‌شناسی و یا علوم شناختی تأثیر می‌پذیرد.
- نوآوری‌های مرتبط با زبان‌آموز همچون برنامه آموزشی زبان‌آموزمحور

هنگامی که تغییرات پذیرفته می‌شوند غالباً اشتیاق تحول آن‌ها را به پیش می‌راند. رویه‌های پیشین به‌طور ناگهانی از مد



17. performance test
18. alternative assessment
19. qualitative assessment
20. quantitative assessment
21. self-assessment
22. peer assessment
23. portfolios
24. student-teacher conferences
25. learner diaries
26. journals
27. observation
28. second language teacher education
29. Roberts
30. MA TESOL
31. teacher training
32. teacher development
33. Richards
34. mentor
35. Freeman
36. reflective teaching
37. critical friendships
38. mentoring
39. teacher networks
40. constructivism
41. Cohen
42. Jacobs and Farrell
43. Richards and Rodgers
44. Krashen
45. Gardner
46. World Wide Web (WWW)

افتاده و ویژگی‌های مثبت رویه‌های قدیمی به سرعت فراموش می‌شوند. بنابراین، بدون تردید در بازنگری سی سال بعد با رهنمودهای جدیدی که در این مقاله توصیف شد به همین شکل برخورد خواهد شد. در این میان، انتظار می‌رود که این بازنگری متخصصان آموزش زبان را قادر سازد مجموعه رویه‌های آموزشی خویش را ارزیابی کنند و همچنین به تحولاتی که تجربه کرده و یا خودشان را برای آن‌ها در نهادهایشان آماده می‌کنند، بیندیشند.

پی‌نوشت‌ها

1. Chapelle and Brindley
2. norm-referenced
3. Schmitt
4. validity
5. reliability
6. practicality
7. Messick
8. user-suitability
9. washback
10. stakeholders
11. criterion-referenced
12. competency-based
13. Nitko
14. standard
15. criterion
16. McNamara



تأثیر مدارس هوشمند بر فرآیند یاددهی-یادگیری زبان انگلیسی

پوران‌دخت فاضلیان، عضو هیئت علمی و مدیر گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه خوارزمی

Email: fazelian@khu.ac.ir

معصومه نظری، کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی

Email: Tech2012@gmail.com



Abstract

The main objective of this study was to find the effect of smart schools on teaching-learning of reading comprehension in English. The Independent variable was teaching English language in smart schools and the dependent one, learning English. The quasi- experimental research strategy was selected in which the researchers involved two groups of students. The research sample included two junior high schools; one a smart school and the other a traditional one. The first group (experimental) was taught in the smart school and the other one (control) in the traditional school. At the start of the experiment, there was no considerable difference between the two groups with respect to prior knowledge. After conducting the experiment, a post -test was given to the two groups. In the smart school the mean was higher compared with the traditional one. In order to test the research hypothesis, a t-test was run. The result showed that there was a considerable difference between the mean of the two groups. This indicates that instruction in smart schools help students in learning the English language. Therefore the application of new technology to teaching English language is recommended.

Key Words: smart schools, traditional schools, English learning (Comprehension)

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر مدارس هوشمند در یاددهی - یادگیری زبان انگلیسی (درک مطلب) است. متغیر مستقل، آموزش در مدرسه هوشمند و متغیر وابسته، یادگیری زبان انگلیسی (درک مطلب) می‌باشد. روش پژوهش شبه‌آزمایشی با دو گروه آزمایش و کنترل است. در پژوهش حاضر، از میان مدارس راهنمایی پسرانه شهرکرد (ناحیه ۲) «مدرسه راهنمایی سعدی» به‌عنوان مدرسه هوشمند (گروه آزمایش) و «مدرسه راهنمایی کاشانی» به‌عنوان مدرسه سنتی (گروه کنترل) انتخاب شدند. متن درس هشتم زبان انگلیسی سوم راهنمایی برای انجام آزمایش در نظر گرفته شد. در ابتدا، بین سطح دانش اولیه دانش‌آموزان دو گروه تفاوت معنی‌داری دیده نشد. بعد از آزمایش، به‌منظور سنجش میزان یادگیری پس‌آزمونی از هر دو گروه به عمل آمد. میانگین نمرات گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بالاتر بود. برای آزمون فرضیه پژوهش، از آزمون t مستقل استفاده شد. این آزمون با اطمینان ۹۵ درصد (۳/۴۰) محاسبه گردید که بیانگر تفاوت معنی‌دار بین میانگین‌های دو گروه است. نتیجه یادشده نشان‌دهنده آن است که هوشمندسازی مدارس به بهبود فرایند یاددهی - یادگیری زبان انگلیسی (درک مطلب) کمک می‌کند و به‌کارگیری آن در آموزش و یادگیری درس زبان انگلیسی مورد تأکید است.

کلیدواژه‌ها: مدارس هوشمند، مدارس سنتی، یادگیری زبان انگلیسی (درک مطلب)

مقدمه

رشد و پیشرفت فناوری، روش‌های آموزشی و تجارب کلاس‌های درس را به‌طور عمیقی تحت تأثیر قرار داده است. بر این اساس، ابزارها و روش‌های قدیمی دیگر نمی‌توانند جوابگوی نیازهای فرایند یاددهی - یادگیری باشند و نتیجه این امر، جایگزینی فناوری‌ها و روش‌های جدید آموزشی به‌جای روش‌های سنتی است (ونگ شوسان، ۲۰۰۰). عوامل تأثیرگذار بیرونی نظام آموزشی از قبیل رشد جمعیت، انفجار دانش و توسعه روزافزون نیازهای آموزشی از یک طرف و افت تحصیلی و کمبود منابع مادی و آموزشی از طرف دیگر طلب می‌کند که اقتصادی‌ترین و مطلوب‌ترین روش‌های آموزشی به‌کار گرفته شود تا کیفیت فرایند یادگیری افزایش یابد (یوسفی، ۱۳۷۵). استفاده از فناوری‌های نوین در قرن ۲۱ تأثیرات عمیقی بر زندگی اجتماعی انسان خواهد داشت و یقیناً آموزش و پرورش هم تحت این تأثیرات قرار خواهد گرفت. (محمودی و همکاران، ۱۳۸۷).

فناوری آموزشی: فردانش (۱۳۷۲) فناوری آموزشی را چنین تعریف می‌کند: «مجموعه روش‌ها و دستورالعمل‌هایی که با استفاده از یافته‌های علمی برای حل مسائل آموزشی اعم از طرح، اجرا و ارزشیابی در برنامه‌های آموزشی به‌کار گرفته می‌شود». جیمز براون تکنولوژی آموزشی را «طراحی، اجرا و ارزشیابی نظام‌مند تمامی فرایند یادگیری و آموزش براساس هدف‌های مشخص و نتایج تحقیقات در زمینه‌های یادگیری انسانی و ارتباط و همچنین به‌کار گرفتن مجموعه‌ای از منابع انسانی و غیرانسانی به‌منظور ایجاد آموزش مؤثر می‌داند. (به نقل از احدیان، ۱۳۷۸: ۱۳۷۸)

فناوری آموزشی و تحول در آموزش: فناوری آموزشی توانایی بالقوه‌ای در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری دارد؛ از جمله در مواردی چون: انفرادی کردن آموزش، بهبود کیفیت تدریس،

مقابله با مشکلات آموزش جمعی، ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی، فراهم ساختن آموزش مستمر، تقویت نقش معلم، و تأکید بر جنبه‌های انسانی آموزش (یغما، ۱۳۷۹). در نظام یادگیری سنتی، یادگیری غیرمشارکتی، غیرفعال و وابسته به معلم است و همین امر موجب کاهش انگیزه یادگیری می‌شود؛ در حالی که در نظام آموزشی مدرن اساس یادگیری روش فعال، مشارکتی و وابسته به دانش‌آموز و سیستم آموزشی است. در نظام یادگیری سنتی رابطه یاددهنده با یادگیرنده، رابطه انتقال‌دهنده و پذیرنده دانش است؛ در حالی که نظام آموزشی مدرن به‌ویژه بر فناوری و رابطه مشترک دوطرفه و مشارکتی اتکا دارد. در چنین شرایطی الزاماً باید رابطه معلم با دانش‌آموز متحول شود؛ یعنی همان‌گونه که نقش معلمان در ابعاد دیگر متحول شود، باید رابطه وی با دانش‌آموزان نیز

مدارس هوشمند مدارس هستند که نسبت به توانایی‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموزان منعطف عمل می‌کنند و یادگیرندگان را به سازگار کردن خود با ملزومات از پیش تعیین شده وادار نمی‌کنند. این مطلب تفاوت بین روش‌های آموزشی مدرن و سنتی را نمایان می‌کند

متناسب با تحولات و شرایط جدید باشد و از شکل انتقال‌دهنده و پذیرنده به سمت رابطه‌ای دوطرفه و مشارکتی در جهت تولید دانش هدایت گردد. (عبادی، ۱۳۸۲)

توجه به فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش به مثابه راهبرد اساسی در درازمدت به تحول اساسی در تمامی شئون تعلیم و تربیت کشور می‌انجامد. این تغییر در ساختار آموزش و پرورش نوع نگرش به مسئله یادگیری، شمول آموزش و پرورش (آموزش همگانی)، زمان آموزش (آموزش مادام‌العمر) و مکان آموزش (آموزش از راه دور) بسیار چشمگیر و بنیادی خواهد بود. برنامه راهبردی آموزش و پرورش در این زمینه شامل برنامه‌های زیر است:

۱. آموزش و تقویت دانش و مهارت‌های معلمان
۲. هماهنگ‌سازی برنامه‌های آموزشی و درسی
۳. تجهیز مدارس به حداقل وسایل مورد نیاز
۴. تولید محتوای آموزش الکترونیکی (جنتیان، ۱۳۸۴)

فناوری اطلاعات و ارتباطات با استفاده از فناوری نوین آموزش در فرایند یادگیری - یاددهی مؤثر عمل می‌کند و همچنین احتمالات جدیدی را برای بهبود روش‌شناسی آموزش ارائه

معلم باید بداند در عصری که علوم و فنون و فناوری به سرعت در حال پیشرفت‌اند، او نیز باید خود را با نیازها و هدف‌های جامعه هماهنگ کند. یکی از مهم‌ترین جنبه‌های یادگیری زبان آن است که زبان آموز بدون استفاده از زبان مادری یا ترجمه، زبان را از طریق چهار مهارت گوش دادن، خواندن، گفتن، نوشتن به کار برد

می‌دهد. مدارس هوشمند مدارس هستند که نسبت به توانایی‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموزان منعطف عمل می‌کنند و یادگیرندگان را به سازگار کردن خود با ملزومات از پیش تعیین شده وادار نمی‌کنند. این مطلب تفاوت بین روش‌های آموزشی مدرن و سنتی را نمایان می‌کند (سلیمی و قنودی، ۲۰۱۱). مدرسه هوشمند مدرسه‌ای است که در آن روند اجرای کلیه فرایندها اعم از مدیریت، نظارت، فرایند یاددهی - یادگیری، منابع آموزشی و کمک‌آموزشی، ارزشیابی، اسناد و امور دفتری، ارتباطات و مبانی توسعه آن‌ها هم مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) و در جهت بهبود نظام آموزشی و تربیتی پژوهش محور طراحی شده‌اند. (سند هوشمندسازی مدارس مرکز فاوا آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

اهداف مدارس هوشمند: در مدارس هوشمند، اهداف مورد انتظار در دوره‌های زمانی بلندمدت تعریف می‌شوند. این اهداف به نحوی تبیین می‌شوند که در راستای اهداف سازمان باشند و مسیر را برای نیل به این اهداف هموار سازند. همچنین، اهداف مدارس هوشمند در راستای چشم‌انداز این‌گونه مدارس

تدوین گردیده‌اند تا نیل به این اهداف رسیدن به چشم‌انداز را ممکن سازد. اهداف سازمان آموزش و پرورش درخصوص هوشمندسازی مدارس عبارت‌اند از:

- * استمرار فرایند یادگیری دانش‌آموزان در خارج از مدرسه
- * ایجاد محیطی پویا و جذاب برای شکوفایی کامل استعدادها و بروز خلاقیت‌های فردی و جمعی دانش‌آموزان
- * افزایش حضور، پشتیبانی و مشارکت والدین و گروه‌های ذی‌نفع در فرایند یادگیری دانش‌آموزان
- * همراه نمودن کادر آموزشی مدارس با روندهای نوین آموزشی مبتنی بر نیازمندی‌های جامعه دانش‌آموزان
- * ایجاد محیطی مناسب برای ارزیابی‌های مستمر و متناسب با استعداد و پیشرفت دانش‌آموزان
- * فراهم کردن فضای مشارکت و تعامل دانش‌آموزان و معلمان در فرایندهای یاددهی - یادگیری
- * ترویج یادگیری تجربی، پژوهش‌محوری و دانش‌آموز‌محوری در فرایندهای آموزشی
- * رشد مهارت‌های ادراکی، کلامی، اجتماعی، حرفه‌ای و تخصصی دانش‌آموزان. (عبادی، ۱۳۸۳)

در محیط‌های یادگیری دانش‌آموز محور در مدارس هوشمند، فناوری برای یادگیری تجربی ابزار قدرتمندی محسوب می‌شود. ابزارهای کلاس‌های سنتی مانند قلم، دفتر و کتاب‌های درسی هنوز هم مهم‌اند اما برای تنظیم و اصلاح ایده‌ها و دسترسی دانش‌آموزان به اطلاعات کافی نیستند. به‌ویژه که رایانه و ابزارهای سمعی و بصری می‌توانند دانش‌آموزان را با مسائل زندگی روزمره‌شان درگیر کنند (شهرکی‌پور و همکاران، ۱۳۸۲)

معلمان زبان‌های خارجی به‌خوبی آگاه‌اند که یادگیری زبان خارجی ابعاد اجتماعی مهمی دارد و بنابراین، لازم است در روش‌های آموزش زبان به استفاده از فناوری‌های نو آموزشی و ارتباطی توجه شود. معلمان زبان‌های خارجی باید بکوشند روش‌های آموزشی خود را بهتر کنند و آگاهی‌های علمی لازم را درخصوص نقش فناوری آموزشی در تعلیم و تربیت کسب نمایند. معلم باید بداند در عصری که علوم و فنون و فناوری به سرعت در حال پیشرفت‌اند، او نیز باید خود را با نیازها و هدف‌های جامعه هماهنگ کند. یکی از مهم‌ترین جنبه‌های یادگیری زبان آن است که زبان‌آموز بدون استفاده از زبان مادری یا ترجمه، زبان را از طریق چهار مهارت گوش دادن، خواندن، گفتن، نوشتن به کار ببرد. (بلیایف، ۱۳۸۶)

هدف پژوهش: در پژوهش حاضر هدف بررسی تأثیر هوشمندسازی مدارس بر میزان درک و فهم دانش‌آموزان پسر در مقطع سوم راهنمایی سال ۱۳۹۲ - ۱۳۹۱ از مطالب و متون انگلیسی است.

فرضیه تحقیق: در این پژوهش فرض بر آن است که آموزش در مدارس هوشمند باعث افزایش میزان درک و فهم

دانش‌آموزان از مطالب و متون انگلیسی می‌شود.

نوع و روش پژوهش: پژوهش حاضر از نوع کاربردی و هدف آن بررسی و مقایسه تأثیر دو روش آموزش در مدرسه هوشمند به کمک ابزار و فناوری‌های نوین و آموزش به روش‌های سنتی و معمول در مدارس عادی بر یادگیری است. بنابراین، روش مناسب انجام تحقیق، روش شبه‌آزمایشی است. برای انجام این پژوهش، دو گروه آزمودنی شامل یک گروه دانش‌آموزان مقطع سوم مدرسه راهنمایی سعدی (مدرسه هوشمند) به تعداد ۱۰ نفر و گروه دیگر دانش‌آموزان مدرسه آیت‌الله کاشانی در همین مقطع (مدرسه عادی) به تعداد ۱۲ نفر در نظر گرفته شدند. گروه اول به‌عنوان گروه آزمایش تحت تأثیر متغیر مستقل، یعنی آموزش درک مطلب انگلیسی در مدرسه هوشمند، و گروه دیگر، که گروه کنترل (گواه) نامیده می‌شود، تحت آموزش به شیوه سنتی و متداول قرار گرفتند. روش انجام این پژوهش شبه‌آزمایشی بود و از آنجایی که در حوزه علوم تربیتی امکان کنترل همه جنبه‌های پژوهش وجود ندارد، کلاسی که برای گروه آزمایش در نظر گرفته شده بود بدون دست‌کاری در ترکیب آن در معرض متغیر مستقل قرار گرفت. گروه کنترل نیز با همان ترکیب واقعی خود تحت آموزش سنتی قرار گرفت.

ابزار پژوهش: به منظور اندازه‌گیری متغیر وابسته، یعنی میزان یادگیری زبان انگلیسی، از آزمون پیشرفت تحصیلی معلم ساخته استفاده شد که در ارتباط با اهداف درس و فرضیه پژوهش تهیه شده بود. با در نظر گرفتن همگنی سطح دانش اولیه دانش‌آموزان (در هر دو نمونه تفاوت چشمگیری میان این دو گروه وجود نداشت) در مدرسه هوشمند با توجه به دسترسی به ابزار فناوری از جمله تابلو هوشمند و به‌کارگیری نرم‌افزارهای GOSS و GSB و کتاب الکترونیکی بدون استفاده از کتاب‌های چاپ شده و روش سنتی متن یکی از دروس کتاب سوم راهنمایی (درس هشتم) به دانش‌آموزان آموزش داده شد. به همین ترتیب، در مدرسه عادی به روش‌های سنتی و مرسوم با به‌کارگیری گچ و تخته و کتاب چاپ شده همان درس آموزش داده شد. برای هر دو روش، آزمونی کوتاه و یکسان به‌منظور سنجش میزان درک مطلب دانش‌آموزان تهیه شد که مورد تأیید چند تن از پژوهشگران قرار گرفت. بعد از اجرای آزمایش، این آزمون در شرایط یکسان و زمان یکسان در اختیار دانش‌آموزان دو گروه قرار گرفت و سپس به‌منظور کسب اطمینان از عدم سوگیری در دادن نمرات و اطمینان از پایایی آزمون، برگه‌های امتحان توسط دو تن به‌طور جداگانه تصحیح شد. پس از انجام آزمایش و اجرای آزمون، به‌منظور آزمون فرضیه تدوین شده، تجزیه و تحلیل داده‌های آمار توصیفی: شامل جداول، نمودارها، میانگین، انحراف معیار، انحراف خطای میانگین، واریانس هر دو گروه و آمار استنباطی: آزمون پارامتریک t برای دو گروه مستقل (چون گروه‌های پژوهش مستقل بودند) مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور بررسی معنی دار بودن تفاوت میان میانگین دو گروه

که در جدول شماره ۱ آمده است آزمون پارامتریک t گروه‌های مستقل به‌کار گرفته شد. نتایج این آزمون در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود.

انحراف خطای میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه‌ها	آزمون
۰/۲۸	۱/۰۰	۱۰/۸۷	۱۲	گروه گواه	آزمون
۰/۲۶	۰/۸۲	۱۲/۲۰	۱۰	گروه آزمایش	

جدول شماره ۱: تحلیل داده‌های حاصل از پس‌آزمون

حسابان	آزمون T برای برابری میانگین‌ها						آزمون لون برای برابری واریانس‌ها
	خطای انحراف استاندارد	اختلاف میانگین	(tail-2) Sig.	درجه آزادی D_f	T	sig.	F
با فرض برابر بودن واریانس‌ها	۰/۳۹	۱/۳۲	۰/۰۳	۲۰	۳/۳۴	۰/۴۷	۰/۵۱
با عدم فرض برابر بودن واریانس‌ها	۰/۳۸	۱/۳۲	۰/۰۳	۱۹/۹۹	۳/۴۰		

جدول شماره ۲: آزمون (T) آزمون نمونه

فرضیه اصلی: آموزش در مدارس هوشمند باعث افزایش میزان درک و فهم دانش‌آموزان از مطالب انگلیسی می‌شود.

فرضیه صفر: آموزش در مدارس هوشمند بر میزان درک و فهم دانش‌آموزان از مطالب انگلیسی تأثیری ندارد.

در جدول شماره ۲ نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون نشان داده شده است. براساس جدول t در درجه آزادی ۲۰ و در سطح ۰/۰۵ و اطمینان ۹۵ درصد t محاسبه شده با فرض برابر بودن واریانس‌ها ۳/۳۴ و با عدم فرض برابر بودن واریانس‌ها ۳/۴۰ می‌باشد که از بحرانی در سطح ۰/۰۵، که ۲/۰۸ می‌باشد، بزرگ‌تر است. بنابراین، بین میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ آماری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در نتیجه، فرض صفر رد می‌شود و فرض تحقیق مبنی بر مؤثر بودن هوشمندسازی مدارس بر یادگیری زبان انگلیسی تأیید می‌گردد. به‌عبارت دیگر، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که تغییرات ایجاد شده در متغیر وابسته ناشی از تأثیر متغیر مستقل بوده است و فقط ۵ درصد احتمال دارد که تغییرات ناشی از سایر عوامل باشد. در واقع، تفاوت معناداری بین دو گروه وجود دارد و اختلاف میانگین‌های دو گروه در آزمون پایانی، ناشی از شانس و تصادف در انتخاب نمونه‌ها نبوده است. در نتیجه، فرضیه این پژوهش مبتنی بر اینکه هوشمندسازی مدارس بر میزان افزایش یاددهی - یادگیری زبان انگلیسی سال سوم راهنمایی در درک مطلب (Comprehension) تأثیر مثبت دارد، تأیید می‌شود. این امر نشان‌دهنده آن است که فناوری‌های جدید در مدارس هوشمند به بهبود فرایند یاددهی - یادگیری کمک می‌کنند.

تفسیر یافته‌های پژوهش

در تبیین و توضیح یافته‌های پژوهش می‌توان بر اثربخشی فناوری‌های نوین موجود در مدارس هوشمند در یاددهی - یادگیری تأکید کرد. این فناوری‌ها می‌توانند باعث افزایش کیفیت آموزش و تسهیل در امر یادگیری شوند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که هوشمندسازی مدارس بر یادگیری زبان انگلیسی تأثیر زیادی دارد؛ به‌ویژه اینکه یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم اهمیت مسئله را دو چندان می‌کند. به این معنی که اگر نتایج حاصل از این پژوهش مؤید اثربخشی فناوری‌های موجود در مدارس هوشمند باشد، دیگر جای تردید و نگرانی در هوشمندسازی مدارس باقی نخواهد ماند. با توجه به اینکه یکی از راهبردهای یادگیری زبان تمرین و تکرار است، آموزش در این گونه مدارس به کمک فناوری‌های موجود این نیاز را برطرف می‌سازد. زبان آموز می‌تواند هر چیز را چندین بار تکرار کند؛ در صورتی که این امر در کلاس‌های سنتی و متداول امکان‌پذیر نیست. همچنین تصاویر گرافیکی، صداها متنوع، فیلم‌ها و موسیقی که در شیوه آموزشی این مدارس موجود است، به‌طور ملموس با هم ترکیب می‌شوند و می‌توانند در یادگیری و تقویت زبان مؤثر باشند؛ زیرا حواس بیشتری را در یادگیری زبان درگیر می‌کنند و میزان یادگیری را به نحو چشمگیری افزایش می‌دهند. در پژوهش حاضر نیز مبنای کار این بود که برای گروه تحت آموزش در مدرسه فوق از تابلوی هوشمند استفاده شود و لغات جدید متن با استفاده از نرم‌افزار GSB آموزش داده شوند. جهت درک بهتر مفاهیم از سیستم نقاشی - گرافیکی برخط (on-line) استفاده شد؛ بدین معنی که هر کجا برای لغتی جدید نیاز به تصویری بود که در دسترس قرار نداشت، تصویر مورد نظر به‌صورت برخط دانلود می‌شد و معنای آن لغت به شیوه تصویری به آسانی در اختیار زبان آموز قرار می‌گرفت. لذا هیچ‌گونه محدودیتی در آموزش و یادگیری هر چه عمیق‌تر لغات جدید برای دانش‌آموزان وجود نداشت. در این روش، هیچ کتابی به روش سنتی در دسترس دانش‌آموزان قرار نمی‌گرفت. متن مورد نظر صرفاً از طریق کتاب الکترونیکی و روی تابلو هوشمند قابل مشاهده بود. در انتها با استفاده از روش self-reading به دانش‌آموزان فرصت کافی برای خواندن متن داده می‌شد و از آن‌ها خواسته می‌شد براساس تصاویر، خلاصه متن را به زبان انگلیسی بیان کنند و پس از کسب آمادگی برای آزمون، به مدت ۲۰ دقیقه به سؤالات آزمون پاسخ دهند. در این روش، با درگیر کردن حس بینایی (احساس تصویری) دانش‌آموزان از طریق اشکال و نقاشی‌های فکاهی بدون استفاده از زبان مادری می‌توان محیطی جذاب برای یادگیری آن‌ها ایجاد کرد.

میزان جذابیت آموزش در مدارس هوشمند با مدارس سنتی اصلاً قابل مقایسه نیست. در مدارس هوشمند آموزش و

یادگیری زبان انگلیسی با کمترین میزان استفاده از زبان مادری صورت می‌پذیرد و نیز در این مدارس دانش آموز در موقعیتی قرار می‌گیرد که می‌تواند زبان را بدون احساس خستگی ناشی از آموزش‌های سنتی، همراه با شادی و لذت ناشی از تعاملی بودن یادگیری بیاموزد. به همین دلیل است که تمرین‌های متنوع و متفاوتی که در اختیار دانش آموز قرار می‌گیرند، می‌توانند باعث یادگیری عمیق و پایدار زبان آموز شوند و با ایجاد نگرش مثبت انگیزه یادگیری را در او بالا ببرند؛ موردی که متأسفانه در مدارس سنتی به‌ندرت رعایت می‌شود. اهمیت یادگیری زبان از این طریق زمانی بیشتر می‌شود که فراگیرندگان بتوانند خارج از محیط‌های خشک و کسالت‌آور آموزشی در شرایط دلخواه خود زبان انگلیسی را فرا بگیرند. محرک‌ها و جذابیت‌هایی که در این گونه محیط‌ها وجود دارد به ما گوشزد می‌کند که اهمیت این گونه مدارس را نباید نادیده گرفت.

ونگ شوسان (۲۰۰۰) معتقد است که فناوری‌ها و روش‌های قدیمی دیگر نمی‌توانند جوابگوی نیازهای فرایند یاددهی - یادگیری باشند و در نتیجه، بایستی روش‌های جدید آموزشی جایگزین روش‌های سنتی شوند. پاکرو نیز پیش‌بینی می‌کند که در صورت ناتوانی در رفع نیازهای فناورانه جامعه، مدارس دچار فروپاشی خواهند شد. اگر مدارس آموزش و پرورش، روش‌های آموزشی خود را با تغییرات علمی و فناورانه هماهنگ نکنند، مؤسسات آموزشی خصوصی با ارائه روش‌های نوین آموزشی تفوق و انحصار کنونی آن‌ها را تهدید خواهند کرد. کلاس‌های رسمی و خشک و کسالت‌آور سنتی کم‌کم باید جای خود را به کلاس‌های مجهز به فناوری‌های نوین بدهند. این امر مسئولان و متولیان امر آموزش و پرورش ما را بر آن می‌دارد که به اثربخشی فناوری‌های نوین واقف شوند و همگام با تغییرات شیوه‌های آموزشی در دنیا گام بردارند و در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی این مسئله را مورد توجه قرار دهند.

آنچه امروزه در آموزش و پرورش مطرح است استفاده از فناوری‌های جدید و شیوه‌های بهره‌گیری از آن‌هاست. پژوهش‌های انجام شده در خصوص استفاده از رایانه، چندرسانه‌ای‌ها و... در امر یادگیری نشان‌دهنده گسترش استفاده از این گونه ابزارها و وسایل در آموزش و پرورش و بیانگر مؤثر بودن آن‌ها در روند یادگیری است. به‌طور کلی، می‌توان این گونه جمع‌بندی کرد که فناوری‌ها و رسانه‌های جدید مورد استفاده در امر آموزش در مدارس هوشمند قادرند محیط‌های یادگیری را دگرگون و جذاب کنند، سبب جذب دانش‌آموزان به فرایند یادگیری شوند، محرک‌های انگیزاننده و تقویت‌کننده‌ای به روند آموزش و یادگیری تزریق نمایند تا کیفیت آموزشی بهبود یابد و محیط‌های خشک و کسالت‌بار آموزش سنتی به فضاهایی غنی و پربار و سرشار از لذت یادگیری تبدیل شوند.

پی‌نوشت

1. Information and Communication Technology

- منابع
۱. احدیان، محمد؛ اصول و مقدمات تکنولوژی آموزشی، نشر بشری، ۱۳۷۸.
 ۲. بلبلیف، پ؛ روان‌شناسی آموزشی زبان خارجی. مترجم: امیر فرهمندپور، نشر دانشگاهی، ۱۳۸۶.
 ۳. جنتیان، غلامرضا؛ مجموعه مقالات برگزیده همایش معلم در عصر دانایی، انتشارات سرو اندیشه، ۱۳۸۴.
 ۴. شهرکی‌پور، حسن و پری‌ناز، بتی‌سی؛ ظهور پداگوژی‌های جدید در هزاره سوم، تهران، فراشناختی اندیشه، ۱۳۸۲.
 ۵. فردانش، هاشم؛ مبانی نظری تکنولوژی آموزشی، انتشارات سمت، ۱۳۷۲.
 ۶. محمودی، جعفر، سروش ناچیرگر، بابک ابراهیم و محمدرضا صادقی‌مقدم؛ «بررسی چالش‌های توسعه مدارس هوشمند در کشور»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، پاییز ۱۳۷۸.
 ۷. یغما، عادل؛ «سودمندی‌های فناوری آموزشی»، رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۱۲۴، فروردین ۱۳۷۹.
 ۸. یوسفی، ضراغ؛ «بررسی موانع بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری از دیدگاه دبیران دبیرستان‌های نظام جدید شیراز»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت‌معلم تهران، ۱۳۷۵.
 ۹. سند هوشمندسازی مدارس، مرکز آمار فناوری اطلاعات و ارتباطات وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰.
 10. Salimi, Ghonoodi. (2011). The Study and comparion of curriculum in smart and traditional schools. *Science Direct Procedia Social and Behavioral Science* 15 (2011) 3059-3062.
 11. Wang Shousan (2000), Multimedia and some of its technical issues. *International Journal of instructional Media*.



اقدام پژوهی: چگونه یاددهی فعال را تجربه کنیم؟



Roshd
& Teachers

مژگان رشتچی، دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی
واحد شمال تهران و عضو هیئت تحریریه رشد

اشاره

یازدهمین همایش انجمن آموزش زبان و ادبیات انگلیسی (تلسی) تحت عنوان «نقش رشد حرفه‌ای در تربیت معلم زبان انگلیسی» توسط «مؤسسه آموزش عالی تابران» و با همکاری «دانشگاه فرهنگیان» به مدت سه روز (۱۰ - ۸ آبان ماه سال جاری) در «پردیس شهیدبهبشتی» مشهد برگزار شد. براساس اعلام دبیر همایش، «دکتر خلیل مطلب‌زاده»، تعداد ۲۴۵ مقاله و ۴۰ پوستر در سه روز همایش ارائه گردید. سخنرانان اصلی همایش آقایان دکتر حسین فرهادی، سورش کاناگراجه و جرمی هارمر و سخنرانان مدعو خانم‌ها دکتر سیده سوسن مرنودی، مژگان رشتچی و آقایان دکتر غلامرضا کیانی، محمدرضا هاشمی، رضا غفارثمر و رضا خانی بودند. علاوه بر مقالات شفاهی تعداد پنج کارگاه آموزشی در حوزه‌های تربیت مدرس زبان انگلیسی، آزمون‌سازی و کاربرد فناوری در آموزش زبان برگزار گردید. در جلسهای با حضور کارشناس مسئول گروه زبان‌های خارجی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی و مؤلفان کتاب تازه‌تألیف پایه هفتم بحث‌هایی درباره این کتاب در جمع دبیران و کارشناسان استان خراسان رضوی مطرح شد. مجله رشد زبان خارجی با هدف انعکاس رویدادهای مهم حوزه زبان‌های خارجی در این همایش حضوری فعال داشت. آنچه در پی می‌آید خلاصه‌ای از متن سخنرانی عضو هیئت تحریریه رشد، دکتر مژگان رشتچی، در همایش یاد شده است.

مجله رشد زبان خارجی



● انعکاس تمام اطلاعات موجود در مورد یک موضوع خاص نیست.

موضوع اصلی در اقدام پژوهی این است که چگونه می توان روش آموزش خود را تغییر داد و با این تغییر بر روند یادگیری دانش آموزان تأثیر گذاشت.

اهداف اقدام پژوهی عبارت اند از:

- فراهم آوردن دانش و درک جدید از مسائل آموزشی
- بهبود وضعیت آموزش و حل مشکلات درسی در کلاس و مدرسه و فراهم آوردن تغییر آموزشی در محیط های درسی

معلمانی که اقدام پژوهی می کنند چه مشخصاتی دارند؟

- نسبت به پیشرفت حرفه و مدرسه خود احساس مسئولیت می کنند.
- خودکارند.
- در مورد نحوه تدریس خود به تأمل می پردازند.
- برای طراحی روش های پژوهشی خود اشتیاق دارند.

- به این ترتیب، می توان گفت که اقدام پژوهی
- یک کار پژوهشی منظم است که به معلم- پژوهشگران کمک

اقدام پژوهی فعالیتی مستمر است که همه معلمان برای پیشرفت در حرفه تدریس باید انجام دهند. یادگیری مؤثر حاصل اقدام پژوهی معلمان است. اقدام پژوهی نوعی پژوهش است که توسط معلمان، برای خودشان و در کلاس هایشان انجام می شود و موضوع آن دقیقاً با مسائلی که آن ها در کلاس های درس خود با آن مواجه اند، ارتباط دارد. تفاوت یک پژوهشگر با یک معلم- پژوهشگر این است که موضوعاتی که پژوهشگر در مورد آن ها به تحقیق می پردازد، ممکن است با مشکلاتی که معلم به شکل ملموس در کلاس با آن ها روبه روست فاصله داشته باشند. هدف اقدام پژوهی کسب اطلاعات در مورد چگونگی تدریس و یادگیری دانش آموزان است تا بتوان در نحوه و شکل تدریس تغییر به وجود آورد. نکته ای که باید در نظر داشت این است که اقدام پژوهی انعکاس مشکلات نیست؛ زیرا هر معلمی در کلاس خود یا مدرسه ای که درس می دهد مشکلاتی دارد که کم و بیش همه همکاران از آن ها اطلاع دارند. آنچه در اقدام پژوهی مدنظر است یافتن راه حل برای مشکلات آموزشی موجود است. حتی اگر این مشکلات فقط به یک کلاس درس محدود باشند و از عمومیت آن ها اطلاعی در دست نباشد.

پس می توان گفت اقدام پژوهی

- تحقیق کتابخانه ای نیست.
- یافتن مشکلات و بازگویی آن ها نیست.
- تحقیق در مورد زندگی نامه افراد نیست.



هدف اقدام پژوهی کسب اطلاعات در مورد چگونگی تدریس و یادگیری دانش آموزان است تا بتوان در نحوه و شکل تدریس تغییر به وجود آورد



- به طور کلی، مسئله آموزشی مسئله‌ای است که پاسخ آن توسط تحقیق‌های انجام شده مشخص نشده باشد و به عبارت دیگر با مطالعه نتوان برای آن راه‌حلی یافت.
- محدود باشد؛ یافتن راه‌حل برای پیشبرد توانش زبانی دانش‌آموزان موضوعی بسیار گسترده است که معلم می‌تواند آن را به یک مهارت مانند دستور و یا واژگان محدود کند.
- ملموس باشد؛ به عبارت دیگر، معلم در کلاس با آن مواجه شده باشد.
- قابل کنترل باشد؛ به عنوان مثال، «چه کنیم که دانش‌آموزان به انگلیسی فکر کنند» موضوع قابل کنترلی نیست که بتوان با استفاده از یک راهکار آن را حل کرد.
- پاسخ آن «بله» و «خیر» نباشد.

۲. گردآوری اطلاعات؛ در مورد مسئله، این کار به روش‌های مختلف از جمله پرسش‌های شفاهی از دانش‌آموزان، پرسش‌نامه کتبی، مشاهده، آزمون و کاربرد می‌تواند انجام پذیرد.
۳. تفسیر اطلاعات؛ بررسی اطلاعات به دست آمده که ممکن است کمی یا کیفی باشند و حاصل ابزارهایی هستند که از آن‌ها برای گردآوری اطلاعات استفاده کرده‌ایم.
۴. اقدام براساس شواهد موجود؛ با استفاده از اطلاعات به دست آمده، نقشه یا راهکاری را طراحی و براساس آن اقدام می‌کنیم. این اقدام باید در کلاس تغییری ایجاد کند.
۵. تأمل درباره نتایج؛ تأثیر اقدام خود را ارزیابی می‌کنیم تا بتوانیم نتیجه بگیریم که در روند کار بهبودی حاصل شده است یا خیر. اگر وضعیت بهتر شده باشد، باید از خود پرسیم آیا شواهد آن را تأیید می‌کنند؛ مثلاً آیا نمره‌های دانش‌آموزان پیشرفت کرده است یا دانش‌آموزان احساس رضایت می‌کنند. اگر تغییری حاصل نشده باشد، باید از خود پرسیم چه تغییراتی را می‌توانیم اعمال کنیم تا به نتایج بهتری برسیم.

نکات مثبت اقدام پژوهی

- تبدیل اطلاعات به چیزی معنادار
- یافتن راه‌حل برای نیازهای فوری
- رشد خودکارآمدی و مهارت‌های فکری معلم
- همکاری میان معلمان

می‌کند روش‌های یاددهی خود را بهبود بخشند و موجب پیشرفت وضعیت محیط‌های آموزشی خود و همکارانشان شوند. پس می‌توان گفت یک معلم- پژوهشگر نه تنها برای پیشرفت مدرسه خود بلکه در قبال حرفه خود و همکارانش نیز احساس مسئولیت می‌کند.

در اقدام پژوهی ایجاد ارتباط با سایر همکاران بسیار مؤثر و ارزشمند است؛ زیرا معلمان می‌توانند مشکلات و تجربیات حاصل از اقدام پژوهی خود را با آن‌ها در میان بگذارند و کار خود و دیگران را ارزیابی و قضاوت کنند. از نکات مثبت اقدام پژوهی، تمرکز بر یافتن راه‌حل برای مشکلاتی است که معلمان در حین آموزش با آن‌ها مواجه می‌شوند. اقدام پژوهی همچنین به معلمان فرصت می‌دهد در امور پژوهشی به فعالیت بپردازند و نتایج حاصل را تجربه کنند.

مراحل اقدام پژوهی

۱. مشخص کردن یک مسئله آموزشی که در کلاس با آن مواجه هستیم؛ اما پرسش این است که چگونه مسئله را مشخص کنیم و این مسئله چه مشخصاتی دارد.

- پیشبرد تدریس تعاملی
- بالا بردن آگاهی نسبت به انواع روش‌های تدریس
- پیشبرد نظریه‌های تدریس
- پیشبرد نظریه‌های تدریس به کارگیری راهکارهای آموزشی نو

چرا معلمان باید به تدریس به‌عنوان روندی پژوهشی نگاه کنند؟

زیرا روندهای یادگیری دانش‌آموزان بسیار پیچیده‌اند. دانش‌آموزان یک کلاس پیشینه‌های اجتماعی و خانوادگی متفاوتی دارند و از نظر مشخصات فردی با یکدیگر تفاوت دارند. مشخصات فردی هر دانش‌آموز حاصل محیط و عوامل وراثتی است. بنابراین، معلمان با محیطی ناهمگون در کلاس مواجه‌اند و همین موضوع نیاز به جست‌وجو برای یافتن مؤلفه‌هایی را که بتوانند بر یاددهی و یادگیری تأثیر بگذارند، ضروری می‌سازد.

باید به خاطر داشته باشیم:

- معلمان نمی‌توانند براساس دیدگاه و سلیقه شخصی خود تدریس کنند یا در حرفه خود به دانشی که در زمان تحصیل در دانشگاه اندوخته‌اند، بسنده کنند.
- فعالیت‌های معلمان باید بر پایه پژوهش در یاددهی و یادگیری بنا شود.
- بنابراین، باید به امر آموزش به‌عنوان روندی نگاه کنیم که نیازمند جست‌وجو و کشف مسائل نو برای ایجاد تغییر در

روندهای معمول کلاسی است.

با به کار بستن اقدام‌پژوهی معلمان می‌توانند:

- محیط کلاس خود را به محیطی تبدیل کنند که در آن دانش‌آموزان بتوانند راهکارهای یادگیری خود را ایجاد کنند، بهبود ببخشند و بر دانش و مهارت‌هایی که نیاز دارند، تمرکز کنند.
- به یادگیری دانش‌آموزان کمک کنند و به روند پیچیده یاددهی ساختار منظمی بدهند.

آنچه که معلمان باید از خود بپرسند:

مشخصات فردی دانش‌آموزانی که به آن‌ها درس می‌دهم چیست؟

آن‌ها چه چیزهایی را باید بیاموزند؟

آن‌ها چگونه باید بیاموزند؟

من چگونه مطمئن شوم که چقدر آموخته‌اند؟

اقدام‌پژوهی فعالیتی چرخشی و مستمر است؛ به این معنا که حل یک مسئله آموزشی می‌تواند معلم را متوجه موضوع دیگری کند. البته باید به خاطر داشت که هر کلاس می‌تواند معلم را با مسئله جدیدی مواجه کند که نیازمند تمرکز است. اقدام‌پژوهی کاری سازنده است و منبع ایده‌های جدید و نوآوری در کلاس است؛ حتی اگر قابل تعمیم به کلاس‌های دیگر نباشد. هدف اقدام‌پژوهی بهبود و پیشرفت است نه بازگویی مشکلات آموزشی.



فعالیت‌های گروه درسی زبان‌های خارجی



Roshd
& Teachers

سید بهنام علوی مقدم، عضو هیئت علمی و مدیر گروه زبان‌های خارجی

Email: eng-dept@talif.sch.ir

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

رضا خیرآبادی، کارشناس گروه زبان خارجی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی



به گونه‌ای که همکاران و کارشناسان علاقه‌مند به حوزه تألیف کتاب‌های زبان انگلیسی می‌توانند جدیدترین اخبار و مقالات مرتبط با این حوزه را از طریق سایت مذکور دریافت کنند. توزیع فیلم آموزشی معلمان پایه هفتم نیز به انجام رسید و همکاران با مشاهده این فیلم با اصول تدریس کتاب آشنا شدند. تولید فیلم مشابهی برای پایه هفتم هم در دستور کار گروه قرار دارد. در پایان گفتنی است که فلش کارت‌های معلم پایه هفتم توسط انتشارات مدرسه منتشر شده و در اختیار دبیران گرامی قرار گرفته است. تولید فلش کارت‌های پایه هفتم نیز آغاز شده است. گروه زبان‌های خارجی از طریق وبگاه اعلام شده آمادگی پاسخ‌گویی به پرسش‌ها و نظرات همکاران و عموم کارشناسان در موارد مرتبط با برنامه جدید آموزش زبان و کتاب‌های پایه هفتم و هشتم را دارد.

گروه زبان‌های خارجی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی در زمستان سال گذشته دو برنامه اصلی را در دستور کار خود داشت. اشاعه برنامه آغاز شده در پایه هفتم تحصیلی و پشتیبانی از آن از طریق ارتباط مستمر با دبیران و والدین دانش‌آموزان از یک سو و تعامل با کارشناسان و صاحب‌نظران در کنار تألیف بسته آموزشی زبان انگلیسی پایه هفتم هم فعالیت‌های گروه زبان‌های خارجی را تشکیل می‌داد. کتاب سال هشتم نیز همانند پایه هفتم با رویکرد ارتباطی تألیف گردیده و رویکرد تألیف در قالب بسته آموزشی در آن لحاظ شده است. درباره محتوای کتاب پایه هفتم در آینده به تفضیل اطلاع‌رسانی خواهد شد.

از دیگر اقدامات گروه زبان‌های خارجی در زمستان ۱۳۹۲ تقویت پایگاه اطلاع‌رسانی گروه به نشانی eng-dept.talif.sch.ir بوده است.



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

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند.

مجله‌های دانش‌آموزی

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

لشکر **کودک** (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)

لشکر **نواآموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

لشکر **دانش‌آموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)

لشکر **نوجوان** (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

لشکر **جوان** (برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش متوسطه ♦ رشد تکنولوژی آموزشی ♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

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

♦ رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول)
♦ رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم)
♦ رشد آموزش قرآن ♦ رشد آموزش معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد آموزش 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 و کار و دانش ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران 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 شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

• تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

Updated throughout, the 3rd edition features new sections on assessment and feedback, technology for materials and methods, as well as a new chapter on IT in English language teaching (ELT), and inclusion of new samples from current teaching materials.

This popular teachers' guide offers a comprehensive and useful introduction to the principles and practice of teaching English as a foreign/second language. It examines the ideas behind current methodology and teaching materials, in addition to offering a practical guide to approaching materials and methods, evaluation and adaptation, technology for materials and methods, and teaching in under-resourced classrooms. These principles are then related to the individual language skills of reading, listening, speaking, and writing. The authors examine the different methodologies available to teachers for organizing and running an ELT classroom; discussing group and pair work, individualization, classroom observation, and the teachers' role in the contemporary ELT context.

Jo McDonough was Senior Lecturer in ELT and Director of EFL at the University of Essex. Her publications include ESP in Perspective [1984] and Research Methods for English Language Teachers [with S. McDonough, 1997].

Christopher Shaw was a lecturer on the MA TESOL course in the International Academy and on several MA ELT modules in the Department of Language and Linguistics at the University of Essex. He is currently working as a freelance lecturer.

Hitomi Masuhara is Deputy Director of TESOL and MA Applied Linguistics at Liverpool University. She is a founding member and Secretary of MATSDA and is the author of Developing Language Course Materials [with B. Tomlinson, 2004] and editor of Research for Materials Development: Evidence for Best Practice [with B. Tomlinson, 2010].

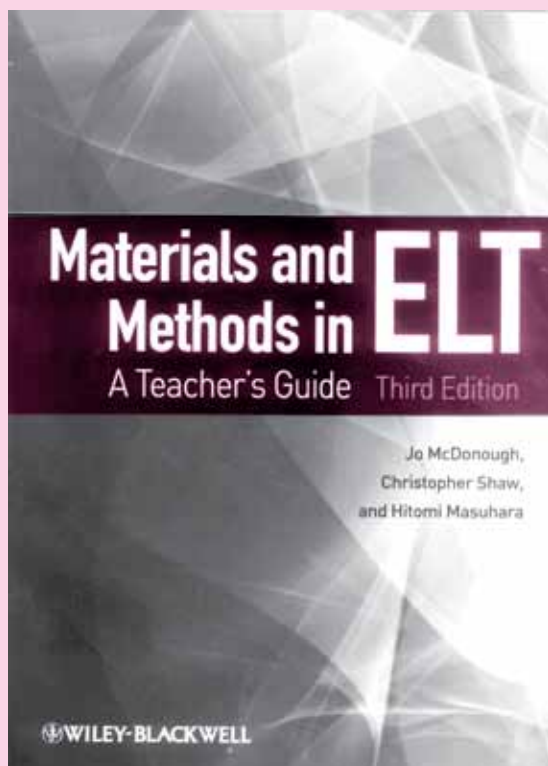
Materials and Methods in ELT

A teacher's Guide



Books

Shahla Zarei Neyestanak



"A complete reference for students, especially in undergraduate English language teaching programmes. The magic of this book is in its honesty in making real connections between theory and practice."

Jayakaran Mukundan,
Putra University, Malaysia

Materials and Methods in ELT is an essential resource for teachers or for those engaged in taking professional courses relating to all aspects of English language teaching.



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

برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهره آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد؛ نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه‌دارید).

• نام مجله‌های 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 کنید:

امضا:

• نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

• وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

• اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶ / ۷۷۳۳۵۱۱۰ / ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

• هزینه اشتراک یک‌ساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

• هزینه اشتراک یک‌ساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

make. Our other friends: the 'brave new world', world village, mass media, internet, experts and specialists in higher education, ever-increasing number of private competitive language institutions.

Professional foreign language teachers have even more crucial role to play at present. Not only do they need to keep this side of their job alive when teaching their students, they should keep it active and growing in their own daily activities.

(e)

A few down-to-earth practical guidelines for your students to make their learning real:

- Your students are not to *study* the foreign language. Make them work with the foreign language. Make them listen to, read, and write the foreign language.
- You are not in the Hyde Park in London or JFK Airport in NY. You are in a language learning CLASSROOM. Use your students' language as often as you can. You know and they know you are not the native user of the language you teach. In following cases the use of the foreign language is recommended: To win your students trust that you know the language, it is preferable at the beginning of each class and when you feel that they are with you and you have their full attention. This need not focus on complex explanation of grammatical points. They could be around everyday topics like weather, time, about the classroom, opening or shutting the window, pre-

Our arch enemy is the fact that a foreign language is by definition a misplaced creature. It is removed from its own community where it was given life and growth to full bloom. Any small blow could knock it off the ground

vious lessons, etc. You continue using the foreign language as long as you feel that you have their attention. Otherwise, you immediately switch back to their mother tongue.

- You are obliged to teach from the book. Remember you are expected to cook according to the recipes in the book. You are not to cook the book itself. Less

chained to the textbook, the better.

A few suggestions to make the foreign language work for you not you work for the foreign language:

- Do not confine the foreign language use for classroom and language teaching purpose. Try to use it for pleasure and profit both.
- Find a hobby like painting, chess, music, house interior decoration, gardening, and use the foreign language to learn about them.
- Whether you like it or not, you have decided to be a foreign language teacher. You have contracted as an educated person to take a mature part in the world, where it is crucial to have sound values and clear ideas of your own, and a mind open and able to grasp the ideas of others. There are numerous professional journals and resource books to help you further develop yourself as a professional teacher.
- Every class you teach is a genuine context for experimenting and experiencing. Do not lose them free. Research and solution of teaching problems would give you precious job satisfaction.
- To keep you further busy, I add one question to this note: Swear and/or four-letter words of a foreign language do not seem so biting and cutting. Why is it so?

school subjects are not the same, identical. School-subjects are not natural real world problems. They are abstract constructs, disciplines, limited and selected pictures of reality. Some problems in real world can be easily photocopied and studied as disciplines, some are not so easy. Linguistics is a good picture of language in school curriculum. If we teach it we are not teaching language but a good abstract picture of it. Language exists as a reality inside and outside world. It is a reality as lived and experienced by the people. Earlier in this writing I referred to conjoint concepts, though analyzable, but if analyzed they lose important part of their meanings and connotations. Language is a conjoint and composite concept. Simultaneously it is knowledge, skill, social and mental behavior, art and science. A composite problem requires a composite treatment. Knowing language is simultaneously 'know-what' and 'know-how'.

(d)

In this section I attempt to answer a basic question: How can we teach or learn a foreign language without changing it to a school-subject, an abstract description of it. We have one arch enemy and a good number of bosom friends. Knowing these virtual friends and enemies is of prime importance. Let me introduce them to you, the rest you decide. Contact me further guidance.

Our arch enemy is the fact that a foreign language is by definition a misplaced creature. It is removed from its own community where it was given life and growth to full bloom. Any small blow could knock it off the ground. Our virtual friends are many. The first is the realization of the fact that we are dealing with something live and living not a dead description on the paper. This is very important realization that a teacher and even a learner make and it could and should show its color in any stitch they



an answer to this question successfully, I have the feeling that you would share with me what I think about 'false-language' or 'step-mother tongue'. You may even like to provide us with a few examples from your own foreign/false language. How does this kind of language come about?

(c)

How have you learned things you already know? How do you think you can learn the things you have not yet learnt? These may be interesting questions to raise, but surely many among us may not have enough time, motivation, or justification to involve themselves with such questions. In addition, what is it we want to know, why do we want to know, who is the one who wants to know, and so on may influence the nature and depth of 'knowing'. It is, however, worth a try. What is your own feeling and what are your answers to the above questions.

To cut the long story short, research has documented the fact that there are basically two types of 'knowing': 'know-what' and 'know-how'. School-subjects basically focus on 'know-what'. They are knowledge-oriented. Crafts and sports are 'know-how' and 'skill-oriented'. This specification is true to certain extent. Real world is not that simple. There is more to knowing than gathering of information or pure practice.

In schools, school subjects are '**studied**'. In school curriculum, history, mathematics, literacy, physiology, geography, botany, languages, literature, etc. are treated as school subjects. The nature of these



details of this hypothesis, let me quote an example or two from fiction. Research dictates that fiction models of reality are very similar to models in social sciences. Alice in Wonderland (Lewis Carroll) and Gulliver's Travels (Jonathan Swift) have always provided me with interesting examples.

Alice in one of her adventures meets the Cheshire Cat sitting on a bough of a tree smiling. Following is a brief extract from a conversation between the two:

...
'Did you say pig, or fig?' said the Cat.
'I said pig,' replied Alice; 'and I wish you wouldn't keep appearing and vanishing so suddenly: you make one quite giddy.'
'All right,' said the Cat; and this time it vanished quite slowly, beginning with the end of the tail, and ending with the grin, which remained some time after the rest of it had gone.
'*Well! I've often seen a cat without a grin,' thought Alice; 'but a grin without a cat! It's the most curious thing I ever saw in my life!*'

Surely seeing a smile without a face is a curious thing, is it not? The other languages one learns aren't 'smile without face'? You know what I mean?

Widdowson (1983: 28) in one of his papers where he professes a complementary relationship between theory and practice,

School subjects are not the same, identical. School subjects are not natural real world problems. They are abstract constructs, disciplines, limited and selected pictures of reality. Some problems in real world can be easily photocopied and studied as disciplines, some are not so easy

teacher training and teacher education, refers to one of Gulliver's travels to an island. The island is full of academic institutions, dedicated to the pursuit of abstract speculation and engaged on research. Gulliver visits the most prestigious of these, The Grand Academy of Lagado.

There he meets some of the academics. One of them has been working for eight years on a project for extracting sunbeams out of cucumbers. Another has devoted a lifetime's fruitless toil in trying to convert human excrement back to its original food. Another is working on an extensive scheme to grow crops not from seed but from chaff. There is in this Academy a school of languages engaged in researches of a similarly abstruse and fanciful kind.

Time, space, and purpose do not let me go further into details to build up the necessary context. Let me return back to the basic questions. What is a false language? How a foreign language turns out to be a 'false' language, a mother tongue in disguise, or 'step-mother tongue'? If I attempt a paraphrase for these names, as I see it, false language or step-mother tongue is a language that an adult learns as a school-subject, with affected grammar and lexicon, but no meaning of its own and no culture to stand for. How does this kind of language, empty language come about? If I attempt



Foreign or False Language

J.B.Sadeghian Ph.D in Applied Linguistics

Email: jbsadeghian@gmail.com



(a)

The author is an individual born to a language with no writing system. He learns a second for literacy and schooling. In the secondary school, school regulations compel him to study a foreign language, allegedly for success in higher education. Following the mood of the years after the World War II, to secure a profession jumps on board the band wagon and gets his first degree in English Language and Literature. Upon graduation, he is employed as a teacher of a foreign language. After 15 years of teaching the languages he knows to the speakers of other languages, he is awarded a scholarship to do his Ph.D. degree in Linguistics.

The English have a saying: *Whatever you play sticks to your fingers*. After almost half a century of playing with languages he goes through his life wondering what it is like to live with one old sweet mother tongue. Understanding the nature of languages other than one's native, becomes

the motive for the present note.

(b)

The whole is bigger than the sum of its parts. **A conjoint concept** is a notion made up of analyzable constituents. A sheet of paper, magnet, language, teaching, education in general are examples of a conjoint concept. A jigsaw puzzle is another good example of a conjoint concept. Only when the many pieces are properly placed in their proper places the meaning is achieved. You might have read about physiognomy, physiognomic perception, or convergence theory of knowledge. The present note focuses on languages other than one's own, their effect on one's life and work. Two basic types of knowing is explained and asserted that if we fail to strike a balanced harmonious note between them, the language we learn or think we learn becomes 'false language' or 'step-mother tongue'. Before I go further down into the

DIALOGUE

Mr. Brown: Hello.

Yuka: Hi, you are Mr. Brown, aren't you?

Mr. Brown: That's right

Yuka: I'm a tenant next door. My car battery has just gone dead and I can't start my car. I really need to get to school. 1. (a) I was just wondering if I could by any chance get a lift; (b) I am just wondering if I could by any chance get a lift.

Mr. Brown: Well, actually, I am really busy helping other tenants moving into this apartment. So, I can't really help you
Yuka: I understand, but it's important that I get to school today because I have exams.

Mr. Brown: Tell you what. I've got my mobile phone. Why don't you call a taxi company?

Yuka: I haven't got that much money. Well, as a matter of fact, I haven't got any money to take a taxi and have lunch. So, 2. (a) would there be any chance I could borrow some money?; (b) will there be any chance I can borrow some money?

Mr. Brown: Well, I could lend you some.

Yuka: Really? That would be great.

Mr. Brown: No problem. There you go.

Yuka: Thank you so much, Mr. Brown. Just one more thing, I plan to come back by bus and I do not know how. 3. (a) Can you possibly explain how I do that?; (b) Could you possibly explain how I could do that?

Mr. Brown: Sure, I can.

(2)

Read the following situation and the dialogue and do the activity that follows the dialogue.

(2)

موقعیت و مکالمه داده شده را بخوانید. سپس فعالیت‌های مربوطه را انجام دهید.

SITUATION

John is living in an apartment. He is extremely busy working on his assignment, but he needs to send a big parcel to England today. His landlady, Mrs. Taylor, whom he has never spoken to before, is extremely busy, but he decides to ask his landlady to send the big parcel. John sees the landlady.

موقعیت:

جان در یک آپارتمان زندگی می‌کند. او به شدت سرگرم انجام تکالیفش هست اما امروز باید یک بسته بزرگ را به انگلستان بفرستد. صاحبخانه‌اش، خانم تایلر، شخصی که قبلاً هرگز با او صحبت نکرده، بسیار گرفتار و پرمشغله است. با وجود این، جان تصمیم می‌گیرد از او تقاضا کند که بسته بزرگ را برایش پست نماید. جان صاحبخانه‌اش را می‌بیند.

DIALOGUE

John: Hi, you are Mrs. Taylor, aren't you?

Mrs. Taylor: That's right.

John: Hello. My name is John.

Mrs. Taylor: Oh, you are the tenant.

John: Yes. I live next door.

Mrs. Taylor: How is it going?

John: Pretty good, thank you. I'm very busy working on my assignment. 1. I wondered if I could possibly ask you a favor.

Mrs. Taylor: What's the favor?

John: I need to send this big parcel to England today and 2. I was wondering if it would be possible for you to take it into town.

Mrs. Taylor: It's quite big, isn't it?

John: Yes, It's quite large. Usually I would do it myself, but since I need to turn in the assignment today, I **won't be** able to do so.

Mrs. Taylor: I understand. So, where is it going?

John: 3. Would it be possible for you to send this to England? And 4. I would appreciate it if you could perhaps send this by express today.

Mrs. Taylor: OK. I think I can do that.

Indicate the appropriateness level of the four underlined requests from your point of view using the scale below.

سطح مناسب بودن ۴ فرم تقاضایی را که زیر آن‌ها خط کشیده شده است، با استفاده از مقیاس زیر مشخص کنید.

کاملاً نامناسب = very unsatisfactory
کاملاً مناسب = completely appropriate

John: Yes. I live next door.
 Mrs. Taylor: How is it going?
 John: Pretty good, thank you. I'm very busy working on my assignment. 1. I wonder if I could possibly ask you a favor.
 Mrs. Taylor: What's the favor?
 John: I need to send this big parcel to England today and 2. I think you are going into town today.
 Mrs. Taylor: It's quite big, isn't it?
 John: Yes, It's quite large. Usually I would do it myself, but since I need to turn in the assignment today, I won't be able to do so.
 Mrs. Taylor: I understand. So, where is it going?
 John: 3. Could you possibly send this to England? And 4. I would appreciate it if you could perhaps send this by express today.
 Mrs. Taylor: OK. I think I can do that.
 Indicate the appropriateness level of the four underlined requests from your point of view using the scale below.

سطح مناسب بودن ۴ فرم تقاضایی را که زیر آن‌ها خط کشیده شده است، با استفاده از مقیاس زیر مشخص کنید.

very unsatisfactory = کاملاً نامناسب
 completely appropriate = کاملاً مناسب

1. very unsatisfactory 1—2—3—4—5 completely appropriate
2. very unsatisfactory 1—2—3—4—5 completely appropriate
3. very unsatisfactory 1—2—3—4—5 completely appropriate
4. very unsatisfactory 1—2—3—4—5 completely appropriate

Chapter 2

Syntactic downgraders

They serve as optional conditions to soften the impositive force of the request by modifying the head act internally through specific syntactic choices. There are several types of syntactic downgraders that we are going to concentrate just on these two types: aspect and tense.

Aspect

I'm wondering if I could get a lift home with you. (I wonder if I could get a lift home with you)

Tense

I wanted to ask you to present your paper a week earlier.
 I was wondering whether you could give your presentation in a week's time.

فصل دوم: تنزل دهنده‌های نحوی

این تنزل دهنده‌ها، به عنوان شرایط انتخابی، عمل کاهش شدت تحمیلی تقاضا را توسط تغییر درونی هسته کنش تقاضا از طریق انتخاب کلمات خاص انجام می‌دهند. چندین نوع از این تنزل دهنده وجود دارد که ما فقط در مورد دو نوع از آن‌ها، یعنی tense (زمان) و aspect (وجه-حالت) سخن خواهیم گفت.

Activities

(1)

Read the following situation and the dialogue and choose the more appropriate request form out of two offered for each underlined part and indicate your choice by circling (a) or (b).

فعالیت‌ها: (۱)

موقعیت و مکالمه داده شده را به دقت بخوانید. سپس از دو تقاضای پیشنهاد شده برای هر قسمتی که زیر آن خط کشیده شده است، مناسب‌ترین فرم را انتخاب کنید و جواب خود را با خط کشیدن دور گزینه مورد نظر مشخص نمایید.

SITUATION

Yuka is about to start her car when she notices that her car battery has gone dead. She needs to go to school now and she does not have any other means but to ask her landlord, Mr. Brown, whom she has never spoken to before, to give her a ride to school. Her landlord is extremely busy, but she decides to ask her landlord to drive her to school.

موقعیت:

یوکا قصد روشن کردن ماشینش را دارد که متوجه می‌شود باتری ماشینش تمام شده است. او مجبور است همین الان به مدرسه برود. او هیچ چاره‌ای ندارد جز اینکه از صاحبخانه‌اش، آقای براون، کسی که قبلاً هرگز با او صحبت نکرده است بخواهد که او را به مدرسه برساند. صاحبخانه‌اش بسیار گرفتار و پرمشغله است؛ با وجود این یوکا تصمیم می‌گیرد از وی تقاضا نماید که او را با ماشینش به مدرسه برساند.

possibly/ perhaps/ by any chance

Activities

(1)

Read the following situation and the dialogue and choose the more appropriate request form out of two offered for each underlined part and indicate your choice by circling (a) or (b).

فعالیت‌ها: (1)

موقعیت و مکالمه داده شده را به دقت بخوانید. سپس از دو تقاضای پیشنهاد شده برای هر قسمتی که زیر آن خط کشیده شده است، مناسب‌ترین فرم را انتخاب کنید و جواب خود را با خط کشیدن دور گزینه مورد نظر مشخص نمایید.

SITUATION

Yuka is about to start her car when she notices that her car battery has gone dead. She needs to go to school now and she does not have any other means but to ask her landlord, Mr. Brown, whom she has never spoken to before, to give her a ride to school. Her landlord is extremely busy, but she decides to ask her landlord to drive her to school.

موقعیت:

یوکا قصد روشن کردن ماشینش را دارد که متوجه می‌شود باتری ماشینش تمام شده است. او مجبور است که همین الان به مدرسه برود. او هیچ چاره‌ای ندارد جز اینکه از صاحبخانه‌اش، آقای براون، کسی که قبلاً هرگز با او صحبت نکرده است، تقاضا کند تا او را به مدرسه برساند. صاحبخانه‌اش بسیار گرفتار و پرمشغله است. با وجود این، یوکا تصمیم می‌گیرد از او تقاضا کند تا او را با ماشینش به مدرسه برساند.

DIALOGUE

Mr. Brown: Hello.

Yuka: Hi, you are Mr. Brown, aren't you?

Mr. Brown: That's right

Yuka: I'm a tenant next door. My car battery has just gone dead and I can't start my car. I really need to get to school.

1. (a) I wonder if I could get a lift; (b) Could I get a lift.

Mr. Brown: Well, actually, I am really busy helping other tenants moving into this apartment. So, I can't really help you

Yuka: I understand, but it's important that I get to school

today because I have exams.

Mr. Brown: Tell you what. I've got my mobile phone. Why don't you call a taxi company?

Yuka: I haven't got that much money. Well, as a matter of fact, I haven't got any money to take a taxi and have lunch.

So, 2. (a) Could you perhaps lend me some money?; (b)

Could you lend me some money?

Mr. Brown: Well, I could lend you some.

Yuka: Really? That would be great.

Mr. Brown: No problem. There you go.

Yuka: Thank you so much, Mr. Brown. Just one more thing, I plan to come back by bus and I do not know how. 3. (a) Can you possibly explain how I do that?; (b) Can you explain how I do that?

Mr. Brown: Sure, I can.

(2)

Read the following situation and the dialogue and do the activity that follows the dialogue.

(2)

موقعیت و مکالمه داده شده را بخوانید و سپس فعالیت‌های مربوطه را انجام دهید.

SITUATION

John is living in an apartment. He is extremely busy working on his assignment, but he needs to send a big parcel to England today. His landlady, Mrs. Taylor, whom he has never spoken to before, is extremely busy, but he decides to ask his landlady to send the big parcel. John sees the landlady.

موقعیت:

جان در یک آپارتمان زندگی می‌کند. او به شدت سرگرم انجام تکالیفش است اما امروز باید یک بسته بزرگ را به انگلستان بفرستد. صاحبخانه‌اش، خانم تایلر، شخصی که با او قبلاً هرگز صحبت نکرده، بسیار گرفتار و پرمشغله است. با وجود این، جان تصمیم می‌گیرد از او بخواهد که این بسته بزرگ را برای او پست کند. جان، صاحبخانه‌اش را می‌بیند.

DIALOGUE

John: Hi, you are Mrs. Taylor, aren't you?

Mrs. Taylor: That's right.

John: Hello. My name is John.

Mrs. Taylor: Oh, you are the tenant.

APPENDIX A

Instruction for Explicit instruction with Structured input tasks

(The treatment for the implicit instruction with structured input tasks was the same as that for explicit instruction with structured input tasks but without the teacher-fronted explicit instruction.)

Introduction

REQUEST

Request: An act of politely asking for something: Please give me your book.

When we request from a person having a higher rank (our teacher), or a person whom we aren't familiar with (our new neighbor), or when doing the act of request by the hearer requires great energy or services (washing the dishes), it's better to use mitigating devices. In other words, mitigating devices can be used to minimize the imposition on the recipient of the request. One of these devices is internal modification that occurs in the head act, often in the form of words or phrases. (Head act: It is the minimal unit which can realize a request; it is the core of the request sequence: Ali, get me a glass of water. I am very thirsty.)

There are two types of internal modification: downgraders and upgraders. Here, we will focus just on downgraders. There are two types of downgraders: lexical/phrasal downgraders and syntactic downgraders that will be discussed in the following chapters.

مقدمه

تقاضا به کنش درخواست مؤدبانه اطلاق می‌شود؛ مثال: لطفاً کتابت را به من بده.

هنگامی که از شخصی که نسبت به ما مقام بالاتری دارد (همانند معلم کلاس‌مان) یا او را نمی‌شناسیم (به‌طور مثال همسایه جدیدمان) تقاضایی می‌کنیم یا هنگامی که عمل کردن به تقاضا توسط شنونده به صرف انرژی و وقت یا خدمات زیادی نیاز دارد، بهتر است از ابزار تخفیف دهنده استفاده کنیم. به عبارت دیگر، از ابزار تخفیف دهنده می‌توان برای کاهش میزان تحمیل بر روی فرد دریافت کننده تقاضا استفاده کرد. یکی از این ابزارها، تغییر درونی است که در هسته کنش تقاضا رخ می‌دهد که اغلب به شکل کلمات یا عبارت‌هاست (هسته کنش: کوچک‌ترین واحدی که بیانگر یک تقاضا و همچنین قسمت اصلی تقاضاست. مثال: علی، یک لیوان آب به من بده. خیلی تشنه‌ام).

دو نوع تغییر درونی وجود دارد: تنزل دهنده و ترفیع دهنده. در اینجا، ما فقط در مورد تنزل دهنده‌ها بحث خواهیم کرد. دو نوع تنزل دهنده وجود دارد: تنزل دهنده واژگانی یا مرکب و تنزل دهنده نحوی، که در بخش‌های بعدی در مورد آن‌ها سخن خواهیم گفت.

Chapter 1

Lexical/phrasal downgraders

They serve as optional conditions to soften the imposition force of the request by modifying the head act internally through specific lexical and phrasal choices. There are several types of lexical/phrasal downgraders that we are going to concentrate just on these two types: subjectivizers and downtoners.

Subjectivizers: They are elements in which the speaker explicitly expresses his or her subjective opinion.

I'm afraid you're going to have to move your car.

I wonder if you would give me a lift.

I think/believe/suppose you're going my way.

Downtoners: They are elements which are used by a speaker in order to modulate the impact his or her request is likely to have on the hearer.

Could you possibly/perhaps/by any chance lend me your notes?

فصل اول: تنزل دهنده‌های واژگانی یا مرکب

این تنزل دهنده‌ها به عنوان شرایط انتخابی، عمل کاهش شدت تحمیلی تقاضا را توسط تغییر درونی هسته کنش تقاضا از طریق انتخاب کلمات خاصی انجام می‌دهند. چندین نوع از این تنزل دهنده‌ها وجود دارد که ما فقط در مورد دو نوع از آن‌ها، یعنی شخصی‌سازها و ملایم‌کنندگان لحن صحبت خواهیم کرد.

downtoners and subjectivizers

شخصی‌سازها

عناصری هستند که گوینده از طریق آن‌ها به‌طور صریح نظر شخصی خود را بیان می‌کند. همانند:

I think/believe/suppose, I wonder, I'm afraid

ملایم‌کنندگان لحن

عناصری هستند که گوینده به منظور تنظیم و تعدیل تأثیر تقاضایش بر روی شنونده از آن‌ها استفاده می‌کند. همانند:

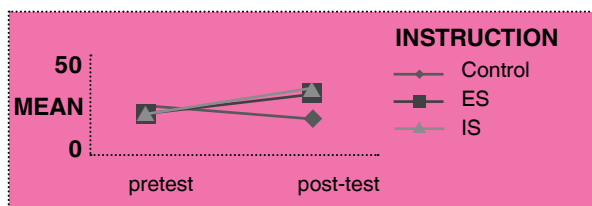
indicate that structured input tasks function effectively when they provide learners with an emphasis on the pragmalinguistic and sociopragmatic features of the target structure. In this sense, it can be stated that the current study contributed to previous research on the positive effect of instruction on second and foreign language learning (Doughty, 2003) and, more specifically, it has shown the benefits of instruction on the development of learners' pragmatic competence in requests. The findings would be of great help for language curriculum developers, material writers, text book designers and higher education centers.

In light of these findings, some pedagogical implications may be proposed. First, the role of instruction on the development of pragmatic competence is a beneficial aspect to be implemented in the foreign language (FL) classroom. This issue is especially relevant to a FL context like Iran where the lack of naturally occurring input on pragmatic issues and the limited class time available for teaching the target language make the task of pragmatic language learning especially difficult. The findings may be generalizable to other EFL contexts with similar situations. A second pedagogical implication is related to the use of appropriate tasks. Because it has been argued that learning is effective when the tasks employed in the class provide learners with the opportunity for processing both the form and meaning of the target features. Thus, teachers, material writers, and researchers should attempt to design tasks that can help learners process both pragmalinguistic and sociopragmatic resources in depth.

References:

- Alco'n, E., 2005. 'Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context?' *System* 33:417-435.
- Bardovi-Harlig, K., 2001. Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics. In K. R. Rose and G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 13-32) Cambridge: Cambridge University Press.
- Beebe, L., Takahashi, T. & Uliss-Weltz, R. 1990. Pragmatic transfer in ESL refusals. In R.
- Scarcella, E. Andron, & S. Krashen (Eds), *Developing communicative competence in a second language* (PP. 55-73). New York: Newbury House.
- Doughty, C., 2003. Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. In: Doughty, M.H., Long, M.H. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, Oxford, pp. 256-310.
- Ellis, R., 1995. Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29, 87-105.
- Ellis, R., 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fukuya, Y.J., & Clark, M.K., 2001. A comparison of input enhancement and explicit instruction of mitigators. In: Bouton, L. (Ed.), *Pragmatics and Language Learning*, vol. 10. Division of English as an International Language Intensive English Institute, University of Illinois, Urbana Champaign, Urbana, IL, pp. 111-130.
- House, J., 1996. Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 225-253.
- House, J., & Kasper, G., 1981. Zur Rolle der Kognition in Kommunikationskursen. *Die Neueren Sprachen* 80, 42-55.
- Jeon, E., and Kaya, T. 2006. Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development: A metaanalysis. In J. Norris and L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp.165-211). Philadelphia: Benjamins.
- Kasper, G., 2001. Classroom research on interlanguage pragmatics. In K. R. Rose and G.
- Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 33-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G., & Rose, K.R., 2002. *Pragmatic Development in a Second Language*. Blackwell, Mahwah, NJ (Also Language Learning: Supplement 1, 52).
- Martínez-Flor, A., 2004. The effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context: A study based on suggestions. Doctoral Dissertation. Universitat Jaume I, Castello'n, Spain.
- Rose, K., & Kasper, G., 2001. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takimoto, M., 2006. The effects of explicit feedback and form - meaning processing on the development of pragmatic proficiency in consciousness - raising tasks. *System* 34: 601 - 614.
- Takimoto, M., 2008. The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence. *The Modern Language Journal* 92: 369 - 386.
- Takimoto, M., 2009. The effects of input - based tasks on the development of learners' pragmatic proficiency. *Applied Linguistics*, 30: 1-25.

Figure2: Interaction plot for the multiple-choice test



Note: ES= Explicit instruction with structured input tasks; IS= Implicit instruction with structured input tasks

DISCUSSION

The results of this study demonstrated that the two treatment groups outperformed the control group. It was further shown that the two types of instruction, explicit and implicit instruction with structured input tasks, were equally effective in promoting learners' pragmatic competence. However, these findings appear to contradict the results obtained in previous research. But it can be stated that the short

Acquisition of pragmalinguistic and sociopragmatic rules is particularly difficult for those studying in an English as a foreign language (EFL) context. As a result of the difficulties involved in developing pragmatic competence in the foreign context, the role of instruction has received special attention in research on pragmatic development (Rose & (Kasper, 2001

length of the treatment led to this contradic-

tion. Four 30-minute treatments over a two-week period might have been insufficient to reveal the effectiveness of these two treatment conditions. However, regarding the effectiveness of these two approaches other possibilities need to be explored. For instance, it can be pointed out that the application of these two approaches by making input pragmatically salient through the input-based activities appeared to help learners notice the target forms that were the object of instruction.

Moreover, learners in the explicit instruction with structured input tasks received teacher's explicit information but in the implicit condition they did not receive such information. Consequently, it can be stated that the implicit instruction with structured input tasks involved greater depth of processing, resulting in knowledge that was firmly embedded. Given that there was no significant difference between the two groups, it seems that explicit information may not be necessary in the structured input tasks.

As for the input-based tasks employed in this study, i.e. structured input tasks, the results indicated that these tasks were effective in promoting learners' pragmatic proficiency. Thus, the findings of the present investigation seem to confirm the previous research that has focused on manipulating input by employing structured input tasks (Takimoto, 2006, 2008, 2009).

Conclusion and Implications

The primary purposes of this study were to identify the relative effects of input-based approaches and the presence or lack of explicit instruction on teaching syntactic and lexical/phrasal downgraders. The findings

Multiple-choice test

The multiple-choice test (MCT) consisted of short descriptions of eight situations written in English and required the participants to read the situations and select one of the 3 proposed answers. The participants had a Persian translation they could consult if they wished. There was no time limit for completing the multiple-choice test. Most participants, however, spent 20-30 minutes completing it. One nonnative speaker who had lived for about 20 years in England rated this test. Each correct answer received 5 points. Given that there were 8 items on the test, the maximum score was 40.

Reliability

Interrater reliability was estimated by calculating the correlation of the two rates' scores. Correlation coefficients for the DCT on the pre-test and post-test were .95 and .96 respectively, which were statistically significant ($p < .05$). With regard to internal consistency, the KR-21 reliability estimates for the tests ranged from .91 for the DCT and .91 for the MCT.

Validity

To promote content validity, the present study matched test items to the theoretical framework that outlined the degree of the three social context variables: ranking of imposition, power, and, distance.

Results from the DCT and MCT

The results of a one-way ANOVA revealed no statistically significant differences among the three groups for both DCT, $F(2, 21) = .0007$ and MCT, $F(2, 21) = 1.39$ ($p < .05$).

To determine whether there were any statistically significant differences in test

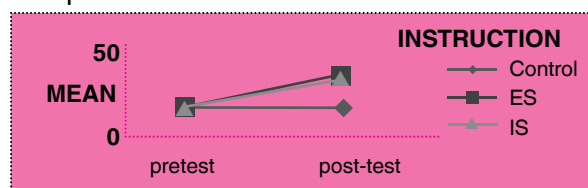
score means, one-way ANOVA was performed on the post-test scores. The results of a one-way ANOVA of the raw scores in the DCT and MCT revealed statistically significant differences among the three groups for the post test scores, $F(2, 21) = 18.06$ for the DCT and $F(2, 21) = 13.82$ for MCT ($p < .05$).

In order to see where the differences lie, post hoc Scheffé tests were conducted. The results of Scheffé tests from both DCT and MCT revealed the following contrasts: The two treatment groups (ES and IS) performed significantly better than the control group; and there was no significant difference between the ES (explicit instruction group) and IS (implicit instruction group).

Moreover, in order to compare the performance of each group on the pre-test and post-test separately, matched t-tests were conducted. Results of the matched t-tests from both the DCT and MCT revealed that the employed instructional approaches promoted learners' pragmatic proficiency in the area of syntactic and lexical/phrasal downgraders in English request forms.

Figures 1 and 2 illustrate two important characteristics of the discourse completion test and multiple-choice test results: (1) there were no statistically significant differences among the three groups on the pre-test scores; (2) the two treatment groups made gains from the pre-test to the post-test.

Figure 1: Interaction plot for the discourse completion test



Note: ES= Explicit instruction with structured input tasks; IS= Implicit instruction with structured input tasks

get downgraders, and (b) structured input tasks comprising pragmalinguistic–socio-pragmatic connection activities and reinforcement activities of the target downgraders.

Learners received handouts with a brief summary of the target downgraders and examples of the target structures in English. In the first part, teacher-fronted explicit instruction, the teacher read the summary and examples aloud in English and explained the summary and the examples in Persian. In the second part, learners engaged in performing structured input tasks consisting of pragmalinguistic-socio-pragmatic connection activities and reinforcement activities. In the pragmalinguistic–sociopragmatic connection activities, learners read dialogues for given situations and chose the more appropriate request form among the two offered based on their pragmalinguistic and sociopragmatic knowledge. In the reinforcement activities, learners read each dialogue aloud and rated the level of appropriateness of each underlined request on a 5-point rating scale.

Implicit instruction with structured input tasks

The treatment for the implicit instruction with structured input tasks was the same as that for explicit instruction with structured input tasks but without the teacher-fronted explicit instruction.

Control Group

In this group, learners received no particular instruction and they were not exposed to the target structures at all. Rather, they were engaged in reading comprehension exercises.

Testing instruments and procedures

This study employed a pre-test and post-test design. The pre-test was administered four days prior to the instructional treatment and the post-test one week after the treatment. Each test consisted of one input-based test, a multiple-choice test (MC) and one output-based test, a discourse completion test (DCT). Situations in the two testing instruments comprised the speech act of request.

During the pre-test and post-test, test components were administered in the following order: discourse completion test, multiple-choice test. The input-based test was administered after the output-based test to address the concern that it might provide participants with models for the production test. None of these tests were timed.

Discourse completion test

The discourse completion test (DCT) required the participants to read short descriptions of eight situations in English and to write what they would say in each situation in English. The participants had a Persian translation they could consult if they wished. There was no time limit for completing the DCT. Most participants, however, spent 40-60 minutes completing it. Two nonnative speakers of English who were trained for about half an hour rated the appropriateness of the request forms using a 5-point scale (One of them had lived in America for about 15 years and the other rater had lived in England for about 20 years.). An answer that reflected mastery of the targeted downgraders in the participants' requests received 5 points. Given that there were 8 items on the test, the maximum score was 40.

Findings from the three groups' performance revealed that there were no significant differences in the pragmatic ability of learners from both the implicit and explicit treatment groups.

However, interventional studies in teaching pragmatics have demonstrated that pragmatic features can be effectively learned when taught explicitly or implicitly with some sort of input-based activities. Some studies (Takimoto, 2006, 2008, 2009) have explored the adaptability of these input-based approaches to the teaching of second language (L2) pragmatics. In the study conducted by Takimoto (2009), for instance, the effect of three types of input-based approaches for teaching English polite request form was examined. The subjects were assigned to four groups: structured-input tasks with explicit instruction, problem-solving tasks, structured-input tasks without explicit instruction, and control group. The results indicated that the three treatment groups outperformed the control group.

The present study

The present study was an attempt to examine the following research question:

What are the effects of (a) explicit instruction with structured input tasks, and (b) implicit instruction with structured input tasks on the development of pragmatic proficiency among Iranian EFL learners?

METHODOLOGY

Participants

Twenty four Persian learners of English with the mean age of 19 were selected to participate in this study. The institution placement test indicated that all participants were intermediate learners of Eng-

lish. They were assigned to one of the three groups consisting of the two treatment groups, explicit instruction with structured

As said by Jeon and kya (2006, cited in Takimoto, 2009), instruction is as a continuum between the absolutely explicit and the absolutely implicit extremes. What identifies an instruction as explicit or implicit is the extent to which the target of the instruction is made overt to the learners.

input tasks (ES), and implicit instruction with structured input tasks (IS), and the control group (n=8 for all three groups). This study focused on teaching two syntactic downgraders, aspect and tense, and two lexical/phrasal downgraders, downtoners and subjectivizers, in English request forms. The three groups of participants, the ES, IS, and control groups, took part in three types of English language classes. Each teaching session for the two treatment groups and the control group lasted 30 minutes. The sessions occurred bi-weekly for two weeks. The first treatment session highlighted lexical/phrasal downgraders in English requests, and the second treatment session focused on syntactic downgraders. The third and fourth treatment sessions were reviews of the first and second treatments.

Treatment Groups

Explicit instruction with structured input tasks

This treatment consisted of two parts: (a) teacher-fronted explanation of the tar-

among the first studies that revealed the superior effect of explicit instruction over implicit instruction. This study was focused on the use of discourse markers and gambits by German university students of EFL. The results of the study revealed that the explicit group outperformed the implicit group.

Alco'n's (2005) study provided further support to the claim of the superior effect of explicit over implicit instruction. The results of the Alcon's study indicated that learners' awareness of requests benefit from both explicit and implicit instruction. However, the explicit group showed an advantage over the implicit group.

In spite of the above mentioned studies, showing the superiority of explicit instruction, the results are not conclusive since there are other studies which do not lend support to this conclusion (Fukuya & Clark, 2001; Martinez-Flor, 2004).

In the study conducted by Martínez-Flor (2004), for instance, a combination of implicit techniques, were employed to analyze the effect of explicit and implicit teaching on the speech act of suggestions.

The necessity of instructional intervention for interlanguage has led to an increase in the number of the conducted studies on instructed ILP in the last decade. The results of these studies indicate that a foreign language learner's development of various aspects of pragmatic competence may be facilitated by the instruction of pragmatic routines and strategies in the foreign language classroom (Kasper, 2001). However, House (1996) argues that when such instruction is explicit, it appears to be more beneficial.

House and Kasper's (1981) study is



Introduction

Previous research in interlanguage pragmatics (ILP) has demonstrated that speech acts such as requests, refusals, and apologies reveal cross-cultural variation (Beebe, Takahashi, & Uliss-Weltz, 1990, cited in Takimoto, 2006). Furthermore, Bardovi-Harlig (2001) has provided evidence on this issue that native speakers and non-native speakers of a given target language seem to have different pragmatic comprehension and production and that such differences may cause serious communication problems. On the other hand, Rose and Kasper (2001) suggested that pragmalinguistic forms and sociopragmatic rules are not salient enough to guarantee that learners will notice them without any instruction in pragmatics. Acquisition of pragmalinguistic and sociopragmatic rules is particularly difficult for those studying in an English as a foreign language (EFL) context. As a result of the difficulties involved in developing pragmatic competence in the foreign context, the role of instruction has received special attention in research on pragmatic development (Rose & Kasper, 2001).

Structured input tasks

According to Ellis (2003), structured input approaches are a type of input-based instruction that is based on the assumption that acquisition occurs as a result of input processing.

In line with this idea, Ellis (1997) proposed two ways of structuring input: input flooding and interpretation tasks. Of these two approaches, the latter is directly related to the present study. According to Ellis (1995, cited in Ellis 2003, p: 160), designing interpretation tasks consists of some general principles. These include the following:

1. An interpretation task consists of a stimulus to which learners must make some kind of response.

2. The stimulus can take the form of spoken or written input.

3. The response can take various forms, for example, indicate true–false, check a box, select the correct picture, draw a diagram, perform an action, but in each case the response will be completely nonverbal or minimally verbal.

Ellis (2003, p: 105) refers to implicit knowledge as “that knowledge of language that a speaker manifests in performance but has no awareness of” and explicit knowledge as “knowledge about language that speakers are aware of and, if asked, can verbalize”

4. The activities in the task can be sequenced to require first attention to meaning, then noticing the form and function of the grammatical structure, and finally error identification.

5. Learners should have the opportunity to make some kind of personal response, i.e. relate the input to their own lives.

Explicit and implicit learning

Ellis (2003, p: 105) refers to implicit knowledge as “that knowledge of language that a speaker manifests in performance but has no awareness of” and explicit knowledge as “knowledge about language that speakers are aware of and, if asked, can verbalize”. Moreover, it is stated that whereas implicit knowledge is highly proceduralized, allowing quick access, explicit knowledge is available only through controlled processing. In this line, explicit and

THE DEVELOPMENT OF PRAGMATIC PROFICIENCY

The Effects of Instruction on the Development of Pragmatic Proficiency in Structured Input Tasks

Baqer Yaqubi, Ph. D. in TEFL, Mazandaran University

Email: yaqubi@umz.ac.ir

Fatemeh Malek Abbasi, M.A. in TEFL, Mazandaran University

Email: fmalek3333@yahoo.com

چکیده

هدف اصلی این مطالعه بررسی میزان تأثیر دو روش مبتنی بر درون داد، یعنی آموزش صریح همراه با فعالیت‌های درون داد ساختاری و آموزش تلویحی همراه با فعالیت‌های درون داد ساختاری بر توانش زبان‌آموزان در استفاده از کنش گفتاری تقاضا بوده است. در مطالعه حاضر، ۲۴ زبان‌آموز فارسی‌زبان به یکی از این سه گروه شامل دو گروه رفتاری و یک گروه کنترل تقسیم شدند. هدف، آموزش نحوه استفاده از تنزل‌دهنده‌های نحوی و واژگانی در کنش گفتاری تقاضا در زبان انگلیسی بود. عملکرد گروه رفتاری با عملکرد گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مقایسه شد و نتایج مطالعه حاکی از آن بود که عملکرد دو گروه رفتاری نسبت به گروه کنترل به‌طور معنی‌داری بهتر است. این مطالعه تجربی اطلاعاتی را در زمینه آموزش منظورشناسی بین زبانی فراهم کرده است.

کلیدواژه‌ها: آموزش مبتنی بر درون داد، فعالیت‌های درون داد ساختاری، منظورشناسی بین زبانی، آموزش صریح، آموزش تلویحی

Abstract

This paper is based on a study designed to investigate the efficacy of instruction at the pragmatic level. Specifically, the main purpose of the study was to examine to what extent two types of input-based approaches including explicit instruction with structured input tasks and implicit instruction with structured input tasks affected learners' competence to use request strategies. In this study, 24 native speakers of Persian with intermediate level of proficiency in English were assigned to 1 of 3 groups, which consisted of 2 treatment groups and 1 control group. The purpose was to teach the learners how to use lexical/phrasal and syntactic downgraders in English request forms. The Treatment group performance was compared with the control group performance on the pre-tests and post-tests. The results of the study revealed that the two treatment groups performed significantly better than the control group. This study highlighted the ways input-based approaches could be implemented at the pragmatic level.

Key Words: input-based instruction, structured-input tasks, interlanguage pragmatics, explicit instruction, implicit instruction

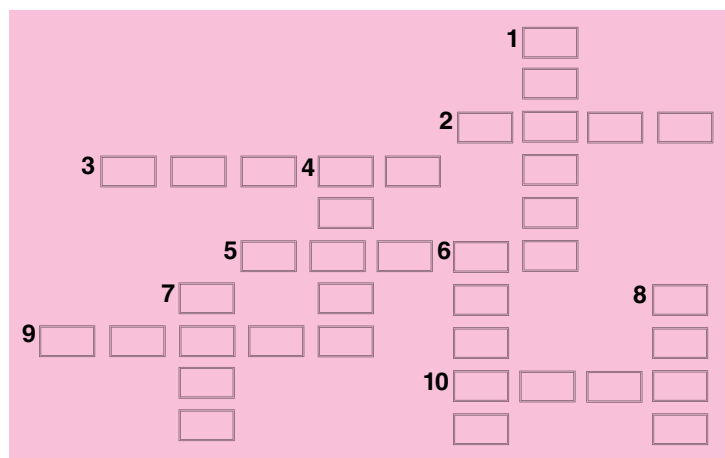
2. The thirty-three thieves thought that they thrilled the throne throughout Thursday!
3. Seth at Sainsbury's sells thick socks!
4. Clean clams crammed in clean cans!
5. Six sleek swans swam swiftly southwards!
6. Four furious friends fought for the phone!

Funny Riddles

1. Why was the baby ant so confused?
 2. What begins with P, ends with E, and has 1000 letters?
 3. What kind of nut has a hole?
 4. What do you call a fish without an eye?
 5. What car is spelled the same forwards and backwards?
 6. If you drop a yellow hat in the Red Sea, what does it become?
 7. What month has 28 days?
- (Check below for the answers.)

Crossword

People talk. snakes hiss. How do these animals make sounds!? It's so easy!



Across

2. Bees
3. Horses
5. Ducks
9. Goats, sheep

10. Lions

Down

1. Mice
4. Hogs
6. Birds
7. Cats
8. Dogs

Answers to the Funny Riddles:

Because all his uncles were aunts!
Post office!
Donut!
A "fsh!"
Racecar!
Wet!!
All of them!

References:

Crossword: <http://www.iteslj.org>

Jokes and Riddles: <http://iteslj.org/c/jokes-riddles.html>

Quotable Quotes: <http://www.nea.org/grants/55158.htm>
AND <http://blog.simplek12.com/education/21-inspirational-teacher-quotes/>

Teaching Tips: <http://www.edutopia.org/blog/teaching-english-language-learners-ayanna-cooper>

Tongue Twisters: <http://www.uebersetzung.at/twister/en.htm>

5.

A. Why was the math book sad?

B. Because it had so many problems!!

Teaching Tips: “Seven General Tips for Novice Teachers”

Each year, we have new teachers entering the circle of English language teachers of the country. Welcome! We are all happy to have you with us! To be able to teach effectively, you need to consider a countless variety of variables! Here are 7 general tips to help you feel effective during the first months of teaching:

1. Know your students

Increase your understanding of your students, their backgrounds and educational experiences. You may want to consult other colleagues of yours in the high school about certain students' problems and backgrounds.

2. Be aware of their social and emotional needs

Learning more about the students' families and their needs is important (But don't get too close: ALWAYS observe your distance!). When some of the students, for instance, have siblings to care for after school, possibly live with extended family members or have jobs to help support their families, completing homework assignments will not take priority.

3. Increase your knowledge of first and second language acquisition

Reading about and understanding the theories of both first and second language acquisition and the variables that contribute to language learning can help you

teach more effectively.

4. Students need to SWRL on each session

All the four skills (Speaking, Writing, Reading and Listening) need to be equally exercised in each session (as far as the teacher's guide allows you, of course!). You need to make sure students are working on all these skills (and sub-skills); it is essential to their English language development.

5. Understand language assessment

Read and learn about novel and standard methods of language assessment. Using the results of formal and informal assessment can provide a repertory of information to aid you in planning your lessons.

6. Use authentic visuals and manipulatives

Using authentic resources like menus, bus schedules, post-cards, photographs and video clips can enhance students' comprehension of complex content concepts. Internet is your best Teacher Assistant to find these resources!

7. Collaborate to celebrate

Seek support from other English teachers. Other teachers, novice and veteran, will have suggestions and resources that can support you. Creating and sustaining professional learning communities (say, weblogs) are vital for student success!

Tongue Twisters

Add these new sentences to your bank of tongue twisters and use them as a funny activity in your classes. Students will love them!

1. Sheena leads, Sheila needs!

learners, doers, and teachers.”

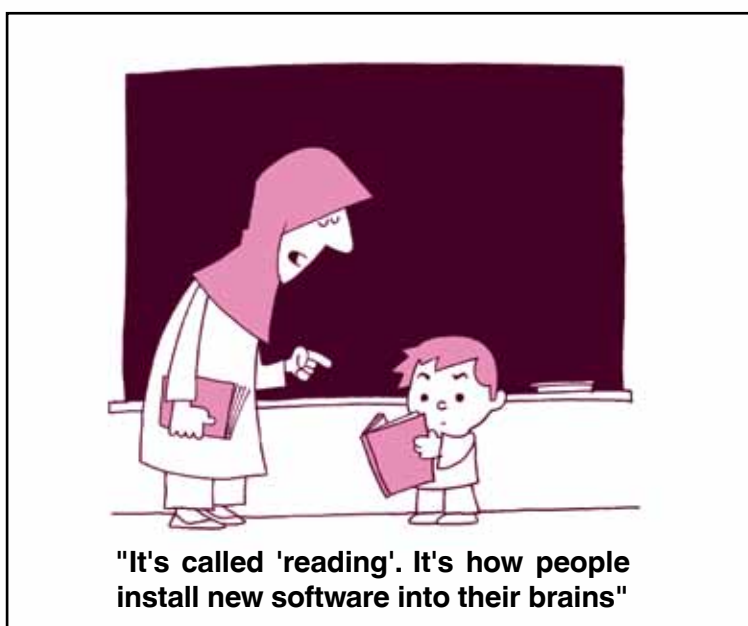
- **Richard Bach** (*born 1936*), American writer

“The whole art of teaching is only the art

of awakening the natural curiosity of young minds for the purpose of satisfying it afterwards.”

- **Anatole France** (*1844-1924*), French novelist and Nobel laureate

No Comment!



Any ideas!? Share with us! (azimi.hz@gmail.com)

Jokes

1.

Teacher: «George Washington not only chopped down his father's cherry tree, but also admitted doing it. Now do you know why his father didn't punish him?»

Johnny: «Because George still had the axe in his hand.»

2.

A guy walks into a bar in Cork, in Ireland, and asks the barman: «What's the quickest way to get to Dublin?» «Are you walking or driving?» asks the barman. «Driving,» says a man. «That's the quickest way,» says the barman.

3.

Doctor: “What's wrong with your brother?”

Boy: “He thinks he's a chicken.”

Doctor: “Really? How long has he thought this?”

Boy: “Three years.”

Doctor: “Three years!”

Boy: “We would have brought him in sooner, but we needed the eggs.”

4.

Patient: “Something's wrong! I'm shrinking!”

Doctor: “Take it easy, sir. You'll just have to be a little patient.”

English through Fun

Hadi Azimi

PhD in ELT, Shahid Beheshti University of Medical Sciences

Email: azimi.hz@gmail.com



The Note

Hi everyone! How are you doing!? Summer is a great time for both students and teachers. Students get refreshed and so do teachers! It's an excellent opportunity to look back and "reflect on" our teaching. We may be proud of what we did during the past months or, as for some, we may want to reconsider our past endeavors as teachers. At any rate, good job! And don't forget: life is not all about working and reading and teaching; sightseeing, listening to refreshing music, jogging playfully in the parks, and reflecting on nature can be truly rewarding! Happy summer!

Quotable Quotes

"Optimism is the faith that leads to achievement, nothing can be done without hope and confidence."

- **Helen Keller** (1880-1968), American author and lecturer

"When you have nothing to say, say nothing."

- **Charles Colton** (1780–1832), English cleric, writer and collector

"It is the supreme art of the teacher to awaken joy in creative expression and knowledge."

- **Albert Einstein** (1879-1955), German-born American physicist and Nobel laureate

"You have not lived until you have done something for someone who can never repay you."

- **Anonymous**

"Learning is finding out what we already know. Doing is demonstrating that you know it. Teaching is reminding others that they know just as well as you. You are all

AWL headwords	Sublist	Types	English 1	English 2	English 3	English 1&2
Occur	1	Occurs			3	9
Odd	10	Odd	2			
Paragraph	8	Paragraphs	5		1	19
Partner						76
Passive	9	Passive	13		6	1
Percent	1					3
Period	1	Periods	1		2	5
Phase	4	Phases				3
Physical	3	Physically			5	4
Positive	2					2
Precede	6	Preceded, Precedes		2		
Predict	4	Predicted, Predicting, Prediction				9
Previous	2		1		3	1
Proceed	1	Procedures				2
Process	1	Processing, processes			4	3
Project	4	Projects			2	8
Promote		Promotion				2
Psychology	5	Psychologists			5	
Publish	3	Published		1	1	
Quote	7	Quotation			1	
React	3					2
Region	2					4
Reject	5	Rejecting	1			
Relax	9	Relaxed			8	6
Release	7					8
Relevant	2					3
Rely	3	Relies				2
Remove	3	Removing				2

AWL headwords	Sublist	Types	English 1	English 2	English 3	English 1&2
Require	1	Requires		6		1
Research	1	Researchers			9	9
Resource	2					1
Respond	1	Response	1			
Role	1				2	2
Section	1			1	2	
Series	4				2	
Similar	1			2	5	2
Site	2				4	
Source	1					1
Specific	1					2
Strategy	2					2
Stress	4	Stressed			20	
Structure	1	Structure	16	18		4
Style	5					1
Substitute	5	Substitution	11	12	22	
Sufficient	3			2		1
Summary	4					3
Survive	7					2
Tape	6	Tapes	1	2	1	
Task	3	Tasks			6	1
Team	9	Teams	2		2	3
Technology	3					14
Tense	8	Tense	6			1
Text	2	Texts	1	1		28
Topic	7	Topics		9	1	2
Transfer	2	Transfers				3
Transport	6	Transportation		2	1	1
Vehicle	8	Vehicles				4
Volume	3					3
Voluntary	7					3
Whereas	5			1		9



Appendix

The Academic word families present in textbooks

AWL headwords	Sublist	Types	English 1	English 2	English 3	English 1&2
Access	4					4
Adult	7					1
Aid	7					2
Alternative	3	Alternatives	1			
Appropriate	2					1
Area	1	Areas			3	18
Aspect	2	Aspects			2	2
Attach	6	Attaching	1			2
Available	1				2	2
Aware	5					3
Brief	6	Briefly			2	1
Capacity	5				2	
Channel	7	Channels			7	
Chemical	7	Chemicals			2	5
Classic	7	Classical				1
Clause	5	Clauses	3	6	5	3
Comment	3	Comments	3	5		1
Communicate	4	Communicating, Communications				17
Community	2					6
Complex	2					2
Compute	2	Computers, Computing			39	33
Concentrate	4	Concentration				4
Conclude	2	Conclusion				1
Consequent	2	Consequences		2		
Consist	1				2	3
Constant	3	Constantly			2	
Construct	2	Construction				2
Contact	5					12
Context	1		1			
Contrast	4					5
Core	3					4
Create	1	Creator, Creating	2			9
Cycle	4				2	
Data	1					3
Deduce	3	Deduction				1
Define	1	Definition				3
Definite	7	Indefinite	1			
Deny	7					
Design	2	Designed, Designer			10	
Device	9					10
Devote	9					4
Document	3					2
Domestic	4					2
Economy	1					3
Emphasis	3	Emphasis		1		5
Energy	5					23

AWL headwords	Sublist	Types	English 1	English 2	English 3	English 1&2
Enhance	6					1
Environment	1					8
Error	4					2
Establish	1					2
Estimate	1	Estimated				2
Evaluate	2	Evaluated				1
Feature	2	Features				4
File	7	Files				2
Final	2	Finally	7	2	4	
Finance	1	Financial				3
Flexible	6					7
Focus	2					7
Function	1	Functions	9	8	8	7
Fund	3					1
Furthermore	6				2	
Globe	7	Global				28
Goal	4				2	
Grade	7	Grades	4			
Grant	4	Granting	1			
Guarantee						2
Identify	1	Identifying, Identifiable	1	1	1	
Ignorance	6	Ignorant				1
Imply	3	Implies		1		
Income	1					1
Indicate	1	Indicates	1	2	1	1
Individual	1	Individuals, Individually	1		2	1
Injure	2	Injured			1	11
Instruct	6	instructions			4	7
Intelligence	6					1
Involve	1	Involved			3	8
Issue	1					5
Item	2					2
Job	4	Job, Jobs	3	6	12	17
Labour	1					42
Layer	3	Layers				4
Lecture	6					3
Link	3	Linking			2	4
Locate	3	Located				2
Mechanism	4					2
Mental	5	Mentally			2	3
Migrate	6	Migrate, Migration	12		1	
Modify	5	Modification				1
Negate	3	Negative	4	3		
Network	5					3
Norm	9	Norms				2
Normal	2	Normally				1

can be a major source of difficulty in reading academic texts. Laufer (1986) (cited in Kyongho & Nation, 1989) has shown that in order to achieve successful comprehension, learners need 95% lexical coverage of a text. That is, they need to know sufficient different words (types) to account for 95% of the running words (tokens) in a text. The high school graduates are definitely short of that criterion.

Plans for teaching academic vocabulary can include creating opportunities for multiple exposure to new words and in a variety of contexts. In teaching vocabulary, recreating the contexts in which words are used in settings and situations which the learner is more likely to encounter, is necessary. Moreover the contexts in which students encounter words and the frequency of those encounters influence the quality of students' vocabulary knowledge and use. This type of instruction leads to deep understanding of words and concepts. Furthermore, considering the importance of vocabulary in second language learning, empowering teachers with effective strategies of vocabulary instruction would have potentially positive effect on students' achievement.

References

- Bogaards, P., & Laufer, B. (2004). *Vocabulary in a Second Language: Selection, acquisition, and testing*. John Benjamins Publishing Company.
- Birjandi, P., Soheili, A., Noruzi, M. & Mahmudi, Gh. (2012a). *English Book 1*, Iran's Textbooks Printing & Publishing Company, Tehran.
- Birjandi, P., Soheili, A., Noruzi, M. & Mahmudi, Gh. (2012b). *English Book 2*, Iran's Textbooks Printing & Publishing Company, Tehran.
- Birjandi, P., Soheili, A., Noruzi, M. & Mahmudi, Gh. (2012c). *English Book 3*, Iran's Textbooks Printing & Publishing Company, Tehran.
- Birjandi, P., Ananisarab, M. R. & Samimi, D. (2012). *Learning to Read English for Pre-University Students*, Iran's Textbooks Printing & Publishing Company, Tehran.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238. <http://dx.doi.org/10.2307/3587951>
- Coxhead A. & Byrd, P. (2007). Preparing writing teachers to teach the vocabulary and grammar of academic prose. *Journal of Second Language Writing*, 16, 129-147. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.002>
- Hamiloglu, K. & Karliova, H. (2009). A content analysis on the vocabulary presentation in EFL course books. *Ozean Journal of Social Sciences*, 2(1). Retrieved January 3, 2013, from http://ozelacademy.com/OJSS_v2n1_4.pdf
- Heatley, A., Nation, I.S.P. & Coxhead, A., (2002). RANGE and FREQUENCY programs. Available at <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>
- Kyongho, H. & Nation, P. (1989). Reducing the vocabulary load and encouraging vocabulary learning through reading newspapers. *Reading in a Foreign Language*, 6(1), 323-335.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59, 565-585.
- Laufer B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-22. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/16.3.307>
- McEnery, T., & Wilson, A. (1996). *Corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P., & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching*, (pp. 97-110). London: Longman
- Nation, P., & Heatley, A. (2007). Range. From <http://www.vuw.ac.nz/lals/staff/paul-nation/nation.aspx>.
- O'Loughlin, R. (2012). Tuning in to vocabulary frequency in Coursebooks. *REL C Journal*, 43(2), 255-269. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688212450640>
- Richards, J. C. (2001). The role of textbooks in a language program. Available at <http://www.cambridge.org.br/authors-articles/articles?id=337>
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *English Language Teaching Journal*, 42(4), 237-246. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/42.4.237>
- Staehr, L. S. (2009). Vocabulary Knowledge and Advanced Listening Comprehension in English as a Foreign Language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 577-607. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263109990039>
- Zhang, L.J. (2008). The Role of Vocabulary in Reading Comprehension: The Case of Secondary School Students Learning English in Singapore. *REL C Journal*, 39(1), 51-76. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688208091140>

textbook. As in the case of percentage, academic words account for somewhere between 0.72% to 4.26% of the total number of words in the textbooks, offering coverage of approximately 26.71% of the Academic Word List.

● Discussion

Learners are exposed to a total of as few as 152 word families when all coursebooks are combined. A learner at the first year is exposed to just 29 word families, which is less than half of the 55 families present in *English 3*. 120 word families are introduced in *English 1&2*. Most of these words are not present in the other three textbooks.

Most of the academic word families from the AWL occur only once in the textbooks. For example words such as *attaching*, *adult* and *appropriate* occurred once and words such as *relax*, *tasks*, and *whereas* occurred five times or more. Even though one encounter with a new word can lead to partial learning of that word, the amount of exposure to many of the academic words in the textbooks is rather too small for learning. Considering the poor presentation of these words and the inadequacy of the accompanying exercises for teaching them vocabulary learning within high schools where English is a foreign language may be ineffective. Despite four years of study, a large percentage of the words of high im-

portance to learners may remain unfamiliar. This confirms the existence of a large gap between the vocabulary level of high school graduates and the academic texts they will encounter in their future studies. The results of the inquiry show that a learner who follows these textbooks, during four years, will be exposed to roughly 152 (26.71%) word families of the Academic Word List. This means that 418 (73.46%)

of academic word families are left unfamiliar. Considering the importance of these words and the value they have for learners planning to do academic studies it will be of little surprise if high school graduates feel incompetent in reading academic texts.

There is a specialized vocabulary list for second language learners aiming to do academic study in English. This is the Academic Word List, consisting of 570 word families that are not in the most frequent 2,000 words, but they occur regularly in a variety of academic texts

Conclusions and Implications

Considering the results of qualitative data analysis, it can be suggested that the high school textbook series lack the adequate academic vocabulary that is assumed to be essential for students and therefore vocabulary learning opportunities need to be increased. In their shift from casual conversation to an analytical, academic register students are assumed to encounter more and more difficulties at school as the reading and writing demands increase. Academic vocabulary is a serious component in concept understanding and the limited vocabulary of high school graduates

the AWL that were taught and practiced in the four books, ranging from words with least possible occurrence such as *alternative, imply, conclusion* and *definite* to more frequently occurring ones such as *create, final, jobs, research* and so on. Among the four books, *English 1&2* for pre-university and *English 3* presented more academic words, 120 and 55 respectively than both *English 1* with 29 and *English 2* with 25 word families from AWL.

The total number of words in the text document containing all words appearing in *English 1* (excluding appendices) is 15954, from which 1493 words are different and the rest are repeated words. In this textbook, frequency and percentage of words from academic word list is 115 (0.72%) which means from 15954 words in the coursebook only 115 of them are included in the Academic Word List (AWL). These 115 words make 29 word families and 32 different words. This means that from 570 word families in the AWL, only 29 of them is present in *English 1* which makes as little as 5.10%. The result is summarized in the following tables. The sublists of the AWL are ordered in such a way that the words in the first sublist are the most frequent words and those in the last sublist are the least frequent.

Table 1: Frequency of AWL in English 1

	Families	Types	Tokens	Percent
AWL Words:	29	32	115	0.72%

in *English 2* from a total of 15518 words, 1630 were different words. Percentage of words from the Academic Word List in this textbook was only 0.63% which makes 97

words. Encompassing 25 AWL families and 35 types, which means from the AWL only 4.39% of it is present in this textbook.

Table 2: Frequency of AWL in English 2

	Families	Types	Tokens	Percent
AWL Words:	25	35	97	0.63%

As for *English 3*, there were 12552 words, 1675 of which were different. The percentage of academic word list in this textbook was 2.00% which is 251 words. These 251 words were from 55 families which means 9.67% of the AWL was present in the textbook.

Table 3: Frequency of AWL in English 3

	Families	Types	Tokens	Percent
AWL Words:	55	78	251	2.00%

Finally, *English 1&2* which is for pre-university students contains 15977 words, 2222 of which are different words. The percentage of AWL in this textbook was as twice as the previous year textbook. It has 681 words from the AWL which makes it 4.26% of the total words. There are 120 AWL families in this textbook encompassing 186 different words which is 21.09% of the AWL list.

Table 4: Frequency of AWL in English 1&2 Pre-university

	Families	Types	Tokens	Percent
AWL Words:	120	186	681	4.26 %

Findings revealed that textbooks under investigation contribute to learning as little as 32-35 academic words in *English 1* and *English 2*, 78 academic words in *English 3* and 186 academic words in pre-university

of texts. According to McEnery and Wilson (1996), "With regard to sample lengths, taking samples of sizes which are representative of that feature should mean that the samples are also representative of those features which show more variation in distribution" (p. 66). Thus, the corpus was constructed utilizing the complete texts of the aforementioned books. Front matter (e.g., publication information, tables of contents, forwards, and introductions) and appendices, indexes, and bibliographies were not included in the text files.

● Procedures

Four text documents were created which contained all texts of the coursebooks under inquiry. All textbooks were scanned into electronic form and saved as separate files. For the purpose of the study, the base list we used was the AWL which is part

of a commonly used version of the Range package which is sometimes referred to as the Range "classic". All the words appearing in the four textbooks were analyzed using frequency count descriptive statistics.

● Data Analysis

All the words appearing in the four textbooks were analyzed by the use of computer program Range. Range was created by Heatly and Nation (2002) and is available as a freeware. This software program

analyzes the text word by word and conveys what words in the text are or are not in the AWL, it then estimates the percentage of the vocabulary items in the text that are covered by the AWL, namely text coverage. In particular, it can also be used to compare the frequency of occurrence of the words in total and in each text. The frequency of words in the texts can also be compared to ready-made base lists and counting the overlap between the two. This program generates the number of families, types, tokens, and percentage that the AWL covers.

Coxhead's (2000)

570 Academic Word List has also been included in the Range program and this version of Range with AWL list was adopted for the current study to measure how frequently the academic words occur in a high school ELT textbook and to compare the extent to which a high

school ELT textbook provides opportunities for a learner for reading professional texts containing such vocabulary.

Results

This study focused on the frequency and coverage of academic words in high school ELT textbooks. Firstly, findings indicate that the textbooks under inquiry tended to cover a rather poor variety of academic vocabulary. The table provided in the Appendix shows a total number of words from

Plans for teaching academic vocabulary can include creating opportunities for multiple exposure to new words and in a variety of contexts. In teaching vocabulary, recreating the contexts in which words are used in settings and situations which the learner is more likely to encounter, is necessary

years of high school?

2. If so, to what extent are they representative of the academic lexical items in the domains which they are designed to represent?

Method

● Corpus

Sheldon (1988) refers to textbook as the heart of any ELT program, which demonstrates the importance of textbook. Further, in Iran where English is being taught as a foreign language, textbooks have an even more fundamental role.

The purpose of this study was to examine and evaluate the selected English language coursebooks from the viewpoint of vocabulary selection. The four textbooks chosen by the researchers are all educa-

tional books published by Iranian Ministry of Education intended for high school students, who have been studying English as a foreign language for three years by the time they reach high school. The textbooks are produced in Iran and are being taught nationally in high schools. The books are as follows:

English Book 1 (Birjandi, Soheili, Noruzi, & Mahmudi, 2012a),
English Book 2 (Birjandi et al., 2012b),
English Book 3 (Birjandi et al., 2012c),
English 1 and 2 for Pre-University Students (Birjandi, Anani sarab, & Samimi, 2012).

A strong argument has been made for sampling full rather than partial texts for corpora used for lexical studies, as linguistic features and lexical items have been shown to vary between different sections



university.

The academic word list is divided into ten sub-lists based on frequency and covers approximately 10% of any academic text, meaning 10 words in every 100 in an academic text may occur in the AWL. The sub-lists are arranged in a way that words in the first sublist are the most recurrent words and those in the last are the least frequent. The first 9 sublists with 60 word families and sublist 10 with 30 word families. Sublist 1 contains the 60 most frequent, sublist 2 the next 60 and so on.

Coxhead (2000) recommends to learners who have already gained control over the 2,000 high frequency words, to think about the use of English they are considering and if they intend to advance their studies at university, consider learning the

academic vocabulary which will be more beneficial instead of learning higher frequency words.

Purpose of the study

Considering the great impact of textbooks as they are the basis of most teaching programs, this study investigates the academic vocabulary learning opportunities in ELT course books and aims to evaluate English language coursebooks used in Iranian high schools from the perspective of their vocabulary, and the Academic Word List (Coxhead, 2000) was chosen as the basis. Hence, this study seeks to answer the following questions:

1. Do the high school coursebooks provide the learners with sufficient exposure to the Academic Word List over the four



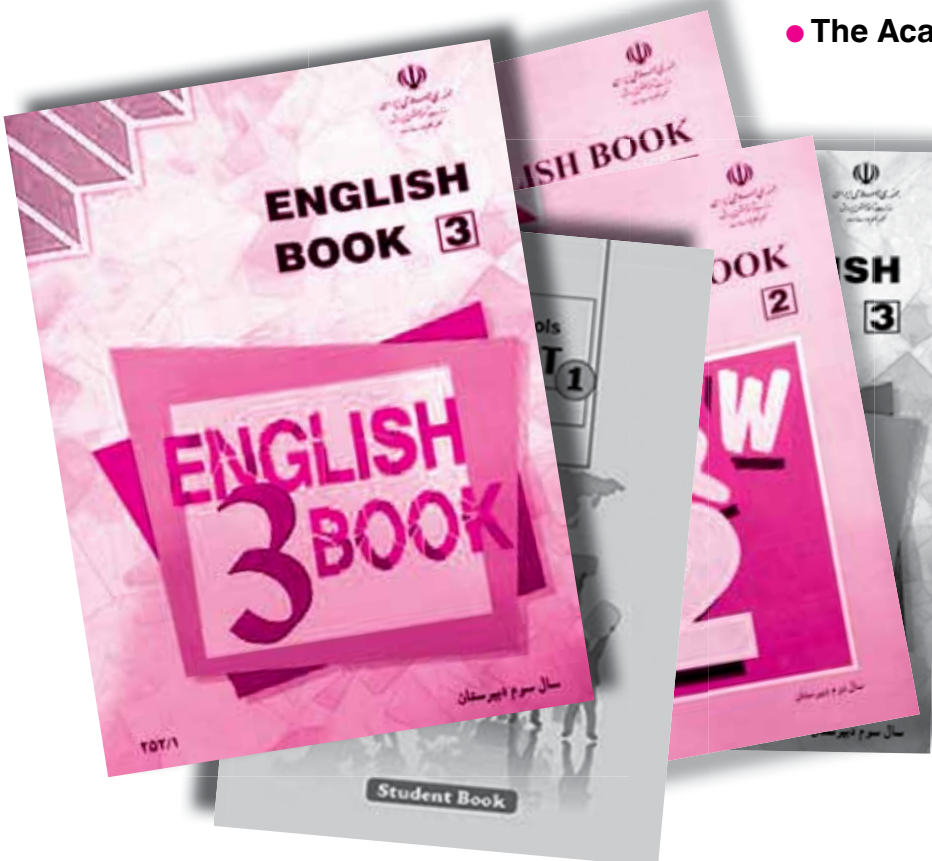
English. This is the Academic Word List, consisting of 570 word families that are not in the most frequent 2,000 words, but they occur regularly in a variety of academic texts. It means that the knowledge of the words in this list will be beneficial for students in various fields such as humanities, science or commerce. Academic Word List is not limited to a particular discipline. Some have referred to it as sub-technical vocabulary because it does not encompass technical words but rather some formal vocabulary.

Bogaards and Laufer (2004) propose that for students who study English as a second or foreign language in senior high school, teaching material should be based on the Academic Word List rather than British national corpus. As stated by them,

Coxhead's Academic Word List is of specific prominence for university students and knowledge of this word list along with 2,000 most frequent word families, will provide them control over 85% of the words that they will face in reading an academic text in English. They continue with saying that, although AWL word families are not frequently encountered in language in general, they are proven to be frequent in academic text genres, and knowledge over them can be a solution to the problem of acquiring the second language lexicon. Bogaards and Laufer (2004) consider that, knowledge of AWL, along with 1,000 and 2,000 high frequency words, provides the learners with control over 90% of words in academic texts.

● The Academic Word List (AWL)

According to Coxhead and Byrd (2007) the Academic Word List (Coxhead, 2000) was made by considering the frequency and range of words across the university subject areas of Humanities, Science, Commerce and Law. It contains 570 word families that are not technical words of a particular field but are frequent and of wide range in a wide variety of academic texts across many disciplinary areas and covers essential vocabulary for students who are in high school and



range of occurrence of words have on vocabulary learning (Laufer, 2003). Here lies the importance of textbooks and what they offer the learners. As stated by Richards (2001) in some situations, textbooks provide the source content of the lessons and exercises which students practice in the classroom making them the key factor providing exposure to the language along with the input provided by the teacher.

Given that English is being taught as a foreign language in Iran and textbooks can at times be the only source of input for some students, besides considering the importance of having a sufficient knowledge of academic words, this study investigates the opportunity for learning the words in the academic word list in a set of educational textbooks intended for high school students in Iran.

Review of the Related Literature

The dominant role of vocabulary knowledge in both first and second language reading comprehension has been proven prominent (Zhang, 2008). Besides, Nation (2001) indicates that learning vocabulary must occur in context and it doesn't happen by planning but the vocabulary should occur in texts and tasks and themes to be

learnt. According to Laufer (1997) without adequate knowledge of the vocabulary of the text, comprehension of the text will be impossible in both native and foreign language. She refers to reading as a psycholinguistic guessing game in which we must guess the words right to accomplish it.

Academic vocabulary includes the words that are critical to understanding concepts taught in school. Academic vocabulary focuses on specialized words. Our academic

vocabularies consist of words that are quite different from those words we learned from our everyday interactions, through media, or just our daily lives. Academic vocabulary is concerned with the words associated with the content knowledge. Within every discipline there is a specific set of words representing concepts and processes of that content area, which

are conceptually more complex than everyday language making them pretty difficult to learn for second language learners. Learners' knowledge of academic vocabulary, relates to their academic success. In academic settings learners are expected to cope with many unfamiliar words in the course of their studies. There is a specialized vocabulary list for second language learners aiming to do academic study in

Coxhead (2000) recommends to learners who have already gained control over the 2,000 high frequency words, to think about the use of English they are considering and if they intend to advance their studies at university, consider learning the academic vocabulary which will be more beneficial instead of learning higher frequency words

Introduction

As students progress through school, academic vocabulary becomes increasingly important. According to Nation (2001) for those students who want to do an academic study in English, learning academic vocabulary must be a high priority objective. Once learners acquire the academic vocabulary in addition to the 2,000 high frequency words, they will have control over 90% of the running words which academic texts cover (Nation, 2001). Success in school is dependent on academic achievement. As for students the textbook remains an essential tool for learning, without their capacity to read and understand the required texts from various disciplines, they will experience failure. For instance, Nation and Coady

(1988, cited in O'loughlin, 2012) have reported the major impact of students' vocabulary knowledge on their reading comprehension. In addition Laufer and Nation (1995), have reported crucial associations that exist between learners vocabulary size and their writing quality. Staehr (2009) too reports a significant correlation between vocabulary knowledge and listening comprehension among advanced Danish learners of English.

First language and second language vocabulary growth are different. In first language learning, most words are learned incidentally through repeated encounters in context. On the other hand, when it comes to second language learning, the limited amount of input reduces the impact that the frequency and

In teaching vocabulary, recreating the contexts in which words are used in settings and situations which the learner is more likely to encounter, is necessary



Academic Word List Frequency: A Corpus-based Analysis of High School ELT Coursebooks in Iran



Classroom
Techniques

Masoomeh Estaji, Assistant Professor of TEFL, AllamehTabataba'i University
Aylar Adeh, MA Student of TEFL, AllamehTabataba'i University

چکیده

با توجه به نقش مهم شناخت واژگان در تسلط بر زبان، تسلط کامل نداشتن به لغات آکادمیک یکی از مشکلات اصلی فارغ التحصیلان دوره دبیرستان در ایران است. مشکل در درک مطلب و یادگیری متون دانشگاهی، و همچنین مشکلاتی که آن‌ها در گذار از محاوره غیر رسمی به مباحث آکادمیک با آن مواجه می‌شوند تا حدودی به علت نداشتن دانش کافی درباره لغات آکادمیک است. مطالعه حاضر با در نظر گرفتن این نکته که برای اکثر این دانش آموزان، کتاب درسی منبع اصلی یادگیری است، مطالعه حاضر در نظر دارد واژگان ارائه شده در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان را با توجه به لغات آکادمیک بررسی کند. نرم افزار استفاده شده در این مطالعه «برنامه رینج» است. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی نشان می‌دهد که در کتاب‌های مورد بررسی، تنها ۳۵ لغت در سالهای اول و دوم، ۷۸ لغت آکادمیک در سال سوم و در نهایت ۱۸۶ لغت در دوره پیش دانشگاهی می‌توانند در یادگیری نقش ایفا کنند. از لحاظ درصد، این کتاب‌ها طی چهار سال تنها ۲۶.۷۱ درصد از واژگان آکادمیک را دربرمی‌گیرند. این نشان می‌دهد که کتاب‌های مورد مطالعه از لحاظ واژگان آکادمیک مورد نیاز دانش آموزان و دانشجویان بسیار محدودند.

کلیدواژه‌ها: فهرست واژگان آکادمیک، کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی، پوشش واژگان آکادمیک، آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان

Abstract

Considering the important role of vocabulary in language proficiency, the influence of limited academic vocabulary has been a major source of difficulty for most high school graduates in Iran. Problems related to reading comprehension and learning from academic texts, and the difficulties they face in transitioning from an informal register to an academic register are to a certain extent related to the lack of sufficient academic words knowledge. Given that for most of these students the school textbook is the primary source of learning material, the present study aims to compare the vocabulary input of English language coursebooks used in Iranian high schools against Academic Word List (Coxhead, 2000). The computer software used for the study was Range program with AWL list (Nation & Heatley, 2007). The results of qualitative data analysis revealed that textbooks under investigation contribute to learning as little as 32 and 35 academic words in English 1 and English 2, 78 academic words in English 3 and finally 186 academic words in pre-university textbook. Considering percentage, academic words account for somewhere between 0.72% to 4.26% of the total number of words in the textbooks, offering coverage of approximately 26.71% of the Academic Word List. This suggests that the textbooks under investigation, lack the sufficient academic vocabulary that is believed to be necessary for high school and university students.

Key Words: The Academic Word List (AWL); AWL coverage, ELT coursebooks, high school ELT

du verbe d'état mais d'un attribut .Nous nous sommes contentés ici, la brièveté de l'article oblige ,des règles générales de surface, logiques ou formelles, faciles, qui fonctionnent dans la plupart des cas. L'accord du participe passé en genre et en nombre est une règle de la grammaire et de l'orthographe françaises. Aujourd'hui, à l'oral, l'accord du participe passé, dans les formes où il pouvait s'entendre, tend à disparaître. Le marquage du féminin, en particulier, s'efface de la langue parlée. À l'écrit cependant, des règles strictes sont encore appliquées, même si une certaine tolérance a été autorisée .Nous nous étions fixé pour tâche, à travers cet article, de proposer des solutions aux questions suivantes: les cas obligatoire et facultatif du participe passé, les exceptions, la question de l'accord et la place des auxiliaires; l'accord et les verbes impersonnels; en espérant fournir ainsi des solutions aux difficultés en la matière. Rappelons-en ici qu'un certain nombre des formulations ont été principalement empruntées à André Gosse.

Abstract

Past participle agreements

When we say that the past participle "agrees", we mean that, just like a normal adjective, it changes its form depending on whether it is masculine or feminine, singular or plural. The past participle **usually** agrees when the verb takes **être** ;The past participle *rarely agrees* when the verb takes **avoir**

- When the verb takes **être**, the past participle agrees with the subject.
- When the verb takes **avoir**, the past participle generally doesn't agree with anything.

• In writing (and so sometimes formal speech), the past participle agrees with the direct object when that *direct object* comes before the past participle. When the verb is a *reflexive verb*, the past participle agreement is the same as for verbs taking **avoir**. But as we'll see, for most reflexive verbs, you can actually think of the past participle as agreeing with the *subject*. These are the simplest case. With normal (i.e. non-reflexive) verbs that take *être*, the past participle always agrees with the *subject*.

Agreement with avoir

Generally, the past participle doesn't agree with anything when **avoir** is used. However, when the *direct object* comes before the past participle, the past participle actually agrees with that direct object. The past participle agrees with the *subject* of reflexive verbs. In other words, the past participle agreement of reflexive verbs actually works as though the verb was conjugated with **avoir**! The past participle agrees with the *direct object*, provided that it comes before the verb.

Références

1. Berthier Pierre-Valentin, le français pratique, SOLAR ,1979
2. Bled, cours supérieur, édition Hachette, 1998 .
3. Bled, cours supérieur, édition 1998, ISBN 2-01-125146-X, p 136.
4. Boudou Bénédicte, l'accord du participe passé, Hatier, Paris ,1995 .
5. BRAINE, Alain, *Participe passé, Les accords sans accroc*, Éditions Hurtubise–1993.
6. Colin, Jean-Paul, Difficultés du français, Le Robert, 1993.
7. Fournier, Jean-Louis, »grammaire française et impertinence « le livre de poche ,2008 .
8. Gembloux Duculot. *Savoir accorder le participe passé*. Paris, 1983.
9. GREVISSE, Maurice, *Précis de grammaire française*. 1969 28E édition.
10. Le Bescherelle 3, la grammaire pour tous, Hatier, 1990.
11. Le Bon Usage. Douzième édition refondue par André Gosse, 1986.
12. Riegel ; Martin »Grammaire méthodique du français », PUF ,2008.

reçue (COD placé avant). (Idem)

8- Participe passé des temps surcomposés: Les temps surcomposés sont les temps où le verbe est conjugué avec un double auxiliaire. Ces temps marquent des faits antérieurs et déjà accomplis par rapport à des faits, qui eux-mêmes antérieurs, s'exprimeraient par les temps composés:

- Quand je les ai eu **cuites**, j'ai mangé mes pommes de terre. - Lorsqu'il aurait eu **dit**. - Avant qu'elle ait eu **protesté**, je suis parti.

Dans les temps surcomposés, il est conseillé de n'accorder que le dernier participe: -Ces mots, lorsqu'il les aurait eu **dits**. -dès que je les aurais eu retrouvés, je t'enverrai ces documents.

9- Accord du participe passé avec **l'antécédent du relatif**: Lorsque le participe passé est en rapport avec un pronom relatif, soit que celui-ci représente le sujet (la femme qui est **tombée**), soit qu'il représente le C.O.D. (la femme que j'ai vue), le participe passé s'accorde, selon la règle générale de l'accord du participe passé, avec l'antécédent du pronom relatif. -la femme qu'il a **épousée** mais: la femme qu'il a **voulu** épouser. -n'est-ce pas la femme que j'ai vue monter dans la voiture? (Riegel, 351) -voici les bouteilles que vous m'avez **envoyé** chercher (Idem).

Il peut y avoir un problème si le pronom relatif renvoie à plusieurs antécédents (l'homme et la femme que j'ai **vus**) -les filles que ses propos ont **fait** rougir (Colin, 399)-les maisons qu'ils ont **fait** construire (idem) --ramasse les feuilles que tu as **laissé** tomber (idem).

10. Les participes passés des verbes **semi-auxiliaires, comme devoir, pouvoir, vouloir, etc., ainsi que ceux des**

verbes utilisés pour exprimer une opinion (dire, affirmer, croire, penser, supposer, etc.) sont invariables lorsqu'ils sont suivis d'un infinitif sous-entendu: - La boulangère a des miches plus dures qu'on ne l'aurait cru (130-Fournier). - J'ai pris toutes les précautions que j'ai **pu**. -j'ai effectué toutes les corrections que j'ai **dû, pu, pensé** (effectuer) (Colin, 399). -il a obtenu toutes les garanties qu'il avait **souhaitées(es)** (idem). -Ces candidats qu'on a **supposé** être les meilleurs; on les avait **dit** être infaillibles.

-les verbes d'énonciation (**affirmer, dire, prétendre, etc.**) et d'opinion (**croire, estimer, penser, supposer, etc.**) peuvent être précédés du relatif que et suivis d'un infinitif dont le pronom relatif est sujet ou Cod, le participe passé de leur forme composée reste invariable, car le relatif n'est pas leur Cod: -des sublimités qu'on a **reconnu** être des fautes de copistes (Riegel, 352) -je ne connais de personnes qu'il a **dit** connaître (idem). -une lettre que j'aurais **préférée** mieux écrite.

Conclusion

L'accord du participe passé constitue l'une des plus grandes difficultés du français car il faut bien souvent réfléchir à la fonction de chacun des mots dans la phrase. À l'oral, surtout avec l'auxiliaire avoir, les accords ne sont pas toujours faits correctement mais à l'écrit, cela ne se pardonne pas. Nous avons fourni un tableau bien que non-exhaustif reprenant les principales règles d'accords. La principale difficulté de l'accord du participe passé consiste à bien repérer les COD antéposés, surtout les pronoms personnels et relatifs et le pronom « en ». Ou que dans le cas des verbes d'état, il ne s'agit pas

6. Le pp «conjugué» **avec avoir suivi d'un infinitif** (a) s'accorde avec le C.O.D. qui précède le verbe si ce C.O.D. fait l'action exprimée par l'infinitif mais (b) reste invariable s'il la subit: -Je les ai vus manger. - Ces soldats, je les ai **entendus** fredonner des chansons

Si l'objet direct se rapporte à l'infinitif le participe passé reste invariable: -Les élèves que j'ai **envoyé** chercher. -Les portes que j'ai **vu** repeindre

Comparer: Les hommes que j'ai vus déménager et Les meubles que j'ai vu déménager.

- Le participe passé est placé devant un infinitif: En principe lorsqu'un participe passé est placé devant un infinitif, pour qu'il y ait accord, il faut: 1 Que le COD soit placé avant le verbe au participe passé, 2 et que le COD soit le sujet de l'action de l'infinitif: Mais: Les fruits que j'ai **voulu** cueillir. Ici, la condition 1 est remplie, mais pas la 2, puisque les fruits n'est pas le sujet véritable de l'action cueillir.

-J'ai **vu** ces oiseaux voler. -La condition 1 n'est pas remplie. Il n'y a pas d'accord.- Ces oiseaux, je les ai vus voler -Ces oiseaux que j'ai vus voler --Elle s'est senti piquer par un moustique. -la musique que j'ai **entendu** jouer - les musiciens que j'ai **entendus** jouer - la pièce que j'ai **vu** représenter.

7. Le pp **précédé de en** s'accorde ou ne s'accorde pas, mais ne s'accorde jamais s'il est suivi de C.O.D. N'étant affecté ni par le genre ni par le nombre, ce pronom laisse en principe le participe invariable, or lorsque le C.O.D est le pronom personnel "en", le participe passé peut être accordé ou laissé invariable.

-Des livres, j'en ai **lu**. -Voyez ces fruits, en

avez-vous **mangé**? - des poésies, il en a **écrit** plusieurs (Riegel, 351).

Mais : des plaquettes de poésie, j'en ai **lues** à foison, et toi combien en as-tu **lues**? (accord en genre et en nombre) -Voyez ces fruits, en avez-vous **mangés**? - De la farine, il en a **vendu(e)** -Dans le premier exemple, "en" n'est pas senti comme un pluriel. Il représente plutôt une substance "matière", presque indivisible, abstraite. Dans le second exemple, "en" représente les fruits et plus spécialement "tant de fruits mangés".

-J'en ai reçu des réponses: Le COD des réponses est situé après le participe, on ne fait donc pas l'accord. En a ici une valeur partiitive. Mais : - Il a décidé de vendre son âme, mais personne n'en a **voulu** (129-fournier). J'ai écrit à Londres ; voici les réponses que j'en ai **reçues**.

Car "que", représentant les réponses, est ici complément direct et précède le participe. Le pronom **en** remplace «de Londres» et a donc valeur de complément de lieu: Des réponses, j'en ai **reçu**. - Des réponses, j'en ai **reçues**: Dans ces deux cas, en est bien le seul COD de la phrase, puisque Des réponses est mis en apposition. Les deux formes sont alors admises, selon qu'on considère que en représente les réponses dans leur ensemble (j'ai reçu un ensemble de réponses), auquel cas on ne fait pas l'accord; ou bien des réponses dans leur pluralité (J'ai reçu plusieurs réponses), auquel cas on fait l'accord.

-le participe passé reste invariable même si le pronom en est associé à un adverbe de quantité : combien, beaucoup, tant, trop, plus (Boudou ,32) : - Des cerises, j'en ai tant **mangé** ! --Mais : -Il s'est servi de l'ordinateur : il apprécie l'aide qu'il en a

plier. - Je n'aime pas les familiarités qu'ils se sont **permises**.

- Comment faire lorsque le COD n'est pas évident: Il faut se demander si le pronom précédant le verbe pronominal est COD ou non: - Ils se sont **lavés**: On lave quelque chose. Se est COD, on fait l'accord. - Ils se sont **plu**: On dit plaire à quelqu'un. Se est donc COI. On ne fait pas l'accord.

- Le participe passé des verbes **se rire de, se plaire, se déplaire, se complaire et se succéder** reste toujours invariable. - Elles se sont **plu** - les hommes qui se sont **succédé** se sont souvent **haïs**: On succède à quelqu'un mais on hait quelqu'un. - Ils ne s'étaient **rendu** compte de rien : (le PP de se rendre compte est toujours invariable)

Elles se sont **lavé** les mains pas d'accord! Pourquoi? Elles se sont **lavé** les mains peut se traduire par Elles ont **lavé** les mains à elles. Elles se sont **lavées** - Ils se sont **coupé** la main (Bescherelle ,305) Réfléchi - cette permission, il se l'est **accordée**. - Les doigts qu'elle s'est coupés - Elle s'est coupé le doigt (Colin, 399)

Les **impersonnels**: - Les vents qu'il y a **eu**. - Les soins qu'il a **fallu**. - les efforts qu'il a **fallu** déployer pour y parvenir (Colin ,399)

Toujours pronominal: - Elles se sont **enfuies** (le verbe enfuir n'existe pas tout seul). Elle s'est **aperçue** de... (le verbe apercevoir existe seul, dans le sens de voir, découvrir, repérer, discerner, distinguer... ; mais le verbe pronominal s'apercevoir signifie: prendre conscience de, se rendre compte que, réaliser que...). - Elle s'est **servie** d'un balai pour chasser une souris. (Se servir = utiliser) — - **Insatisfaite** du service pitoyable dans ce restaurant, elle

s'est **servie** elle-même. (Qu'il s'agisse de la salade ou de n'importe quoi) (Pronominal, absolu - être) — **Affamée**, elle s'est servi de la salade, de l'Orangina et du homard pendant que son père parlait au téléphone dans une salle à part. (Elle a servi toutes ces choses à elle) — Elle s'est **servie** d'une belle salade niçoise pour montrer à ses convives japonais un plat typiquement français. (Se servir = utiliser) Elles se sont **échappées**. - Ils se sont **repentis**.

5. Le pp d'un verbe essentiellement pronominal ou d'un verbe pronominal passif s'accorde avec le sujet du verbe (ou avec "son" sujet): - quoique les verbes pronominaux se conjuguent avec l'auxiliaire **être**, ils peuvent avoir un complément d'objet direct, et la tradition grammaticale veut que le participe s'accorde avec ce complément si celui-ci précède. Devant les pronominaux réfléchis et réciproques il convient de chercher et de situer le COD, Celui-ci peut être : - le pronom réfléchi : Elle s'est **blessée** - ils se sont **baignés** -- pierre et Paul se sont battus, puis se sont **réconciliés**. Ils se sont **entraidés** (1343, André Gosse)

- un élément autre que le pronom réfléchi: celui-ci peut être placé après et il n'intervient pas dans l'accord: - Elle s'est **blessé** la main MAIS: - Elle s'est **blessé** à la main. - La main qu'elle s'est **blessée**. - La maison qu'il s'est **appropriée**. Les dépouilles qu'ils se sont **partagées** (1343, Gosse). - Ils se sont **disputé** la première place. - Elle s'est **accordé** un peu de repos (idem).

S'il n'y a pas d'objet direct, le participe est invariable: Ils se sont **succédé**, par exemple, répond à la question "à qui?" c'est un objet indirect). - Elle s'est offert de belles vacances.

ire) s'accorde en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte: -Ma jeunesse **partie** -les locataires **expulsés** -Des fleurs **séchées**. -Des maisons ouvertes. -Cruelle **méprise** à l'abattoir municipal, une femme **vêtue** d'un manteau de poulain a été **abattue** et **débitée** (81,fournier) -Ce sont les pompiers qui ont dû aller récupérer le **polytechnicien perché** en haut d'un pommier (127,fournier). - «**Illuminée** sous le soleil couchant, la mer paraissait **éclairée** par les flammes des cierges **portés** par la foule **réunie** devant les portes **fermées** d'un palais **endeuillé**.» :Épithète: «des cierges **portés**», «la foule **réunie**»,«les portes **fermées**», «un palais **endeuillé**».

2. Le pp employé avec être (sembler, devenir, paraître, demeurer, rester...) s'accorde avec le sujet du verbe (ou avec « son » sujet):-- Mes amies sont parties. - Des rivières sont **asséchées** - elles sont **expulsées** - Elles sont **demeurées** longtemps sans secours -Elle est **devenue** sa femme -la voiture est **restée** en panne - elle m'a semblé **fatiguée** -Elles m'ont paru **vieilles**

3. Le pp employé avec **avoir** (a) s'accorde avec le (son) C.O.D. placé avant et (b) reste invariable s'il n'y a pas de C.O.D. ou (c) si ce C.O.D. est placé après:

-Ces fleurs, je les ai **coupées**. -Cette lettre, il l'a **écrite**. -quels romans avez-vous **écrits**? - J'ai acheté des pommes. Je les ai **achetées**. -Les voyages que j'ai **faits** -les bêtises qu'il a **faites** -Les lettres que j'ai **reçues**. - Merci pour tes lettres ; je les ai bien **reçues**.

Mais si le COD suit le PP: -pour se baigner, le tigre a mis un slip en peau de panthère. -l'incendie criminel de la charcuterie a **donné** au

village une délicieuse odeur de barbecue (idem ,23).

4. Le pp d'un verbe **accidentellement pronominal, réfléchi ou réciproque** s'accorde avec le pronom C.O.D. réfléchi ou réciproque placé avant: -Cas des verbes essentiellement pronominaux: Un verbe essentiellement pronominal est un verbe qui n'existe qu'à la forme pronominale. Le participe passé de ces verbes s'accorde avec le sujet: Ils se sont **enfuis** -elles se sont **abstenues** de parler -Ils se sont **aperçus** de cette faute. - Pronominaux -Exemple: «Les deux amies ne s'étaient pas vues depuis plusieurs années. -Elles s'étaient souvent **envoyé** des cartes, souvent **parlé** au téléphone, enfin, elles se sont **fixé** un rendez-vous.»

Exceptions: Lorsqu'un verbe pronominal est suivi d'un COD dans une phrase donnée, l'accord ne se fait pas avec le sujet mais avec le complément d'objet direct si celui-ci est placé avant le verbe. Exemple du verbe s'arroger, essentiellement pronominal: -La direction s'est arrogé des droits étendus. Les droits que la direction s'est **arrogés** lui permettent de changer à tout moment les horaires.

Le verbe s'entre-nuire, également essentiellement pronominal, possède un participe passé invariable. Il est facile de comprendre pourquoi: on nuit à quelqu'un, le pronom dit «réfléchi» a donc la nature d'un COI, auquel cas le participe passé reste invariable: -Ils se sont **entrenui**.

Dans le cas des autres verbes pronominaux, qui existent sous les deux formes, le participe passé s'accorde avec le COD si celui-ci est placé avant lui: -Elles se sont **envoyé** des cadeaux. - Les cadeaux, elles se les sont envoyés. - Les cadeaux qu'elles se sont **envoyés**. -Elle s'est **permis** de ré-

Introduction

L'une des plus grandes difficultés du français écrit, sinon la plus importante, pour la majorité des francographes, c'est l'accord du «participe passé». On peut soutenir d'ailleurs que l'enseignement de l'accord du participe passé constitue le principal problème dans l'apprentissage du français. Comment se ferait-il donc que l'accord d'une seule et même partie du discours soit régi par autant de règles distinctes? Dans des formulations plus ou moins heureuses, chacun propose cinq, dix ou quinze règles générales et jusqu'à une trentaine de cas particuliers ou d'exceptions. La multiplicité inexplicable, aussi bien dans le cas qui nous occupe que dans d'autres, relève presque toujours du fait que la règle générale commune, le plus petit dénominateur commun, n'a pas été appréhendée. Ce qui compte dans cet article, par delà d'une reformulation des règles en vigueur, c'est

de les rendre accessibles et plus compréhensibles pour les apprenants. Malgré sa concision et son caractère laconique » cette recherche vise à répondre aux questions ci-après: -Est-ce, comme c'est souvent le cas, la question de l'accord de participe passé relève-il d'un choix arbitraire? L'accord se fait avec l'auxiliaire ou le verbe? Quels sont les éléments à tenir en compte lors de l'apprentissage du participe passé? Le choix de l'auxiliaire et la question de l'accord? Quel serait le cas pour les verbes impersonnels? La question du pronom «en» et l'accord? En quoi cela changera lorsque le COD est antéposé ou postposé?

(Le PP ci-dessous désigne le participe passé)

1. Le pp employé «*seul*» (*sans auxiliaire*)



L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ



بهزاد هاشمی، مدیر گروه و عضو هیئت علمی گروه زبان فرانسه دانشگاه آزاد اسلامی اراک

چکیده

یکی از پیچیده‌ترین و بلکه مهم‌ترین مشکل دستور زبان فرانسه، به‌ویژه در زمان نوشتار، مسئلهٔ مطابقت اسم مفعول با فاعل و یا مفعول فعل مربوطه است، تا آنجا که به‌طور قطع می‌توان گفت همین امر یکی از مشکلات آموزگاران و استادان زبان فرانسه می‌باشد. شاید اگر ادعا کنیم این مسئله هر از گاهی به معضلی جدی برای مدرسان و مترجمان تبدیل می‌شود، سخن به‌گزار ننگته‌ایم. از دیرباز هم و غم دستورنویسان و متخصصان صرف و نحو فرانسوی این بوده است که راهی برای حل این مشکل بیابند. در این زمینه پیشرفت‌هایی هم حاصل شده اما گستردگی و پراکندگی راه‌حل‌های پیشنهادی خود بر پیچیدگی مشکل افزوده است. نگارندهٔ این مقاله بر آن بوده است که با جمع‌آوری راه‌حل‌های موجود و کاوش در منابع متعدد، مجموعه‌ای از اصول و قوانین را که جنبهٔ کاربردی بیشتری دارند و بیشتر مورد استفادهٔ دانشجویان و مترجمان و اهل فن قرار می‌گیرند، ارائه نماید. نمی‌توانیم ادعا کنیم که تمامی راه‌حل‌های موجود در این زمینه را در چهارچوب مقالهٔ حاضر گنجانده‌ایم؛ زیرا بنا به ضرورت و الزامات نشریه مقاله تا حدی به‌صورت خلاصه و مختصر تهیه شده است. با این حال، سعی ما بر این بوده است که به پرسش‌هایی از این دست پاسخ دهیم: در چه مواردی مطابقت اسم مفعول با فاعل اجباری است؟ در چه مواردی مسئلهٔ مطابقت یا عدم انجام این کار برعهدهٔ فرد گذاشته شده است؟ موارد استثنا کدام‌اند؟ انتخاب نوع فعل کمکی و نقش آن در مسئلهٔ تطابق چیست؟ موضوع مطابقت در افعال غیرشخصی به چه شیوه‌ای است؟

کلیدواژه‌ها: فعل، زمان، مطابقت اسم مفعول، افعال کمکی

Résumé

En face des multiples règles d'accord du participe passé, le commun des usagers doit forcément se dire: ou bien la langue n'est pas vraiment ma propriété mais celle de quelques génies qui seuls la comprennent; ou bien les règles elles-mêmes, inventées par ces privilégiés, ne sont pas justifiées. Les temps composés de la conjugaison sont formés à l'aide d'un auxiliaire et d'un participe passé; l'auxiliaire «être» ou «avoir» s'accorde en personne et en nombre avec le sujet du verbe. Le participe passé, qui n'est alors qu'un élément du verbe, peut prendre un accord en genre et en nombre, selon l'auxiliaire et la voix employée. L'accord se fait avec le nom (ou pronom) avec lequel on peut, par le sens, rapprocher le participe, si ce nom (ou pronom) est placé avant le participe. (Larousse, 25). La grammaire traditionnelle indique que le participe passé employé avec l'auxiliaire «avoir» s'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct (COD) lorsque celui-ci est placé avant le verbe. Mais cette formulation, qui oblige à rechercher le COD, crée souvent une certaine gêne et pose un problème au locuteur. Il n'est nullement question de traiter, dans le cadre de cet article, d'une manière exhaustive l'irritante question de l'accord du participe passé, mais on tentera de condenser le mieux possible des règles en rigueur en tenant compte des contraintes et des restrictions de la présente revue, sans vouloir, pour autant de prétendre, faire une étude exhaustive et complète en la matière. Nous nous sommes fixés comme objectif, à travers ce qui suit, de répondre à quelques questions: Quand l'accord est obligatoire? Quand il est laissé au choix de l'auteur? Les permissivités en la matière? Les exceptions à tenir en compte?

Mots clés: verbe, temps, accord du participe passé, auxiliaires: être, avoir