

سخن سردبیر / محمدرضا عنانی سراب / 2

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

برنامه درسی زبان خارجی و بسته آموزشی: نگاهی نو به... / سید بهنام علوی مقدم، رضا خیرآبادی / 14

اخبار کتاب های درسی / سید بهنام علوی مقدم / 17

خبر / 18

20 /Books/ Sh. Zarei Neyestanak

23 /The Root of the Problem/ J.B. Sadeghian

37 /Instructional Functions of Verbal Humor in.../ A. Ziaeeemehr

41 /English through Fun/ H. Azimi

49 /Textbooks Evaluation: Teachers' Perspectives/ M. Alemi & Z. Hesami

55 /High School Students' Beliefs About.../ M. Meshkat & F. Saeb

64 /L'erreur comme un élément inévitable.../ J. Kahnamoipour & S. Kariminejad

♦ 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 طباطبائی)، پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)، حسین وثوقی (استاد دانشگاه تربیت معلم)، ژاله کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)، حمیدرضا شعیری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)، نادر حقانی (دانشیار دانشگاه تهران)، مژگان رشتچی (دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)، سید بهنام علوی مقدم (عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی)

دبیران مشاور هیئت تحریریه: شهرام خدیر شریانی (استان البرز کرج)، نورالله قربانی (شهرستان های استان تهران)

ویراستار: افسانه حجتی طباطبائی

طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵

دفتر مجله: (داخلی ۰۳۷۴-۹۰۸۸۳۱۱۶۱-۵۸۶۲) ۸۸۳۰-۲۱، مستقیم

خط گویای نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

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

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

پیام نگار: fltmagazine@roshdmag.ir

صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

شمارگان: ۷۵۰۰ نسخه چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

همگام با برنامه درسی جدید آموزش زبان انگلیسی

رویکرد ارتباطی را می‌توان در ناموفق بودن رویکردهای سنتی در ایجاد توانایی ارتباط زبانی در زبان‌آموزان جست‌وجو کرد. تحولات شگرفی که در عرصه ارتباطات بین‌المللی رخ داده، بر اهمیت کسب توانش ارتباطی در زبان انگلیسی افزوده است و این امر دست‌اندرکاران آموزش این زبان را در برنامه درسی متقاعد نموده که تغییر در رویکرد سنتی اجتناب‌ناپذیر است. در عین حال، عبور از رویکرد سنتی و ورود به رویکرد ارتباطی، آن گونه که تجربه نشان می‌دهد، چندان آسان نیست؛ چراکه تغییر در رویکرد مستلزم ایجاد تغییراتی هماهنگ با رویکرد جدید در کلیه ابعاد آموزش زبان می‌باشد.

یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش رو تغییر در سنت‌های آموزشی موجود است که با پیش‌فرض‌های رویکرد ارتباطی همخوانی ندارد. در آموزش به روش ارتباطی زبان هم وسیله و هم هدف زبان‌آموزی است. به عبارت دیگر، در رویکرد ارتباطی زبان‌آموزان قرار است زبان را از طریق کاربرد معنی‌دار آن در بافت اجتماعی و از طریق فعالیت‌های تعاملی فراگیرند که خود مستلزم تغییر در نقش معلم و دانش‌آموز و نقش مواد آموزشی است. در این زمینه دو برداشت متفاوت از رویکرد ارتباطی وجود دارد. در برداشت اول چنین تصور می‌شود که معلم کنترل چندان بر فرایند زبان‌آموزی زبان‌آموزان ندارد و لذا باید نقش تسهیل‌کننده را بر عهده گیرد. در این برداشت نقش محوری به فعالیت‌های ارتباطی کنترل نشده داده می‌شود. در برداشت دوم این گونه استدلال می‌شود که در محیط‌های آموزشی، با توجه به غالب بودن بعد آموزش و یادگیری بر بعد ارتباطی، معلم باید نقش راهبر را در زمینه کاربرد فعالیت‌های معنی‌دار ارتباطی به شکلی کنترل‌شده و ساختمند برعهده گیرد تا زبان‌آموزان به تدریج بر کاربرد زبان در بافت اجتماعی تسلط یابند. این برداشت با نقش سنتی معلم در آموزش هماهنگی بیشتری دارد. به همین دلیل است که الیس^۱ (۲۰۰۳) task supported teaching را به جای Task based syllabus در محیط زبان خارجی مطرح می‌کند. بر این اساس، به جای استفاده از سیلابس فعالیت‌محور (Task based syllabus) و دادن نقش محوری به فعالیت‌های ارتباطی در آموزش می‌توان از فعالیت‌های ارتباطی به عنوان پشتیبان در سیلابس کنش محور (function based syllabus) استفاده کرد.

برداشت‌های مختلف از رویکرد ارتباطی در عمل مشکلاتی ایجاد می‌کنند. براساس پژوهش‌های انجام‌شده در بعضی از کشورهای آسیایی، در اوایل معرفی این رویکرد بسیاری از معلمان رویکرد ارتباطی را مترادف با رویکرد طبیعی

سال جدید تحصیلی در حالی آغاز می‌شود که آموزش زبان در برنامه درسی تحولی بنیادین را تجربه می‌کند. برای نخستین بار با تغییر رویکرد سنتی به رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه اهداف آموزش زبان نیز تغییر کرده و تولید مواد آموزشی برای کلیه پایه‌های متوسطه اول و دوم بر این اساس برنامه‌ریزی شده است. اولین بسته آموزشی برای پایه اول متوسطه اول در سال تحصیلی جدید اجرای آزمایشی می‌شود و این روند در پایه‌های بالاتر دنبال خواهد شد.

تغییرات بنیادین در برنامه درسی همواره با چالش‌های جدی همراه است که توجه جدی دست‌اندرکاران امر آموزش را می‌طلبد. از آنجا که استفاده از رویکرد ارتباطی در آموزش زبان در بعضی از کشورهای آسیایی حداقل در دو دهه پیش آغاز شده و در این زمینه پیشرفت‌های قابل ملاحظه‌ای نیز به دست آمده است، بررسی اجمالی چالش‌هایی که این کشورها با آن روبه‌رو بوده‌اند می‌تواند ما را در این مسیر یاری دهد. اقبال به

(Natural Approach) تصور می کردند و بر این اعتقاد بودند که زبان فقط از طریق فعالیت های شفاهی بدون توجه آگاهانه به الگوهای زبانی صورت می گیرد. در ارتباط با این باور سوییون^۲ (۲۰۰۳) در بخشی از مقاله خود با اشاره به «برداشت های نادرست از رویکرد ارتباطی» توضیح می دهد که رویکرد ارتباطی مترادف با استفاده از کارگروهی، تمرکز صرف بر فعالیت های شفاهی و کنار گذاشتن آموزش آگاهانه الگوهای زبانی نیست.

علاوه بر گوناگونی در برداشت از رویکرد ارتباطی، چالش دیگر محدودیت های به کارگیری رویکرد ارتباطی در سطح کلاس درس است که به مسائلی از قبیل عدم آشنایی معلمان با این رویکرد، تعداد زیاد دانش آموزان در کلاس، ناکافی بودن زمان اختصاص یافته به آموزش و مدیریت کلاس به روش ارتباطی مربوط می شود. کاربرد مؤثر رویکرد ارتباطی با توانش ارتباطی و راهبردی معلم زبان ارتباط مستقیم دارد. مشاهده شده است که در بعضی از کشورها معلمان زبان به دلیل نداشتن اعتماد به نفس لازم در به کارگیری رویکرد ارتباطی به روش های سنتی (روش شنیداری دیداری و روش دستور و ترجمه) روی آورده اند. و این به علت کافی نبودن توانش ارتباطی و راهبردی و همچنین دسترسی نداشتن به آموزش های لازم برای چگونگی به کارگیری این رویکرد بوده است.

در کلاس های پر جمعیت، معلمان در به کار بستن اصول روش ارتباطی با مشکل مواجه می شوند. آن ها چنین تصور می کنند که هنگام استفاده از فعالیت های تعاملی در این کلاس ها قادر نیستند کنترل لازم را برای مشارکت دادن همه دانش آموزان در فعالیت ها اعمال کنند. این مسئله در مورد کارگروهی نیز صدق می کند؛ چرا که ناتوانی معلم در اعمال کنترل لازم به صحبت های نامرتبط با فعالیت گروهی و استفاده از زبان مادری توسط دانش آموزان منجر می شود.

چالش دیگری که در استفاده از رویکرد ارتباطی گزارش شده، امتحان محوری در برنامه درسی است که باعث می شود آموزش ها تحت تأثیر امتحانات سراسری و آزمون ورودی دانشگاه ها- که عمدتاً به جنبه های ارتباطی زبان مربوط نمی شوند - قرار گیرند. امتحان محوری توجهات را از آموزش های ارتباطی به یادگیری جنبه های دانشی زبان و مهارت های موفقیت در آزمون جلب می کند و این آفتی است که حتی در کشورهایی که در آزمون های ورودی مهارت شنیداری را نیز به آزمون های خود اضافه کرده اند، مشاهده می شود. به همه چالش های مطرح شده باید دسترسی نداشتن به کاربرد ارتباطی زبان در خارج از کلاس را نیز اضافه کنیم.

راهکارهای عملی برخورد با چالش های یاد شده که در برنامه درسی جدید مورد توجه قرار گرفته اند، عبارتند از:

۱. انتخاب برداشتی از رویکرد ارتباطی که با فرهنگ آموزشی در کشور ما سنخیت دارد؛ براساس این برداشت - همان گونه که در بالا اشاره شد - قرار است دانش آموزان با راهبری معلم به تدریج از طریق فعالیت های ارتباطی کنترل شده بر کاربرد معنی دار زبان در بافت اجتماعی آن تسلط یابند.

۲. توصیه به استفاده از راهکارهای آموزشی متناسب با محدودیت های آموزش ارتباطی در کلاس درس که باعث می شود در عین توجه به اصول رویکرد ارتباطی و حفظ اهداف آموزشی برآمده از آن، از زمان اختصاص یافته به آموزش زبان استفاده بهینه به عمل آید.

۳. تولید مواد آموزشی در شکل بسته آموزشی که در آن به نیازهای آموزشی معلمان و نیازهای یادگیری دانش آموزان توجه لازم شده است.

۴. ایجاد تغییرات لازم در سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متناسب با مقتضیات رویکرد ارتباطی که امید می رود در سال های آینده باعث شود سنجش عمدتاً در خدمت یادگیری بهتر قرار گیرد.

۵. توجه ویژه به آموزش معلمان در طول اجرای برنامه جدید در کلیه پایه های دوره متوسطه با تأکید بر آموزش های عملی و مهارتی در جهت افزایش توان و اعتماد به نفس معلمان در به کار بستن اصول آموزش ارتباطی.

۶. بسط آموزش های کلاسی به خارج از کلاس از طریق دانش آموز محوری و انتقال مسئولیت یادگیری به دانش آموزان از طریق تأکید بیشتر بر راهکارهای یادگیری زبان و استفاده از فرصت های به کارگیری آن در خارج از کلاس درس.

از آنچه گفته شد می توانیم نتیجه بگیریم که براساس تجربیات به دست آمده از به کارگیری رویکرد ارتباطی، بین نوع آموزش و بافت اجتماعی ای که آموزش در آن صورت می گیرد، ارتباط نزدیکی وجود دارد. باید بدانیم که تنها از طریق بومی سازی نوع آموزش و متناسب کردن آن با مقتضیات فرهنگی و اجتماعی کشورمان می توانیم امیدوار باشیم که در آینده اصول رویکرد ارتباطی به بخشی از فرهنگ آموزشی ما تبدیل شود.

پی نوشت ها

1. Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
2. Savignon, S. J., & Wang, C. (2003). Communicative Language Teaching in EFL Contexts: Language Attitudes and Perceptions. *IRAL*, 41, 223-249.

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

مقدمه

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^۵، ژانر (نوع) محور^۶ و محتوا محور^۷ است. هم‌اکنون در بسیاری از کشورها زبان انگلیسی در درجه اول اهمیت قرار دارد که در نتیجه، سرمایه‌گذاری شایان و جدیدی را در زمینه کتاب‌های درسی و تربیت معلم می‌طلبد. از جمله نوآوری‌هایی که از معلمان درخواست شده است، لحاظ کردن هوش چندگانه^۸، یادگیری مشارکتی^۹، آموزش فعالیت محور^{۱۰} و سنجش و ارزیابی جایگزین^{۱۱} را می‌توان نام برد.

اخیراً فرصتی داشتم تا به این مسائل و سایر تحولات آموزش زبان در سال‌های اخیر بیندیشم. چندین فعالیت کاملاً عملی فرایند این تفکر را موجب شدند. یکی از آن‌ها آماده‌سازی ویراست سوم فرهنگ توصیفی آموزش زبان و زبان‌شناسی کاربردی لانگمن^{۱۲} (ریچاردز و اشمیت^{۱۳} ۲۰۰۲) بود. این فعالیت مستلزم مرور چندصد مقاله و کتاب در این زمینه بود تا اصطلاح‌های جدید پدیدآمده از زمان آخرین ویراست واژه‌نامه، یعنی سال ۱۹۹۴، را مشخص کنم. این امر به اضافه شدن حدود ۸۰۰ مدخل به ویراست سوم انجامید. فعالیت دوم، آماده‌سازی ویراست جدید کتاب رویکردها و روش‌های آموزش زبان^{۱۴} (ریچاردز و راجرز^{۱۵} ۲۰۰۱) بود که در نتیجه آن فصل‌های مربوط به هشت رویکرد و روشی که در ویراست اول، یعنی ویراست سال ۱۹۸۶، گنجانده نشده بودند، به کتاب اضافه شدند. فعالیت دیگر، گردآوری گلچینی از رویه‌های رایج تدریس زبان در کتابی با عنوان روش



جک. سی. ریچاردز^۱

«سازمان وزرای آموزش و پرورش جنوب شرقی آسیا (سیامیو)^۲، مرکز منطقه‌ای زبان (ارای.ال.سی)^۳، سنگاپور^۴»

مترجم: محمد سپاهی

اشاره

مقاله پروفیسور ریچاردز که بازتاب اندیشه‌های شخصی ایشان در خصوص سی سال آموزش زبان خارجی در جهان می‌باشد حاوی نکات بسیار مهمی است که می‌تواند در تصحیح دیدگاه‌های رایج در آموزش زبان به‌ویژه در میان مدرسان زبان مؤثر باشد. به همین دلیل تصمیم گرفته شد ترجمه این مقاله که توسط آقای محمد سپاهی انجام شد، در شماره حاضر و شماره آینده مجله رشد به چاپ برسد. امید است مقاله مورد توجه خوانندگان محترم مجله قرار گیرد.



تدریس انگلیسی به سخنگویان سایر زبان‌ها: گلچینی از رویهٔ رایج^{۱۶} (ریچاردز و ریناندا^{۱۷} ۲۰۰۲) بود که همانند موارد دیگر مستلزم بازنگری وسیع مقاله‌های منتشرشده در ده سال اخیر بود. اخیراً فعالیت علمی خود در دانشگاه را از حالت تمام وقت به پاره‌وقت تغییر داده‌ام تا زندگی راحت‌تری داشته باشم. حدود سی سال است که دکترایم را گرفته و به‌عنوان مدرّس به آسیا آمده‌ام. از آن زمان تاکنون به‌طور مستمر در منطقهٔ آسیا-اقیانوس آرام فعالیت داشته‌ام. نگاهی به سی سال گذشته، عواملی که تفکر و زندگی حرفه‌ای مرا شکل داده و نیز اندیشیدن به «وضع موجود» مرا بر آن داشت تا این سه پرسش اساسی را مطرح کنم:

۱. بعضی از پرسش‌های مهم و مورد علاقه در آموزش زبان کدام‌اند؟

۲. سی سال پیش دربارهٔ این موضوعات چگونه می‌اندیشیدیم؟

۳. در حال حاضر دربارهٔ آن‌ها چگونه می‌اندیشیم؟

برای بررسی دقیق این پرسش‌ها از اطلاعات حاصل از فعالیت‌های ذکرشده استفاده کرده و همچنین تمام شماره‌های دو مجلهٔ مهم و تخصصی آموزش زبان، یعنی مجلهٔ آموزش زبان انگلیسی^{۱۸} و مقاله‌های تریبون آموزش زبان انگلیسی^{۱۹} طی سال‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۷۵ و ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۰ را بررسی کردم. در بررسی این مجله‌ها در پی تعیین موضوع‌هایی بودم که طی این دو دورهٔ زمانی بارها دربارهٔ آن‌ها مطلب نوشته شده بود. این مقاله، دربردارندهٔ نتایج فعالیت‌هاست و هشت پرسش زیر را بررسی می‌کند:

- هدف‌های آموزش زبان انگلیسی کدام‌اند؟
- بهترین روش تدریس زبان کدام است؟

- نقش دستور زبان در آموزش زبان چیست؟
- یادگیری زبان دوم مشتمل بر چه فرایندهایی است؟
- نقش زبان‌آموز چیست؟
- چگونه می‌توانیم چهار مهارت اصلی، یعنی خواندن، نگارش، شنیدن و درک مطلب و سخن گفتن، را آموزش دهیم؟
- چگونه می‌توانیم یادگیری زبان‌آموزان را مورد سنجش قرار دهیم؟
- چگونه می‌توانیم معلمان زبان را آماده کنیم؟

در بررسی این پرسش‌ها تلاش می‌کنم چگونگی تغییر درک‌مان را از هر موضوع طی سی سال اخیر بیان کرده و عقاید و رویه‌های کنونی در رابطه با این موضوع‌ها را معرفی کنم. در این فرایند همچنین به حرکت از نوگرایی^{۲۰} (ردّ تجویزگرایی، مرجعیت، استفاده از داده‌های غیرتجربی در تقویت استدلال، پژوهش تجربی و عینیت‌گرایی که به‌دقت با روش علمی^{۲۱} همراه شده است) به سمت پسانوگرایی^{۲۲} (ردّ نوگرایی به‌دلیل عدم توفیق آن در درک نسبیّت فرهنگی تمام صور دانش، تأکید بر خودمختاری فرد و اتخاذ موضع غیراخلاقی در برابر تمامی صور بی‌عدالتی) اشاره‌هایی خواهم داشت. همچنین، بر شماری از مهم‌ترین اصطلاحات مورد استفاده در گفتمان حرفه‌ای معاصر در رابطه با هر موضوع تأکید خواهم کرد. بنابراین، هدف من تهیهٔ شرحی کوتاه و مختصر است از اینکه امروز در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم یا خارجی کجا ایستاده‌ایم و اصطلاحاتی که برای توصیف عقاید و رویه‌هایمان به کار می‌بریم، کدام‌اند.



۱. هدف‌های آموزش زبان انگلیسی کدام‌اند؟

هدف‌های یادگیری زبان انگلیسی

امروزه آموزش زبان انگلیسی در سرتاسر جهان به قدری گسترده است که گاهی به هدف‌های یادگیری آن توجهی

نمی‌شود. سی سال پیش فرض بر این بود که آموزش زبان انگلیسی از لحاظ سیاسی فعالیتی خنثی است و یادگیری آن برکات ناگفته‌ای برای فراگیرندگان موفق دارد؛ در حالی که حقیقت امر این است که فراگیری زبان انگلیسی منجر به توانمندسازی^{۲۳} سیاسی و فرهنگی می‌شود. در آن زمان تصور می‌شد زبان انگلیسی ویژگی جهان انگلیسی‌زبانان، خصوصاً بریتانیا و ایالات متحده آمریکا است و سخن‌گویان بومی این زبان بینشی ویژه و دانشی برتر برای آموزش

آن در اختیار دارند و این زبان ابزار بیان فرهنگ یا فرهنگ‌های غنی و پیشرفته و دارای آثار ادبی برتر و باارزش جهانی است.

انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی

امروزه این تصوّر تا حدودی تغییر کرده است. درحالی‌که انگلیسی زبان جهانی سازی، ارتباط‌های بین‌المللی، بازرگانی و تجارت، رسانه‌ها و فرهنگ عامّه شده است، انگیزه‌های متفاوتی برای یادگیری آن وجود دارد. زبان انگلیسی دیگر ویژگی جهان انگلیسی‌زبان محسوب نمی‌شود بلکه متاعی بین‌المللی است که گاهی از آن به عنوان انگلیسی جهانی^{۲۴} یا انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی^{۲۵} یاد می‌کنند. ارزش‌های فرهنگی بریتانیا و ایالات متحده غالباً غیر مرتبط با آموزش زبان محسوب می‌شوند؛ مگر در موقعیت‌هایی که زبان آموز نیاز عملی به چنین اطلاعاتی دارد. دیگر نیازی نیست معلم زبان، مسلط به فرهنگ بریتانیایی^{۲۶} و

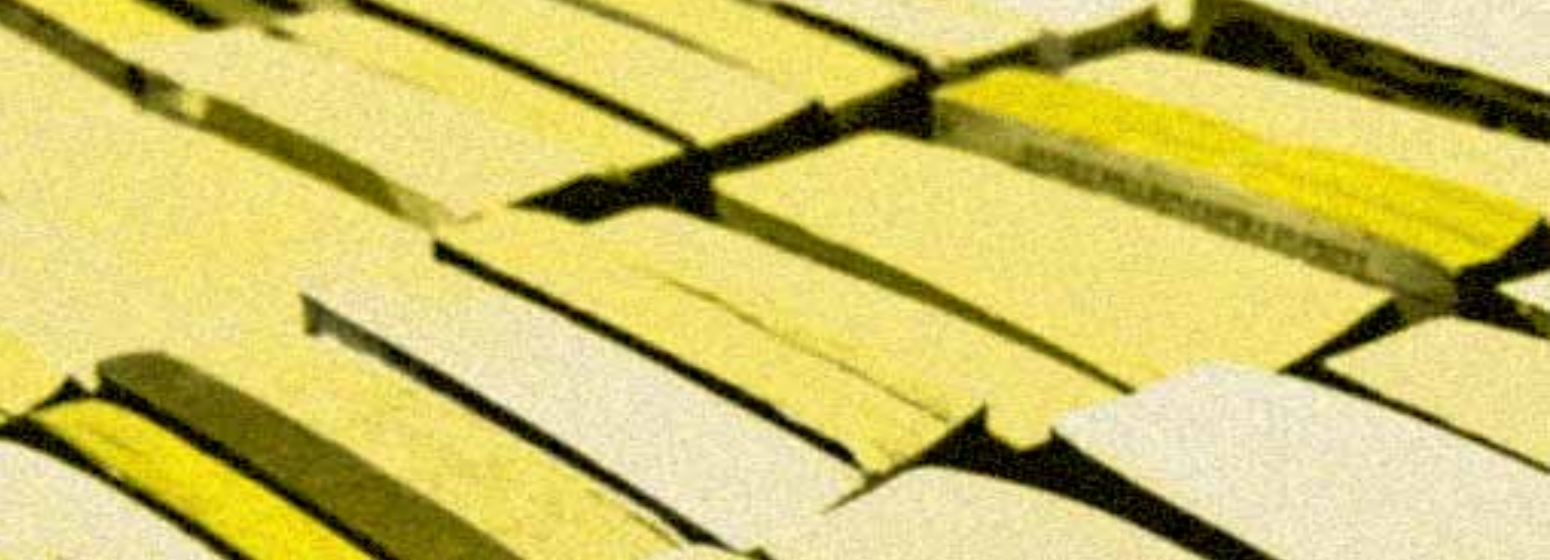
آمریکایی^{۲۷} و یا متخصص ادبیات باشد. بیسانگ^{۲۸} (۱۹۹۵) می‌گوید که در نیجریه، زبان انگلیسی یکی از چند زبانی است که گنجینه گفتار نیجریه‌ای‌ها را تشکیل می‌دهد و آن‌ها «به دلایل عملی، برای افزایش شانس موفقیتشان در جامعه‌ای چند فرهنگی و چند زبانی» آن را فرا می‌گیرند. آموزش زبان انگلیسی هنوز عامل تعیین‌کننده پیشرفت اقتصادی

و فرهنگی است؛ اما در بسیاری از نقاط جهان می‌توان آن را بدون هیچ یک از تأثیرات ناخواسته فرهنگی‌اش آموخت. پیشرفت در شرکت‌های بین‌المللی و ارتقای مهارت‌ها و دانش تخصصی کارمندان مستلزم تسلط بر زبان انگلیسی است. تسلط بر انگلیسی اساس و پایه‌ای برای «مهارت‌های فرایندی» فراهم می‌آورد. مهارت‌های فرایندی آن دسته از مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله هستند که برای

کنار آمدن با محیط به سرعت در حال تغییر محل کار مورد نیازند. بنابراین، محل کار یکی از مکان‌هایی است که در آن انگلیسی نقشی مهم و رو به رشدی ایفا می‌کند.

نقش گویشوران بومی

در دهه هفتاد قرن بیستم، یادگیری گونه گویشور بومی هدف یادگیری زبان فرض می‌شد و فرهنگ زبان - که در ادراک و گفتار گویشور بومی متبلور می‌شد - در تعیین هدف‌های آموزش زبان انگلیسی تعیین‌کننده بود. گویشوران بومی که «صاحبان زبان، پاسداران معیارهای آن و حکمای هنجارهای تعلیمی و پذیرفته شده بودند»، موقعیتی ممتاز داشتند (جکینز^{۲۹} ۲۰۰۰، ۵). امروزه، گونه‌های محلی^{۳۰} همچون انگلیسی فیلیپینی^{۳۱} و انگلیسی سنگاپوری^{۳۲} در نتیجه بومی‌سازی^{۳۳} کاملاً نهادینه شده‌اند و در جوامعی که انگلیسی زبانی خارجی است، برای تبدیل گویشوران خارجی زبان (کره‌ای‌ها، تایوانی‌ها، ژاپنی‌ها و غیره) به



کتاب‌ها، جایگاه خود را به واسطه فشار ناشران حفظ کرده و ممکن است به واسطه به کارگیری مجدد و بدون تغییر فنون آموزش قدیمی - اما محک خورده و آزموده شده - موجب مهارت‌زدایی^{۴۳} از معلمان شوند. کتاب‌های درسی انتقال‌دهندگان ایدئولوژی حاکم و تجویزی هستند. منتقدان برنامه‌های زبانی پناهندگان و مهاجران بر این باورند که اغلب این برنامه‌ها به جای تلاش برای توانمندسازی افراد در پی بسترسازی برای ورود آن‌ها به مشاغل بی‌آینده و کم‌درآمدند.

با وجود این و در عمل، در بسیاری از مناطق جهان این مسئله معنا و مفهومی بیشتر از استانداردهای رفتار درست سیاسی^{۴۴} داشته است که بایستی در محتوای کتاب‌های درسی لحاظ شود. محتوای کتاب‌ها با دقت بررسی و موشکافی شده تا از تنوع^{۴۵} آن‌ها اطمینان حاصل شود؛ گرچه بسیاری از موضوع‌های مورد علاقه معلمان و شاید زبان‌آموزان هنوز در کتاب‌ها لحاظ نمی‌شود. مک کارتی^{۴۶} (۱۳۲، ۲۰۰۱) در کتابش درباره تجزیه و تحلیل انتقادی گفتمان^{۴۷} خاطرنشان کرده است که:

«از بسیاری از موضوع‌های ارائه شده در تجزیه و تحلیل انتقادی گفتمان بوی رفتار درست سیاسی، جانب‌داری از جناح چپ طبقه متوسط و نخبه‌گرایی علمی به مشام می‌رسد. این جانب‌داری و نخبه‌گرایی اغلب زیر پوشش لایه نازکی از توجه به اقلیت‌ها و مظلومان که متخصصان تجزیه و تحلیل انتقادی غالباً به آن متوسل می‌شوند، پنهان می‌شوند».

در آن سال‌ها:

- انگلیسی، توانمندساز فرهنگی
- انگلیسی، زبان کشورهای انگلیسی زبان
- موقعیت ممتاز گویشوران بومی
- معلمان، مخبران فرهنگی
- ادبیات، بُعد مهمی از یادگیری زبان
- هدف، لهجه گویشور بومی
- هدف، فصاحت در گفتار شفاهی همانند گویشوران بومی

در حال حاضر:

تقلیدکنندگان گویشوران بومی زبان (آمریکایی، بریتانیایی و استرالیایی) فشار کمتری اعمال می‌شود و میزان شباهت به لهجه بومی هدفی شخصی تلقی می‌گردد. به عبارت دیگر، لازم نیست تلاشی به عمل آید تا تأثیرهای واجی زبان مادری کاملاً از بین بروند و نیازی نیست گویش زبان آموز همانند گویشور بومی باشد. جنیفر جنکینز^{۴۸} در آخرین کتاب خود به طور مستدل تأکید می‌کند که تلفظ معیار^{۴۹} برای فراگیرندگان زبان دوم، هدفی دست نیافتنی و غیرضروری است. وی در عوض سرفصل‌های واجی‌ای را پیشنهاد می‌کند که تمایزهای واجی اصلی را حفظ کرده اما فهرستی تقلیل یافته از تلفظ معیار است. بنابراین، سرفصل محتوای تلفظ در انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی^{۵۰} گونه‌ای از تلفظ گویشوران بومی نیست، بلکه گونه‌ای است که امکان گنجاندن واج‌های پایه‌ای قابل فهم واجی را فراهم می‌کند اما در پی از بین بردن کامل تأثیر زبان مادری نیست.

دیدگاه‌های انتقادی

همچنین، مفاهیم نظریه انتقادی^{۵۱} و آموزش انتقادی^{۵۲} به اندیشیدن به برنامه درسی پنهان^{۵۳} انجامیده است. گاهی این برنامه درسی پنهان اساس سیاست‌ها و رویه‌های آموزش زبان و متضمن آن‌هاست. نظریه امپریالیسم زبانی^{۵۴} استدلال می‌کند که آموزش و پرورش و به ویژه آموزش زبان انگلیسی از نظر سیاسی فعالیت‌هایی خنثی نیستند. این گونه ادعا می‌شود که تسلط بر زبان انگلیسی، قدرت و اختیار عده‌ای خاص را افزایش می‌دهد. نظریه‌پردازان انتقادی^{۵۵} توجه خود را به این موارد معطوف ساخته‌اند: جایگاه زبان انگلیسی، نقش آن در تسهیل استیلای شرکت‌های چندملیتی و هزینه‌های سنگینی که این زبان در بسیاری از کشورها بر منابع آموزش و پرورش تحمیل می‌کند. در سال‌های اخیر، معلمان ترغیب شده‌اند تا ایدئولوژی^{۵۶} زیرساخت متن‌ها و کتاب‌های درسی را بررسی و مقایسه کنند. کتاب‌های درسی دیگر ابزار جدایی‌ناپذیر آموزش محسوب نمی‌شوند، بلکه ابزار کنترل‌کننده و مانع خلاقیت معلم به‌شمار می‌آیند. این

- انگلیسی، ابزاری عملی
- انگلیسی، متاعی جهانی
- لزوماً مرتبط نبودن یادگیری زبان انگلیسی با ارزش‌های فرهنگی بریتانیایی یا آمریکایی
- مرتبط بودن آموزش زبان انگلیسی با ارزش‌های ملی
- ارزش‌گذاری یکسان لهجه متأثر از زبان مادری و لهجه گویشور بومی
- هدف، قابل درک بودن

کلیدواژه‌ها: تجزیه و تحلیل انتقادی گفتمان، آموزش انتقادی، نظریه انتقادی، مهارت‌زدایی، تنوع، توانمندسازی، برنامه درسی پنهان، ایدئولوژی، بومی‌سازی، انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی، امپریالیسم زبانی، گونه‌های محلی، رفتار درست سیاسی، انگلیسی جهانی

۲. بهترین روش تدریس یک زبان کدام است؟

افول روش‌ها

دهه هفتاد قرن بیستم، طلوع عصر تغییر و نوآوری در عرصه روش تدریس زبان بود. طی این دهه آموزش ارتباطی زبان^{۴۸} جایگزین روش شنیداری گفتاری^{۴۹} و رویکرد موقعیتی ساختاری^{۵۰} شد. در این دهه بود که از روش‌های نوینی همچون تدریس پاسخ فیزیکی^{۵۱}، روش تدریس صامت^{۵۲} و یادگیری مشاوره‌ای^{۵۳} سخن به میان آمد. پیشرفت‌های حاصل در زمینه آموزش زبان ناشی از اتخاذ رویکرد و روش‌های نوینی بود که در پی درآمیختن رفع موانع درک زبان و چگونگی یادگیری آن بود. سی سال بعد، درحالی‌که آموزش ارتباطی زبان هنوز زنده و پا برجاست، بسیاری از روش‌های «نوین» دهه هفتاد عمدتاً ناپدید شده‌اند. همچنین، از این پرسش که «بهترین روش تدریس زبان دوم یا خارجی چیست؟» تا حدود زیادی اثری نمی‌بینیم؛ درحالی‌که در آن زمان این پرسش توجه بسیاری را به خود جلب

کرده بود. هم‌اکنون در عصری زندگی می‌کنیم که در اصطلاح آن را عصر پساروش^{۵۴} می‌نامند. چگونه باید به سر منزل مقصود برسیم؟ بسیاری از روش‌های ابداعی تر دهه هفتاد، تاریخ مصرف بسیار کوتاهی داشتند (ریچاردز و راجرز^{۵۵} ۲۰۰۱)؛ زیرا به ادعاهایی ویژه و رویه‌هایی تجویزی مرتبط بودند که به‌محض غیرمداول یا بی‌اعتبار شدن، از مرکز توجه خارج می‌شدند. روزهای اوج روش‌ها را می‌توان تا اواخر دهه هشتاد در نظر گرفت. یکی از تندترین انتقادات درباره «روش‌های نوین» این بود که آن‌ها معمولاً تجویزی و از بالا به پائین هستند؛ یعنی معلمان مجبور بودند نظریه‌ها و ادعاهای روش را از روی باور بپذیرند و در رویه کاری‌شان به کار بندند. تدریس خوب، استفاده صحیح از روش و اصول و فنون تجویز شده محسوب می‌شد. نقش‌های معلمان و زبان‌آموزان و همچنین نوع فعالیت‌ها و فنون تدریس کلاسی عموماً تجویزی بود. همچنین زبان‌آموزان اغلب یادگیرندگان منفعل روش تدریس محسوب می‌شدند که می‌بایست خود را با تمرین‌های و فعالیت‌های آن روش وقف دهند. بنابراین، عصر پسامردن به‌جای تأکید بر روش‌ها به‌عنوان کلید موفقیت بر فرایندهای یادگیری و آموزش تأکید می‌کند. با فاصله گرفتن آموزش زبان از جست‌وجو برای روشی کامل و بی‌عیب و نقص، توجه به این مسئله معطوف شد که معلمان چگونه می‌توانند تدریس‌شان را از طریق آموزش همراه با تأمل و اندیشه^{۵۶} و اقدام‌پژوهی^{۵۷} بهبود بخشند و مورد مطالعه قرار دهند. این مسئله، به‌جای وفق دادن معلمان و آموزش با شیوه‌ای بیرونی منجر به احیای مجدد آموزش از درون شد (ریچاردز و لاکهارت^{۵۸}، ۱۹۹۴).

رویکردهای ارتباطی

شاید با توجه به این تفاوت در جهت‌گیری بتوانیم توضیح دهیم که چرا آموزش ارتباطی زبان در این هزاره نیز به حیات خود ادامه می‌دهد. دلیل این امر آن است که این روش به مجموعه‌ای از اصول گوناگون مرتبط می‌شود که با اصول کلی روش‌ها- که غیرقابل تفسیر بودند- تفاوت دارد. آموزش ارتباطی زبان^{۵۹} را می‌توان مورد تفسیر قرار داد و از آن برای توجیه بسیاری



از رویه‌های کلاسی استفاده کرد. اصول این رویکرد را می‌توان این‌گونه خلاصه کرد:

- هدف زبان‌آموزی، توانش ارتباطی است.
- زبان‌آموزان زبان را به‌واسطه استفاده از آن در برقراری ارتباط فرا می‌گیرند.
- برقراری ارتباط معنی‌دار اصیل و واقعی باید هدف فعالیت‌های کلاسی باشد.
- هم فصاحت و هم صحت دستوری، ابعاد مهم برقراری ارتباط‌اند.
- برقراری ارتباط مستلزم به‌کارگیری مهارت‌های زبانی متفاوت است.
- یادگیری فرایندی تدریجی است که آزمون و خطا جزئی از آن است.

می‌توان ادعا کرد که چندین رویکرد معاصر آموزش همچون آموزش محتوا محور^{۶۰}، زبان‌آموزی مشارکتی^{۶۱} و آموزش فعالیت‌محور^{۶۲} همگی موارد کاربرد این اصول‌اند و در نتیجه امروز به‌عنوان رویکردهای اصلی به حیات خود ادامه می‌دهند. در سی سال اخیر، مکان و چگونگی یادگیری تغییری اساسی کرده است. در دهه هفتاد، آموزش عمدتاً در کلاس درس و آزمایشگاه زبان انجام می‌شد، معلم از گچ، گفتار و کتاب درسی بهره می‌جست و فناوری محدود به ضبط، نوار و فیلم بود. با وجود این در اواخر دهه هفتاد، یادگیری از کنترل مستقیم معلم خارج شد و به‌دلیل به‌کارگیری یادگیری فردی^{۶۳}، کار گروهی و پروژه در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفت.

متون و منابع

متن‌ها و منابع یادگیری نیز از دهه هفتاد به بعد تغییراتی اساسی کرده‌اند. یادگیری دیگر محدود به کلاس درس نیست و با استفاده از رایانه و فناوری‌های نو در خانه یا در مکان‌های دیگری علاوه بر مدرسه انجام می‌شود. معلمان و زبان‌آموزان امروزی در محیط یادگیری پیشرفته زندگی می‌کنند، ویدئو، رایانه و اینترنت تقریباً فراگیرند؛ در مدارس مجهز و پیشرفته^{۶۴}، آزمایشگاه زبان به مرکز چند رسانه‌ای^{۶۵} تبدیل شده و در این مراکز یادگیری

اینترنتی^{۶۶} در حال انجام است. فناوری، تبدیل یادگیری معلم محور^{۶۷} به زبان‌آموز محور^{۶۸} را تسهیل کرده است. امروزه، زبان‌آموزان دیگر وقت خود را صرف تعامل با معلم نمی‌کنند، بلکه با سایر زبان‌آموزان در تالارهای گفت‌وگو^{۶۹} به یادگیری مشغول‌اند. این امر موجب می‌شود که به درون‌داد و فرایندهای یادگیری اصیل و واقعی‌تری دسترسی یابند و زبان‌آموزی در هر زمانی ممکن باشد.

تأثیرات بخش تجاری مالی

در حدود یک دهه پیش، آموزش زبان تحت تأثیر مفاهیم و رویه‌های بخش تعاون نیز بود. در دهه هفتاد، چهار رکن برای آموزش موفق ضروری به‌شمار می‌رفت: معلم، روش^{۷۰}، طرح درس^{۷۱} و آزمون^{۷۲}. از دیدگاهی نسبتاً محدود، آموزش فعالیتی مستقل در نظر گرفته می‌شد که به چیزی در ورای خود نیازی نداشت. پیشرفت در امر آموزش در نتیجه روش‌های دقیق، طرح درس، مطالب درسی و آزمون‌ها حاصل می‌شد. در مقام مقایسه، امروزه آموزش زبان موفق هم ابعاد آموزشی و هم ابعاد تشکیلاتی دارد. از بُعد آموزشی، معلمان دیگر صرفاً مجریان فنون تدریس روش‌های تدریس نیستند، بلکه آفرینندگان روش‌های تدریس فردی خویش، پژوهشگران کلاس درس و برنامه‌ریزان آموزشی و طراحان مطالب به‌حساب می‌آیند. از این زاویه، ویژگی‌های مدارس از لحاظ فعالیت‌ها و فرایندهای تشکیلاتی مانند سایر تشکیلات پیچیده تصور می‌شود و لذا می‌توان آن‌ها را به‌عنوان مجموعه‌ای نظام‌دار دارای درون‌داد، فرایند و برون‌داد مورد مطالعه قرار داد. آموزش در بافتی تشکیلاتی و اداری اتفاق می‌افتد و از قیود و فرایندهای تشکیلاتی تأثیر می‌پذیرد. برای مدیریت کارآمد و مؤثر مدارس، درک این موارد لازم است: ماهیت فعالیت‌های تشکیلاتی انجام شده در مدارس، مشکلات این فعالیت‌ها و چگونگی مهار و مدیریت مؤثر و کارآمد مشکل‌ها. فعالیت‌های تشکیلاتی مشتمل بر این موارد است: تعیین هدف و دستیابی به هدف‌های سازمانی، تخصیص اعتبار برای شرکتی سازمانی، متناسب کردن رویدادها و فرایندهای سازمانی و تعیین سیاست‌ها برای بهبود عملکردشان



● استفادهٔ معلمان و زبان‌آموزان از شبکه جهانی اطلاعات به‌عنوان

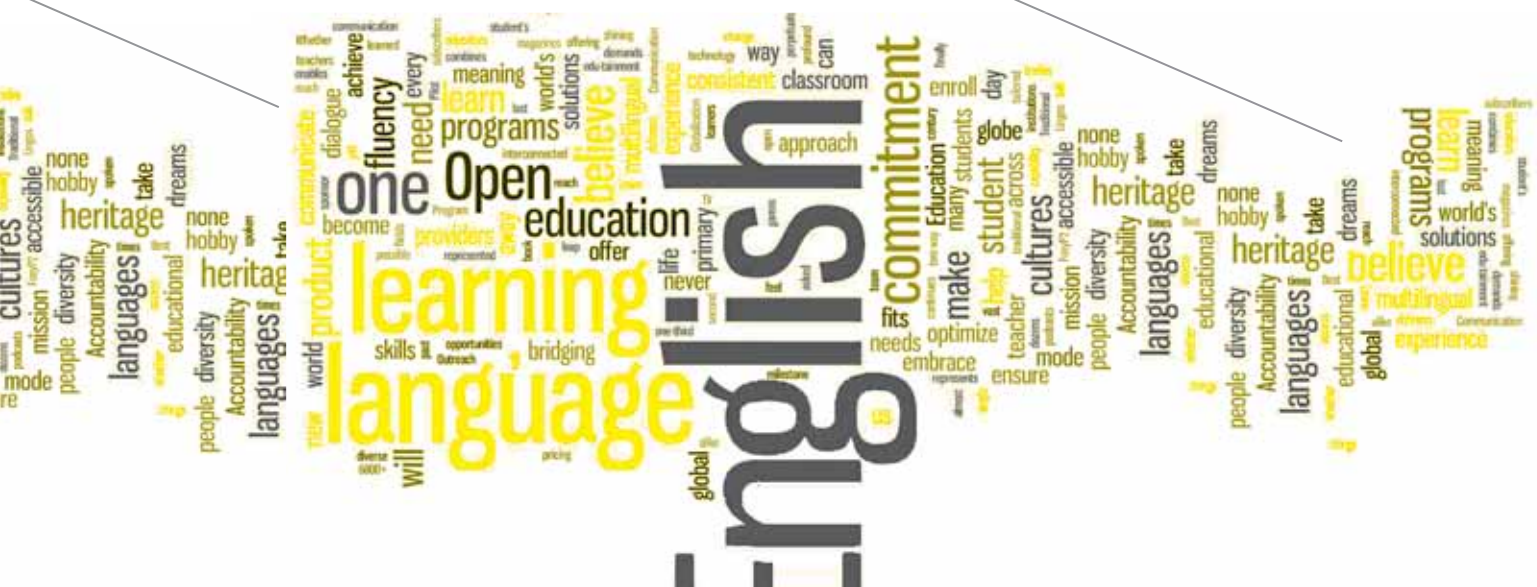
- این دید مدیریتی نسبت به آموزش، مفاهیم و رویه‌هایی را از دنیای تجارت به دنیای آموزش زبان آورده است. در این دیدگاه، بر موارد زیر تأکید می‌شود: برنامه‌ریزی، کارآمدی، فرایندهای برقراری ارتباط، هدف‌ها و معیارها^{۷۴}، افزایش کمی و ارتقای کیفی کارکنان^{۷۵}، پیامدها و توانش‌های^{۷۶} یادگیری، تضمین کیفیت^{۷۷}، برنامه‌ریزی راهبردی^{۷۸}، ارزیابی عملکرد^{۷۹} و بهترین رویه^{۸۰}. بنابراین، در طی زمان ما شاهد فاصله گرفتن از تفکری بوده‌ایم که مدام بر فرایندهای آموزشی تأکید می‌کرد. در حال حاضر تمرکز بر نظام‌ها و فرایندهای سازمانی و سهمشان در برنامه‌های زبانی مورد توجه قرار گرفته است.

در آن سال‌ها:

- روش‌ها، کلید زبان‌آموزی موفق
- رویکردهای آموزشی بالا به پایین
- آموزش تجویزی
- ادامهٔ نصب آزمایشگاه زبان در مدارس و مؤسسه‌ها
- انجام گرفتن آموزش و یادگیری در کلاس درس
- معلم، منبع اولیهٔ درون‌داد
- آموزش، عمدتاً مبتنی بر کتاب

در حال حاضر:

- عصر پساروش
- رویکردهای ارتباطی
- رویکردهای آموزشی پایین به بالا
- رویکردهای پژوهشی و تأملی در آموزش
- تبدیل آزمایشگاه زبان به مرکز چندرسانه‌ای
- ویدئو و رایانه، منبع رایج آموزش و یادگیری
- اتفاق افتادن یادگیری در داخل و بیرون از کلاس
- اتصال کلاس‌های درس به یکدیگر و جهان
- اتصال زبان‌آموزان به سایرین در سراسر جهان از طریق پست الکترونیک



۱. یک نکتهٔ دستوری خاص برای توجه بیشتر، محور آموزش قرار می‌گیرد.

۳. فرصت‌هایی برای تکرار نکته دستوری مورد نظر ایجاد خواهد شد.

۵. زبان آموزان در مورد درست یا نادرست بودن اجرای ساختار دستوری، مورد نظر بازخورد آن، با تاخیر دریافت می کنند.

اما دهه هفتاد قرن بیستم، زمان آغاز تأثیر نظریه‌های زبانشناختی چامسکی^{۸۶} و خصوصاً تمایز او بین توانش^{۸۵} و کنش^{۸۶} بر آموزش زبان بود. برای مثال، نظریه «دستور زبان گشتاری زایشی» او با جمله‌های هسته‌ای - که به واسطه اعمال قواعد، تغییر شکل می‌دهند تا جمله‌های پیچیده‌تری بسازند - در پی دست یافتن به ماهیت توانش زبانی^{۸۷} گویشور بومی زبان است. این گونه به نظر می‌آمد که این نظریه، رویکرد جدید و مهبجی برای آموزش زبان عرضه داشته است. نظریه چامسکی برای مدتی و در اوایل دهه هفتاد در مجموعه کتاب‌های درسی پرتفرداری همچون دروس هسته‌ای^{۸۸} آنیل انعکاس یافت (آنیل^{۸۹} ۱۹۷۴). تمرین‌هایی در این مجموعه و مجموعه‌های مشابه وجود داشت که از طریق آن‌ها زبان‌آموزان جمله‌های ساده را به جمله‌هایی پیچیده‌تر «تبدیل می‌کردند».

به تدریج و در طی دهه هفتاد، کاربرد زبان جایگزین جمله به عنوان کانون مرکزی توجه شد. این امر با ظهور نظریه توانش ارتباطی^{۹۰} و نیز رویکردهای کاربردی مطالعه زبان همچون نظریه دستور زبان کاربردی^{۹۱} هالیدی^{۹۲} همراه بود. شیوه یادگیری زبان از طریق کنترل صحت دستوری جملات تولید شده^{۹۳} کراشن^{۹۴}

توسعه روش‌های ارتباطی به‌عنوان جایگزینی برای روش‌های دستورمحور دههٔ هفتاد به پژوهش‌های تجربی با انواع متفاوت برنامه‌های درسی (برای مثال، ادراکی^{۱۰۰}، کاربردی^{۱۰۱} و محتوایی^{۱۰۲}) مطرح شد. این امر تأکید بیشتر بر هر دو مفهوم صحت دستوری^{۱۰۳} و فصاحت^{۱۰۴} به‌عنوان هدف‌های آموزشی زبان را به‌دنبال داشت. تفاوت بین فعالیت‌های مبتنی بر صحت دستوری و فصاحت به‌شرح زیر است:

- انعکاس‌دهندهٔ استفادهٔ کلاسی و معمول از زبان
- تأکید بر بکارگیری و شکل‌گیری مثال‌های درست کاربرد زبان
- تولید زبان برای نشان دادن تسلط بر نکات دستوری (یعنی به‌عنوان شاهدهی بر یادگیری و تأکید بر دانش صریح)
- تولید گفتار به سبکی کنترل شده و دقیق
- تمرین زبان خارج از بافت کاربرد آن
- تمرین نمونه‌های کوچک زبانی
- عدم نیاز به گفت‌وگوی اصیل و واقعی

- منعکس کننده استفاده طبیعی از زبان
- تأکید بر دانش ضمنی
- تولید به سبک گفتار بومی
- منعکس کننده کنش، غبار ادبی



باعث می‌شوند نظام دستوری زبان آموز از طریق نیازهای ارتباطی و توجه به نکات زبانی رشد کند و بازسازی شود.

در آن سال‌ها:

- آموزش مبتنی بر دستور جمله‌محور
- هدف یادگیری، توانش زبانی
- آموزش دستور زبان خارج از متن و بافت کاربرد زبان
- روش تدریس مبتنی بر صحت دستوری

در حال حاضر:

- موقعیت یکسان صحت دستوری و فصاحت
- آموزش دستور در متن‌های معنی‌دار
- تمرکز بر دستور در گفت‌وگو و متن
- توانش ارتباطی، هدف یادگیری
- روش تدریس فصاحت‌مدار
- آموزش دستور از طریق آموزش فعالیت‌محور

کلیدواژه‌ها: فراگیری، توانش ارتباطی، درون‌داد قابل درک، برنامه درسی محتوای افزایش‌دهنده آگاهی‌های زبانی، رویکرد صریح، فصاحت، تمرکز بر ساختار، فسیل‌شدگی، دستور کاربردی، رویکرد ضمنی، فرضیه درون‌داد، یادگیری، توانش زبانی، برنامه درسی ادراکی، توجه، بازسازی

پی‌نوشت‌ها

1. Jack C Richards
2. Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO)
3. The Regional Language Center (RELIC)
4. Singapore
5. competency based
6. genre based
7. content based
8. Multiple Intelligences
9. Co-operative Learning
10. Task-Based Instruction

● لزوم بداهه‌سازی و بیان مجدد^{۱۵}، تصحیح و سازماندهی مجدد تولید گفتاری که همیشه قابل پیش‌بینی نیست

● دادن حق انتخاب زبان بیان به زبان‌آموزان

● لزوم برقراری ارتباط اصیل و واقعی

لزوم اعمال روش‌های ارتباطی و مبتنی بر صحت دستوری، مسئله دستور و نقش آن را در زبان‌آموزی حل نکرد. انتظار می‌رفت که روش‌های ارتباطی موجب افزایش توانش ارتباطی و زبانی شوند اما این انتظار همواره تحقق نیافت. برنامه‌هایی که در آن‌ها به‌ویژه در مراحل اولیه یادگیری بیش از حد از «ارتباط اصیل و واقعی» استفاده می‌شد، بیانگر این واقعیت بودند که زبان‌آموزان اغلب فصاحت را به بهای از دست رفتن صحت دستوری فرا می‌گرفتند. نتیجه این امر، زبان‌آموزانی بودند که از مهارت‌های ارتباطی بالا برخوردار بودند، اما بر دستور زبان تسلط کافی نداشتند و زبان‌شان دارای غلط‌های دستوری غیرقابل تصحیح بود (هیگز و کلیفورد^{۱۶} ۱۹۸۲). برای حل این مشکل این‌گونه استدلال شد که فعالیت‌های کلاسی باید فرصت‌هایی را برای تحقق فرایندهای زیر فراهم آورند (الیس ۲۰۰۲):

۱. توجه^{۱۷} (زبان‌آموز متوجه حضور مشخصه زبانی در درون‌داد می‌شود، درحالی‌که قبلاً از آن غافل بوده است).
۲. مقایسه (زبان‌آموز نکته زبانی‌ای را که در درون‌داد مورد توجه قرار دارد با دستور زبان ذهنی خویش مقایسه می‌کند و «فاصله» درون‌داد و دستور ذهنی خودش را معین می‌کند).
۳. تلفیق یا بازسازی^{۱۸} (زبان‌آموز نکته زبانی جدید را با دستور زبان ذهنی خود تلفیق می‌کند).

موارد زیر شامل پیشنهادهایی درخصوص چگونگی تحقق این فرایندها در چارچوب روش‌های ارتباطی و متداول کنونی است.

● گنجاندن تلقی صریح‌تری از دستور زبان در برنامه آموزشی متن‌محور

● تمرکز بر ساختار^{۱۹} در آموزش فعالیت‌محور از طریق فعالیت‌های آگاهی‌افزا یا توجه به ویژگی‌های دستوری درون‌داد یا برون‌داد

● استفاده از فعالیت‌هایی که مستلزم «برون‌داد مبسوط» اند و



11. Alternative Assessment
12. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics
13. Richards and Schmidt
14. Approaches and Methods in Language Teaching
15. Richards and Rodgers
16. Methodology in TESOL: An Anthology of Current Practice
17. Richards and Renandya
18. English Language Teaching Journal
19. English Teaching Forum
20. modernism
21. scientific method
22. postmodernism
23. empowerment
24. World English
25. English as an International Language
26. Britain Culture
27. American Culture
28. Bisong
29. Jenkins
30. local varieties
31. Filipino English
32. Singapore English
33. indigenization
34. Jennifer Jenkins
35. Received Pronunciation (RP)
36. English as an International Language (EIL)
37. critical theory
38. critical pedagogy
39. hidden curriculum
40. linguistic imperialism
41. critical theorists
42. ideologies
43. deskilling
44. political correctness
45. diversity
46. McCarthy
47. Critical discourse analysis (CDA)
48. Communicative Language Teaching
49. Audiolingualism
50. Structural-Situational Approach
51. Total Physical Response
52. The Silent Way
53. Counseling Learning
54. post methods era
55. Richards and Rodgers
56. Reflective Teaching
57. action research
58. Richards and Lockhart
59. Communicative Language Teaching
60. Content Based Instruction
61. Cooperative Language Learning
62. Task-Based Instruction
63. individualized learning
64. smart schools
65. multimedia center
66. On-line learning
67. Teacher-centered
68. Learner-centered
69. chatrooms
70. methods
71. course design
72. tests
73. Visscher
74. standards
75. Staff development
76. competencies
77. quality assurance
78. strategic planning
79. performance appraisal
80. best practice
81. Practice and Progress
82. Alexander
83. Ellis
84. Chomsky
85. competence
86. performance
87. linguistic competence
88. Kernel Lessons
89. O'Neill
90. communicative competence
91. functional grammar
92. Halliday
93. monitor model of language learning
94. Krashen
95. acquisition
96. learning
97. comprehensible input
98. implicit approach
99. explicit approach
100. notional
101. functional
102. content based
103. accuracy
104. fluency
105. paraphrase
106. Higgs and Clifford
107. noticing
108. restructuring
109. focus on form

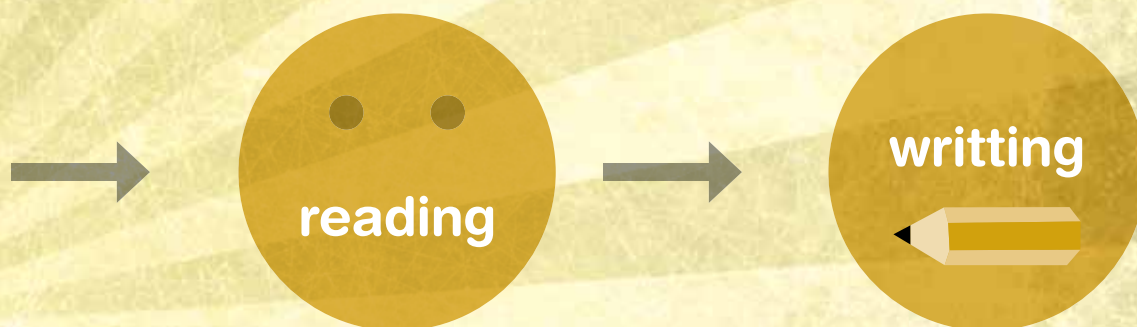
برنامه درسی زبان خ نگاهی نوبه تولید م

دکتر سید بهنام علوی مقدم، عضو هیئت علمی و مدیر گروه زبان های خارجی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

Email: eng-dept@talif.Sch.ir

دکتر رضا خیرآبادی، کارشناس گروه زبان های خارجی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

Email: rkheirabadi@gmail.com



مقدمه

راستای تحولات جدید، بسته آموزشی مبتنی بر رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه است که ضمن همسویی با تحولات جهانی آموزش زبان، با مفاد اسناد کلان ملی - از جمله سند برنامه درسی ملی - مطابقت دارد. البته روش ارتباطی به کار گرفته شده در تدوین کتاب جدید روشی بومی سازی شده و مبتنی بر ارزش های مذهبی و ملی کشورمان است و می کوشد فراگیرندگان را با هویت اسلامی - ایرانی خود بیشتر آشنا کند. به گونه ای که در پایان دوره شش ساله آموزش زبان های خارجی، بتوانند با اعتماد به نفس و افتخار به داشته های هویتی خود به تعامل با جهان بپردازند.

همان طور که اشاره شد، رویکرد مذکور برگرفته از سند برنامه درسی ملی است که در حوزه دهم یادگیری رویکرد آموزش زبان را این گونه تبیین می کند: «آموزش زبان های خارجی باید از دایره تنگ نظریه ها، رویکردها و روش های تدوین شده در جهان فراتر رود و به عنوان بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش های خودی در نظر گرفته شود. رویکرد آموزش زبان های خارجی، رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه است. در سطوح آغازین آموزش، محتوای آموزشی پیرامون موضوعات بومی و نیازهای یادگیرنده چون بهداشت و سلامت، زندگی

بسته جدید آموزش زبان انگلیسی که برای پایه اول متوسطه اول تدوین شده است، نقطه تحولی در نظام آموزش کشور محسوب می گردد. چرا که پس از حدود ربع قرن، کتاب و فضای جدیدی برای آموزش زبان های خارجی، به ویژه زبان انگلیسی، ایجاد گردیده است که می تواند نویدبخش دستاوردهای شایان توجهی در این عرصه باشد. در گفتار حاضر برخی از ویژگی های بسته آموزشی را با عنایت به اصول برنامه درسی در راستای تحولات رخ داده در زمینه آموزش زبان های خارجی در سطح ملی، بررسی می کنیم.

کلیدواژه ها: برنامه ریزی، برنامه درس زبان خارجی، بسته آموزشی،

مواد آموزشی.

تحول در رویکرد آموزشی

رویکرد پیشین آموزش زبان انگلیسی در کشورمان که با کتاب های Right Path to English شناخته می شود، بیشتر مبتنی بر روش های خواندن محوری است که در عرصه بین المللی با گذر زمان روش های جدیدتری جایگزین آن ها شده است. در

سارجی و بسته آموزشی: مواد آموزشی



– که به آنان امکان تعامل در سطح روابط میان فردی (خانوادگی، محلی و ملی) را می‌دهد – توانایی برقراری ارتباط با سایر جوامع و دستاوردهای بشری را در سطح منطقه‌ای و جهانی دارا باشند. آموزش زبان خارجی علاوه بر کارکرد ارتباط میان فردی و بین فرهنگی، در توسعه اقتصادی مانند صنعت گردشگری، تجارت، فناوری، توسعه علم، و هوشیاری اجتماعی سیاسی مؤثر است. همان گونه که مشهود است، در سند برنامه درسی ملی حوزه آموزش زبان‌های خارجی به شیوه‌ای هدف گذاری گردیده است که منجر به ایجاد توانش ارتباطی در فراگیرندگان شود و این نکته با رویکردهای پیشین تفاوت بسیار آشکاری دارد.

تأکید بر بسته آموزشی در تهیه مواد آموزشی

در برنامه موجود آموزش زبان‌های خارجی عنصر اصلی برنامه، کتاب درسی است. اگرچه طراحی کتاب راهنمای معلم برای برخی پایه‌ها موجود بود، به دلایل مختلف استفاده از این عنصر ارزشمند در کلیت آموزش رسمی زبان انگلیسی کشورمان گسترش چندانی نیافت و عناصری مانند کتاب راهنمای معلم

روزمهر، محیط اطراف و ارزش‌ها و فرهنگ جامعه در قالب‌های جذاب، انتخاب و سازماندهی می‌شود و در سطوح بالاتر، انتخاب و سازماندهی محتوای این حوزه به سمت کارکردهای فرهنگی، علمی، اقتصادی، سیاسی و ... متناسب با متون آموزشی سایر حوزه‌های یادگیری و در جهت تعمیق آن‌ها خواهد بود. در پایان دوره متوسطه دوم، دانش آموزان باید توانایی خواندن و درک متون ساده تخصصی و نوشتن مقاله را کسب کنند. در دوره متوسطه دوم گسترش دامنه واژگان رشته‌های تخصصی به درک بهتر متون و برقراری ارتباط علمی کمک می‌کند. (سند برنامه درسی ملی، نگاشت نهایی، اسفند ۱۳۹۱: ۳۸-۳۷)

به منظور آشنایی بیشتر با سند برنامه درسی ملی و رویکرد آن به آموزش زبان‌های خارجی شایسته است به ضرورت آموزش این حوزه یادگیری در سند هم اشاره داشته باشیم.

ضرورت و کارکرد حوزه آموزش زبان‌های خارجی در سند مذکور این گونه بیان گردیده است: «از آنجا که مراودات اجتماعی تحت تأثیر تعاملات جوامع بشری و رشد فناوری توسعه پیدا کرده و این دامنه هر روز افزایش پیدا می‌کند، برای برقراری ارتباط سازنده و آگاهانه ضروری است دانش آموزان علاوه بر زبان مادری

تأکید بر هر چهار مهارت زبانی

یکی از مشخصات برنامه آموزشی پیشین، برجسته کردن مهارت خواندن بود. این امر باعث شده بود مهارت‌های شفاهی تحت‌الشعاع این مهارت قرار گیرند و بر آن‌ها به اندازه لازم تأکید نشود اما با توجه به مفاد برنامه درسی ملی - که قلمرو حوزه آموزش زبان را به شکل زیر توصیف می‌کند - بسته آموزشی جدید بر هر چهار مهارت زبانی از همان ابتدا تأکید می‌کند. در برنامه درسی ملی تأکید بر هر چهار مهارت این گونه بیان شده است: «آموزش زبان بر توانایی ارتباطی و حل مسئله تأکید دارد؛ به گونه‌ای که فرد پس از آموزش قادر به ایجاد ارتباط با استفاده از تمامی مهارت‌های چهارگانه زبانی (گوش کردن، سخن گفتن، خواندن، و نوشتن) برای دریافت و انتقال معنا باشد. برنامه درسی آموزش زبان باید دانش‌آموزان را با پیکره زبانی، واژگان و ساختارهای مورد نیاز برای برقراری ارتباط مؤثر و سازنده در سطح جهانی آشنا سازد. آموزش زبان‌های خارجی از ابتدای دوره متوسطه اول آغاز می‌شود و هدف آن آموزش چهار مهارت زبانی و آشناسازی دانش‌آموزان با مهارت‌های ارتباطی در چارچوب جهت‌گیری‌های کلی مورد نظر خواهد بود. در دوره متوسطه دوم، دانش‌آموزان باید بتوانند متن‌های در حد متوسط را بخوانند و مفاهیم آن‌ها را دریابند. در ضمن توانایی نوشتن، در حد یک مقاله کوتاه، به زبان خارجی نیز در آن‌ها تقویت شود و توانایی‌های لازم برای استفاده از منابع در حد متوسط را داشته باشند. آموزش به یکی از زبان‌های انگلیسی، فرانسوی، آلمانی و یا سایر زبان‌هایی که شورای عالی آموزش و پرورش تصویب کند، ارائه خواهد شد.» با توجه به این هدف‌گذاری، گروه تألیف کتاب از همان نخستین درس کتاب پایه اول متوسطه اول به هر چهار مهارت زبانی به شیوه‌ای هم‌وزن و مکمل هم پرداخته‌اند. آنچه در این مقاله از نظراتان گذشت، تنها بخشی از ویژگی‌های بسته آموزشی جدید درس زبان انگلیسی است و در مطالب بعدی اطلاعات بیشتری درباره این بسته به شما داده خواهد شد. گفتنی است که موفقیت برنامه جدید آموزشی بیش از هر چیز مستلزم همکاری و حمایت همه‌جانبه دبیرانی است که در عمل و در کلاس درس کتاب جدید و ظرفیت‌های آن را به نحو شایسته محقق خواهند کرد.

و کتاب گویا آن‌چنان که شایسته بود مورد استقبال و استفاده دبیران عزیز قرار نگرفت.

این در حالی است که رویکرد نوین آموزش زبان‌های خارجی، الزاماً و ذاتاً مبتنی بر بسته آموزشی است. این موضوع یکی از سیاست‌های کلان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی است که ریشه در مفاد برنامه درسی ملی دارد؛ آنجا که تصریح می‌کند باید در روند آموزش از فضاها و رسانه‌های نوین آموزشی کمک گرفت. با توجه به این سیاست کلان، کتاب درسی تنها بخشی از بسته آموزشی و شامل اجزای زیر است:

۱. کتاب دانش‌آموز: دارای هشت درس، چهار درس مروری، فرهنگ واژگان تصویری

۲. کتاب کار: شامل هشت فصل و ضمیمه تفصیلی تمرین حروف الفبا

۳. کتاب راهنمای معلم: شامل توضیحات

کلی و عمومی در معرفی برنامه درسی

و ارائه راهکارهای عملی تدریس

به همراه فیلم آموزشی تدریس

عملی دو درس نمونه از کتاب

۴. لوح فشرده آموزشی:

شامل فایل صوتی

گفت‌وگوها و تمرین‌های

گفتاری و شنیداری کتاب

که با تأکید بر تلفظ و

شیوه فراگویی جملات تهیه

و همراه با بسته آموزشی ارائه

شده است.

۵. پایگاه اطلاع‌رسانی و

پشتیبانی: این وبگاه پل ارتباطی

دبیران و همکاران سراسر کشور با گروه

زبان‌های خارجی است و توضیحات، دستورالعمل‌ها

و بخشنامه‌های مورد نیاز در اسرع وقت از طریق آن در اختیار

همکاران قرار خواهد گرفت.

تأکید بر نقش فعال معلم و دانش‌آموز در فرایند تدریس

بسته آموزشی حاضر این امکان را در اختیار همکاران و دبیران سراسر کشور قرار می‌دهد که به شیوه‌ای خلاقانه و فعال در فرایند تدریس مشارکت کنند و دانش‌آموزان را نیز به گونه‌ای پرنشاط در فرایند یاددهی - یادگیری دخالت دهند. این رویکرد که با روح کلی حاکم بر رویکرد ارتباطی همسویی دارد، به معلم و دانش‌آموز امکان می‌دهد که از دامنه محدود کتاب درسی فراتر روند و به شیوه‌ای تعاملی در فرایند تدریس ایفای نقش کنند.

اخبار کتاب‌های درسی

فعالیت‌های گروه درسی زبان‌های خارجی



Roshd
& Teachers

دکتر سید بهنام علوی مقدم مدیر گروه زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

email: eng-dept@talif.Sch.ir



بسته آموزشی زبان انگلیسی پایه اول دوره متوسطه

اول

است. به همین منظور گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف علاوه بر برگزاری دوره‌های تخصصی تربیت مدرسان، با تهیه فیلم آموزشی نسبت به معرفی بسته آموزشی جدید اقدام نموده است. این فیلم علاوه بر معرفی اجمالی کتاب و اجزای مختلف بسته آموزشی، شامل آموزش عملی دو درس از کتاب توسط یکی از مؤلفان کتاب درسی است که می‌تواند الگویی مناسب برای تدریس هدفمند و مناسب کتاب باشد.

از دیگر فعالیت‌های گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف، آغاز فرایند تدوین کتاب پایه دوم دوره متوسطه اول است که از تابستان امسال آغاز گردیده و ان شاء الله این کتاب از مهرماه سال تحصیلی ۹۴-۹۳ وارد نظام آموزش کشور خواهد شد. همچنین در راستای تقویت آموزش سایر زبان‌های خارجی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی برای بازتألیف کتاب‌های زبان آلمانی و فرانسه نیز آغاز شده است و این کتاب‌ها برای پایه اول متوسطه اول از مهرماه سال تحصیلی آینده با رویکرد کاملاً جدید و متناسب با رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه تألیف و ارائه خواهند شد.

فعالیت‌های گروه درسی زبان‌های خارجی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی با تألیف و تدوین بسته آموزشی زبان انگلیسی پایه اول مقطع متوسطه اول شامل کتاب دانش آموز، کتاب، راهنمای معلم و لوح فشرده آموزشی، فصلی تازه در آموزش زبان‌های خارجی در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشورمان آغاز شده است. بسته آموزشی مزبور که حاصل همفکری و زحمات گروهی از زبده‌ترین، صاحب‌نظران و متخصصان حوزه آموزش زبان انگلیسی کشورمان است، مبتنی بر رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه تصریح شده در برنامه درسی ملی کشور تدوین گردیده است.

در بهار و تابستان سال جاری دوره‌ها و کارگاه‌های متعددی به‌منظور معرفی کتاب جدید برگزار شد و همکاران فراوانی با حضور در دوره‌های آموزشی با ابعاد مختلف بسته آموزشی تازه تألیف آشنا شدند. بی‌شک، آموزش موفقیت‌آمیز کتاب حاضر، که مراحل اعتباربخشی تخصصی را پشت‌سر نهاده است، مستلزم همکاری همه‌جانبه و آمادگی کامل دبیران محترم زبان انگلیسی

خبر

اطلاعات متقاضیان ثبت نام و مقالات ارسالی

ردیف	مورد	تعداد
۱	متقاضیان شرکت در همایش	بیش از ۲۰۰۰ نفر
۲	ظرفیت پذیرش	حداکثر ۷۰۰ نفر
۳	چکیده مقالات ارسالی	۱۱۰۰ مقاله
۴	حداکثر عنوان مقالات قابل پذیرش پس از بررسی داوران	۲۰۰ مقاله
۵	داوران ملی و بین المللی	۱۷۰ عضو هیئت علمی دانشگاه‌های داخل و خارج از کشور

سخنرانان همایش

سخنرانان اصلی	سخنرانان فرعی
Jaremy Harmer	دکتر سیده سوسن مرندي
Suresh Canagarajah	دکتر غلامرضا کیانی
حسین فرهادی	دکتر محمدرضا هاشمی
رامین اکبری	دکتر مژگان رشتچی
	دکتر رضا غفارثمر
	دکتر سیدآیت الله رزمجو

کارگاه‌های آموزشی

در این همایش بین‌المللی تعدادی کارگاه آموزشی به‌طور هم‌زمان در حوزه‌های تربیت مدرس زبان انگلیسی، آزمون‌سازی و کاربرد فناوری در آموزش زبان نیز برگزار خواهد شد.

سمپوزیم: گروه تألیف کتاب زبان انگلیسی سال اول متوسطه اول دومین سمپوزیم برنامه درسی جدید زبان انگلیسی دوره متوسطه را با عنوان زیر در همایش ارائه خواهد داد:

The Role of Materials and Method in Teaching English as a Foreign Language at Secondary Schools in Iran

برای اولین بار در این همایش حداکثر به پنج دانشجوی دکترای آموزش زبان انگلیسی و به پنج دبیر یا مدرس زبان انگلیسی که مقالاتشان به‌عنوان مقالات برتر پذیرفته شود، تا سقف سه میلیون ریال پژوهانه اختصاص می‌یابد. ضمناً این افراد از پرداخت هزینه شرکت در همایش معاف خواهند بود.



مطلع شدیم مؤسسه آموزش عالی تابران (غیردولتی - غیرانتفاعی) با مجوز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و با همکاری دانشگاه فرهنگیان - پردیس شهیدبهشتی مشهد، اقدام به برگزاری یازدهمین همایش بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی با عنوان «نقش رشد حرفه‌ای در تربیت معلم زبان انگلیسی» براساس مجوز شماره ۱۹/۳۲۴ تاریخ ۱۳۹۱/۱۱/۱۸ انجمن استادان زبان و ادبیات انگلیسی ایران (TELLSI) از تاریخ ۸ تا ۱۰ آبان ماه ۱۳۹۲ در شهر مقدس مشهد نموده است. اطلاعات همایش مذکور را آقای دکتر خلیل مطلب‌زاده، دبیر همایش، در پنج بخش به شرح زیر به دفتر مجله فرستاده 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):

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

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

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

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد 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

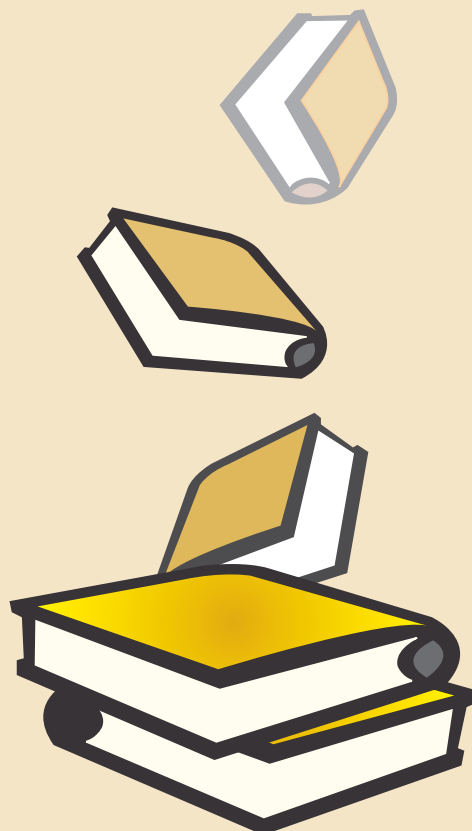
مجله‌های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

• نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

• تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

New in the Second Edition:

- Authentic recordings, including examples from the Cambridge Corpus of Spoken North American English, illustrate the pronunciation features of real speech.
- Two audio CDs (now included) provide native speaker and nonnative speaker discourse samples for analysis.
- Numerous examples from current textbooks highlight pedagogical principles.
- A discourse-based revision of the treatment of prominence and intonation reflects current research.
- Many applications of technology illustrate state-of-the-art developments in the teaching of pronunciation.



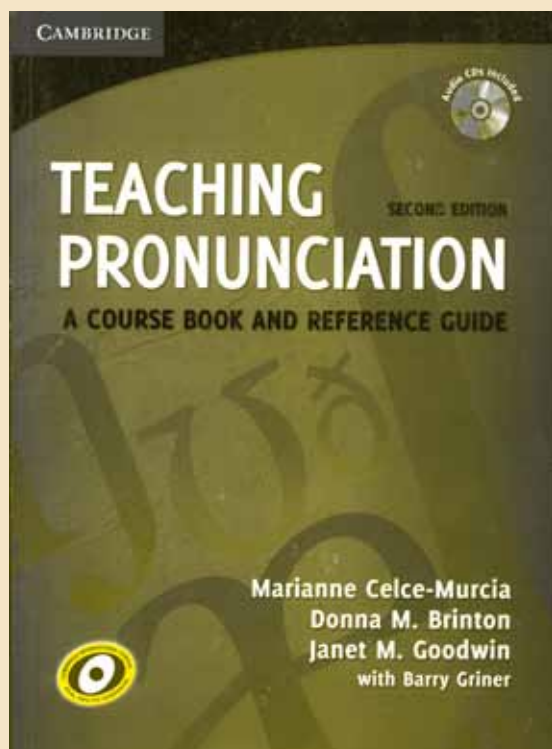
Teaching Pronunciation

A Course Book And Reference Guide

Second Edition



Shahla Zarei Neyestanak



Updated and expanded to include advances in theory and practice, *Teaching Pronunciation second Edition* is a comprehensive treatment of pronunciation pedagogy. This revised edition reflects recent research into the sound system on North American English and illustrates innovative practices in pronunciation pedagogy.



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

حماسهٔ سیاسی و حماسهٔ اقتصادی

برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوهٔ اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبهٔ سه‌راه 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 برگهٔ اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شدهٔ 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: شمارهٔ پستی:

.....

• در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شمارهٔ 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

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

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

satisfaction from all your classes. If the answer is 'No,' have you ever tried to find out why? Why do you enjoy being with some of your classes and not so much with others?

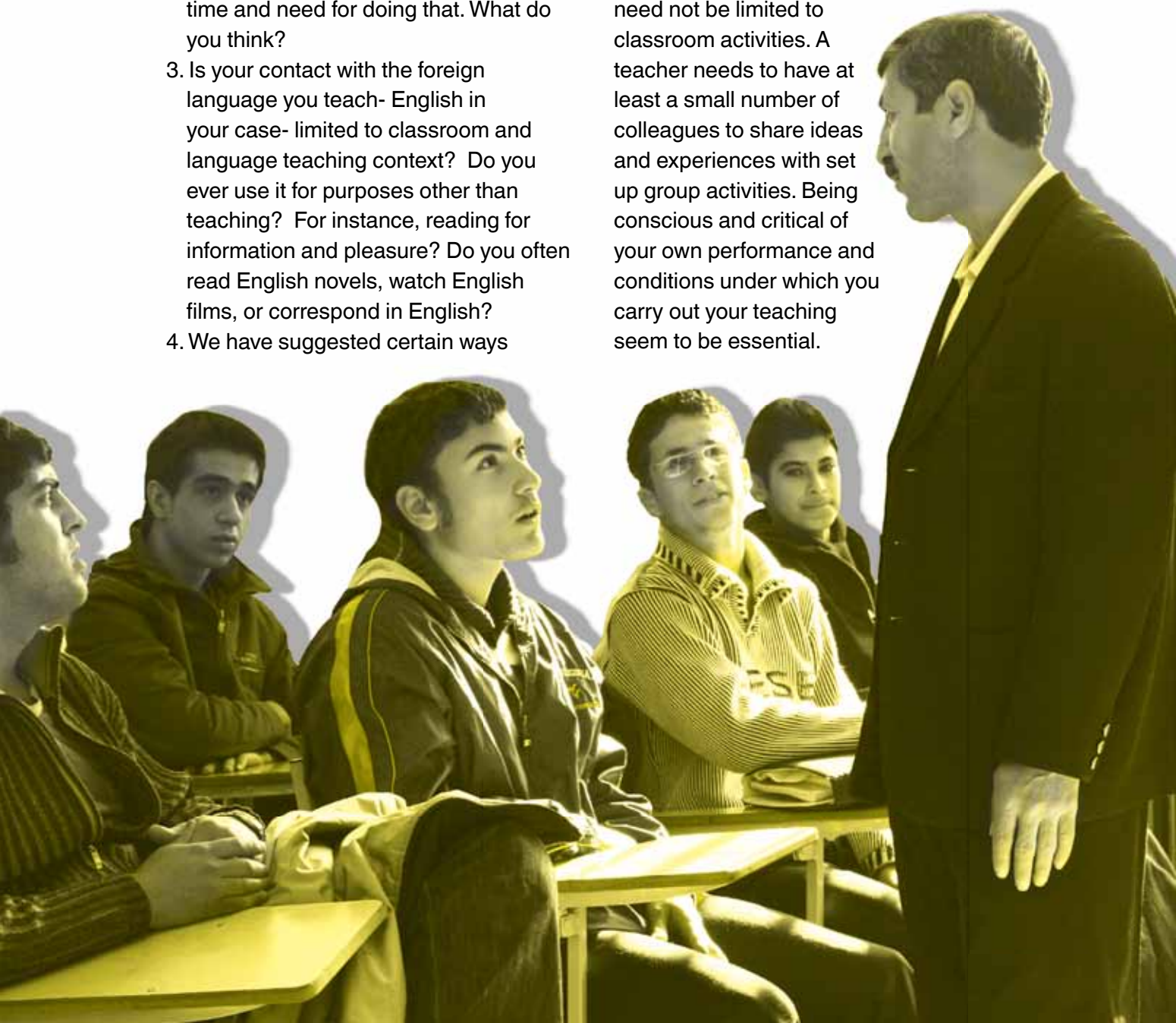
2. Are you always conscious of your teaching content and teaching plan before you walk into your classroom? Does this have any effect on your classroom performance and presentation? Some language teachers because of years of teaching experience find this unnecessary. They believe since language teaching is basically textbook based there is no time and need for doing that. What do you think?
3. Is your contact with the foreign language you teach- English in your case- limited to classroom and language teaching context? Do you ever use it for purposes other than teaching? For instance, reading for information and pleasure? Do you often read English novels, watch English films, or correspond in English?
4. We have suggested certain ways

through which a teacher can keep her/his motivation active and alive. What do you guess those suggestions are?

5. Is there any sort of teachers gathering, like 'The Association of Language Teachers', Teachers Club in your town? Are there a small number of colleagues with whom you may share your problems and achievements?

It seems we are suggesting that:

The root of the problem lies in the personality of the teacher. We are of the belief that a teacher's contact with the foreign language(s) he teaches need not be limited to classroom activities. A teacher needs to have at least a small number of colleagues to share ideas and experiences with set up group activities. Being conscious and critical of your own performance and conditions under which you carry out your teaching seem to be essential.



Teachers' training and education are insufficient and poor when, for instance, teachers do not have ideas of their own on 'what, how, whom' of their teaching and cannot understand or are not willing to share the ideas of others on such things.

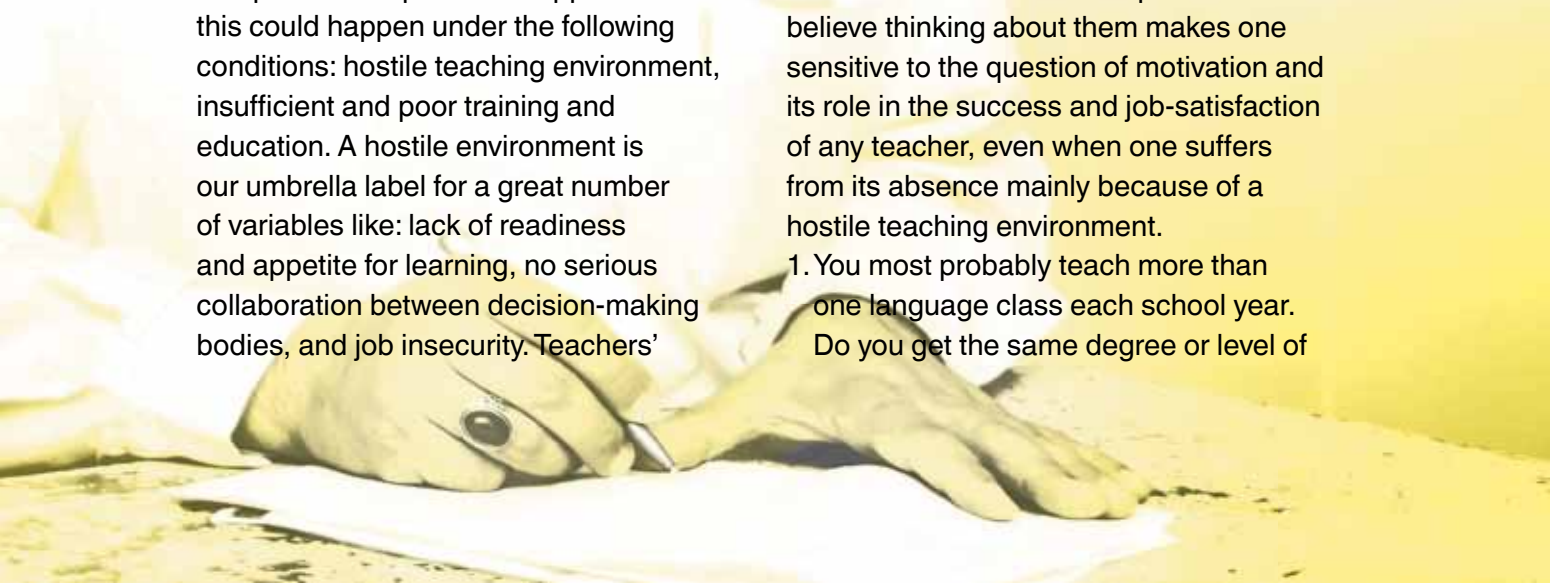
Motivation is seen here as 'being interested, conscious and critical of one's thinking and performance,' or **lack of it**, again seen here as 'being indifferent, imitative, and habitual' is a multi-faceted concept. It has personal/psychological, social, political, and economical phases. We do not claim that motivation can be usefully explained and treated in such a brief space and time available for us in this column. We wish to focus on an individual teacher, make a few general assertions, and finish up with a list of questions and implied answers, and hope that the controversy continues usefully living in the minds of interested readers. Any teacher at any time and stage of teaching may feel that his/her motivation for teaching is thinning out. Both documented research and personal experience support that this could happen under the following conditions: hostile teaching environment, insufficient and poor training and education. A hostile environment is our umbrella label for a great number of variables like: lack of readiness and appetite for learning, no serious collaboration between decision-making bodies, and job insecurity. Teachers'

training and education are insufficient and poor when, for instance, teachers do not have ideas of their own on 'what, how, whom' of their teaching and cannot understand or are not willing to share the ideas of others on such things.

On a more practical and pragmatic side, a truism like: 'Language teachers should **know** the language that they teach' means teachers not only need to have knowledge about it, be skilled in using that language, they need to learn to live with it. That is, their contact with that language cannot be confined to the classroom context. Outside the school, they should learn to use it for both pleasure and information. Thus some of the suffering which give many teachers 'yellow eyes' and thins their motivation can be avoided.

Here we list a number of questions. We believe thinking about them makes one sensitive to the question of motivation and its role in the success and job-satisfaction of any teacher, even when one suffers from its absence mainly because of a hostile teaching environment.

1. You most probably teach more than one language class each school year. Do you get the same degree or level of





The Root of the Problem

J.B.Sadeghian Ph.D in Applied Linguistics

Email: jbsadeghian@gmail.com



I attached a list of questions to my previous Note hoping one or two may interest at least a small number of our readers and encourage them to respond. Thus we could go truly interactive in our future Notes. I had purposefully inserted into the list a number of less controversial questions which did not require lengthy response. Questions like: *For what purposes other than classroom language teaching do you use your foreign language? Or, what books or journals do you often read, etc.?* To the date of the present Note, no response has shown itself onto my desk or into my inbox, though I finalize my Notes with an email address.

A few days ago, the Editor called and demanded the manuscript of the next note. I 'apologetically' grumbled: "But I have not received any reaction to my earlier notes." There was no immediate response from the other end. After noticeable number of seconds, however, the answer hesitantly came: "But, well, you know, our teachers are not very much motivated. Most of them shy away from

writing; especially when they have to do it in English. It takes time and they do not have much of it." He said other things which I fail to recall them now. They were all true. I could not agree with him less. I was familiar with the line of argument. I promised I would do some thinking about it. I have kept my promise. What you read in the following paragraphs is the product of that thinking. I have labeled it: **'The Root of the Problem'**.

The visual image of the concept of the 'root' is an interesting one: something which is 'basic, essential, important, and fundamental, but at the same time, branched, varied in length, shape, thickness, etc. And more importantly, it is more often hidden in the soil; no harm done, it is not easily observable, and what you may observe is only the tip of an iceberg. "Our teachers are not motivated enough." The problem does not seem to have only one and an easy answer. Like 'root' image it exhibits a network of branching, lies deep in the soil, and feeds the rest of the plant. **Where does the root of the problem lie?**

[laughs]:: Paralinguistic features in square brackets, colons indicate start/finish

.../.....\ ... Simultaneous speech

.../.....\ ...

? Rising or question intonation

= Continued speech

L Lecturer

S Student

Ss Students



References

- Bell, N. (2005). Exploring L2 language play as an aid to SLL: A case study of humor in NS-NNS interaction. *Applied Linguistics*, 26(2), 192-218.
- Belz, J. A. (2002). Second language play as a representation of the multicompetent self in foreign language study. *Journal of Language, Identity, and Education*, 1, 13-39.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Broner, M., & Tarone, E. (2001). Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. *The Modern Language Journal*, 85(3), 363-379.
- Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2002). Language teaching methodology and the L2 user perspective. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 327-343). Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, A. P., & Apter, M. J. (1980). Humor and its effect on learning in children. In P. E. McGhee & A. J. Chapman (Eds.), *Children's humor* (pp. 237-254). New York: Wiley.
- Davis, M. (2004). Stress management is key during nursing school. *The Student Voice*. Retrieved April 15, 2011 from <http://www.onsopcontent.ons.org/Publications/StudentVoice/Nov04/article5>.
- Deneire, M. (1995). Humor and foreign language teaching. *Humor: International Journal of Humor Research*, 8(3), 285-298.
- Downs, V. C., Javidi, M., & Nussbaum, J. F. (1988). An analysis of teachers' verbal communication within the college classroom: Use of humor, self-disclosure, and narratives. *Communication Education*, 37(2), 127-141.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London, England: Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power* (2nd ed.). London, UK: Longman.
- Fraley, B., & Aron, A. (2004). The effect of a shared humorous experience on closeness in initial encounters. *Personal Relationships*, 11(1), 61-78.
- Garner, R. L. (2006). Humor In Pedagogy: How Ha-Ha Can Lead To Aha! *College Teaching* (1), 54.
- Hay, J. (2000). Functions of humor in the conversations of women and men. *Journal of Pragmatics*, 32 (6), 709-742.
- Holmes, J., & Marra, M. (2002). Having a laugh at work: how humour contributes to workplace culture. *Journal of Pragmatics*, 34, 1683-1710.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293): Penguin, Harmondsworth, UK.
- Lantolf, J. (1997). *The function of language play in the acquisition of L2 Spanish*. In W. R. Glass and A. T. Perez-Leroux (Eds): *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Somerville, MA: Cascadia Press, pp. 3-24.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Burlington, MA: Elsevier Inc.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & Bennett, V. E. (2006). The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes. *Communication Education*, 55(4), 403-414.
- Medgyes, P. (2002). *Laughing Matters: Humor in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morreall, J. (1983). *Taking Laughter Seriously*. Albany State University of New York Press.
- Neuliep, J. W. (1991). An examination of the content of high school teacher's humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor. *Communication Education*, 40, 343-355.
- Norrick, N. R. (1993). *Conversational Joking: Humor in Everyday Talk*. Bloomington: Indiana University Press.
- Priest, R. F., & Thein, M. T. (2003). Humor appreciation in marriage: spousal similarity, assortative mating, and disaffection. *Humor - International Journal of Humor Research*, 16, 63-78.
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: D. Reidel.
- Raskin, V., & Attardo, S. (1994). Non-literality and non-bona-fide in language: An approach to formal and computational treatments of humor. *Pragmatics & Cognition*, 2(1), 31-69.
- Schmidt, S. R. (2002). The effect of humor: Differential processing and privileged retrieval. *Memory*, 10(2), 127-138.
- Schmitz, J. R. (2002). Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(1), 89-113.
- Sullivan, P. (2000). Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Wanzer, M. (2002). Use of humor in the classroom: The good, the bad, and the not-so funny things that teachers say and do. In J. L. C. J. C. McCroskey (Ed.), *Communication for Teachers* (pp. 116-126). Boston: Allyn & Bacon.
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, B. (2009). *An explanation of the relationship between teacher humor and student learning: Instructional humor processing theory*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Communication Association.
- Wanzer, M., B., Frymier, A., B., Wojtaszczyk, A., M., & Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education*, 55, 178-196.
- Wanzer, M., Booth-Butterfield, M., & Booth-Butterfield, S. (2005). "If we didn't use humor we'd cry": Use of humor as coping in healthcare. *Journal of Health Communication*, 10, 105-125.
- Weir, R. H. (1962). *Language in the crib*. The Hague Mouton.
- Wrench, J., & Booth-Butterfield, M. (2003). Increasing patient satisfaction and compliance: An examination of physician humor orientation, compliance gaining strategies, and perceived credibility. *Communication Quarterly*, 51, 482-503.
- Ziv, A. (1979). *L'humor en education: Approche psychologique*. Paris: Editions Social Francaises.
- Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of Experimental Education*, 57, 5-15.
- Ziyaeemehr, A., Kumar, V., & Faiz, S. A. (2011). Use and Non-use of Humor in Academic ESL Classrooms. *English Language Teaching*, 4(3).

Conclusion

The aim of this study was to examine the functions of instructors' humorous verbalizations with regard to their instructional implications in academic ESL classrooms. As the data have demonstrated, the use of humorous language play in L2 learning environment provides a wide range of opportunities for acquiring/learning both L2 form and meaning and understanding form-meaning connections, particularly the non-literal meaning of utterances, as well as the cultural nuances inherent in most humorous exchanges. Although the present data do not evidence the learners' development of linguistic and cultural knowledge, it is evident that language-based humor in L2 classrooms can make the embedded linguistic and socio-cultural information in the target language accessible to L2 learners, which can eventually contribute to their development of communicative competence (Hymes, 1972). It is also implied that to understand and appreciate verbal humor in a second language, learners need to master specialized terminologies for jokes and gain the knowledge of humor communication in the target language. In the same token, data suggest that L2 instructors too need to be linguistically and culturally competent in order to construct effective instructional humor. As Bell (2005) argues "successful construction of humor requires sophisticated linguistic and cultural knowledge in order to carefully select and place appropriate linguistic and extra-linguistic cues" (p.204)

It was also noticed that some humorous attempts were not appreciated by the students. The reasons might lie in their inability to understand the figurative

aspect of humorous language and/or in the culture-specific nature of humor. Additionally, as our previous study indicated besides linguistic and cultural information, updated knowledge of the current events in the given context determines the way people understand and participate in humorous communication (see Ziyaeemehr et al., 2011).

Overall, the data suggest that humorous verbalizations in L2 learning environment can function as devices for constructing and broadening L2 learners' knowledge of language form, meaning, and cultural understanding. In other words, use of verbal humor such as word plays, funny examples, puns, jokes, riddles, etc. highlights the linguistic and cultural information in the target language and provides opportunities for the learners to have access to new aspects of L2 resources (e.g., semantic, syntactic, phonological and pragmatic information). By the same token, as communication in a second language requires understanding both serious and non-serious interpretation of the utterances, humor functions as a mechanism that makes the input related to non-serious side of the language accessible to the learners. In light of this view, then, instructors' use of verbal humor can be perceived as an instructional tool to rehearse both the use and usage of the language, besides the fact that humor elicits greater student involvement via its attention-gaining nature which can eventually prime increased L2 learning.

Transcription conventions

+ + Pause of up to two seconds

YEAH Capitals indicate emphatic stress

[h] Laughing exhalation

(()) Detailed information

expansion of cultural understanding.

Instances of culture-related humor in the data included instructors' sharing funny experiences, cracking cultural jokes, and telling personal anecdotes. Humor surfaced when instructors shared with students how misunderstandings happened, particularly in interactions with newcomers in and out of the campus. For example, one male instructor told his experience of supervising a female student who used to come to supervision sessions along with her husband and that the husband used to keep talking and ask questions more than the wife (the student). In another session, he talked about another female student who used to bring her three year old kid to supervision sessions. The instructor extended his humorous comments by saying that *"I liked to play with the kid rather than give supervision to the mother"*. Having amused the class, the instructor acknowledged that although the students' behaviors seemed funny to him at first, later on he found that according to those particular students' religion/culture, it was not appropriate for a female adult to be alone with a man who is not '*mahram*' to them. Mahram is an Arabic term meaning somebody (of the opposite sex) very close to you by blood or marriage.

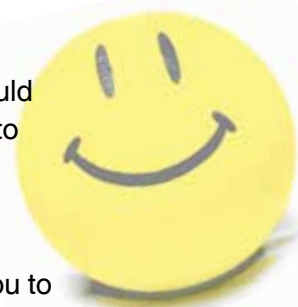
These examples indicate that cultural knowledge is evoked by humor and if classroom humor is related to the target language culture, it can greatly benefit learners' cultural understanding and eventually their sociocultural competence in L2. Several other examples in the data support this understanding. For instance, in extract (6) below the instructor is explaining to an undergraduate class how a host would treat a drop-by guest differently in Malaysian and western

cultures and how a guest would/should behave in a different way according to each culture.

(6)

- 1 T: in Malay culture, people invite you to lunch or dinner when you are a drop-by but
- 2 you are not supposed to accept quickly am I right? [laughs] =
- 3 Ss: yeah [laugh]
- 4 T: = especially in their home they are about to have lunch and you happen to drop by,
- 5 they would invite you to share whatever they have, so after a few repeated
- 6 invitations ++ coaxing and all that you reluctantly join them, of course you are
- 7 very hungry you know [laughs]
- 8 Ss: [laugh]
- 9 T: = compare this to western who just ask you once. you say no, they say ok. [laughing]
- 10 and life goes on [laughs]
- 11 [laughter]

This humorous scenario, while attracts students' attention and elicits laughter from the floor (lines 8-11), creates an awareness of a subtle cultural dissimilarity between Malay and Western cultures. In this example, the instructor describes how in Malaysian culture, drop-by visitors expect to be treated when they happen to visit acquaintances around meal times. For the international students, who do not share the same cultural norms as Malaysians, it is obviously a new piece of information to know that people are not supposed to accept the host's invitation quickly (line 2) when they are drop-by visitors, while in similar situations in western culture such 'coaxing' (line 6) and standing for ceremonies to join the host for a meal is rarely expected.



- 9 S: she devoured the book ((an example from the handouts))
 10 T: ah yeah well done she devoured the book, very expressive [laughing] so you
 11 have not devoured the article that I gave you last week? ++ you spit on it
 12 probably [laughing] you sat on it [laughs]
 13 [laughter]

In lines 5-7, the instructor uses examples of metaphor such as *digest the idea* and *stew over the idea* to help students grasp the point. Following the instructor's examples, one student adds another example of metaphor, *she devoured the book*. Praising her example (line 10) the instructor extends it with another metaphorical expression, *so you have not devoured the article I gave you*, (lines 10-11). Then she continues teasing the students with several humorous remarks, *you spit on it* and *you sat on it* (lines 11-12). Similar to example (4), the instructor's contextualization of the concept of "metaphor" through the use of several authentic examples is clearly an effective strategy to expand the meaning of the concept in the target language. Besides, situating the point in an amusing play frame, which attracts attention and exposes the learners to the different interpretations and meanings of the concept, makes the point more 'noticeable' and easy to remember. These examples have served to demonstrate that humor can be used as

One of the most potent and strategic skills an instructor can draw on to facilitate L2 instruction and enhance the learners' communicative competence in a second language is the effective use of verbal humor

a strategy to facilitate access to different interpretations/meanings of L2 resources. Specifically in using figurative language, which commonly bears double meanings, use of humor draws the learners' attention to various aspects of the meaning including its serious and non-serious interpretations which can help the learners spot the differences between figurative and literal meaning.

● Highlighting Cultural Dissimilarities

A third origin of humor in language is the 'incongruity' in cultural dissimilarities. In addition to foregrounding form and reinforcing meaning (discussed earlier), use of humor highlights cultural dissimilarities between L1 and L2, the point that can be used as a strategy to impart cultural knowledge. With respect to varying values, views, and attitudes of the interactants, understanding

and appreciating L2 humor require being informed of the cultural knowledge and the different culture-specific nuances in an L2 beyond the essential linguistic input. Hence, exposing the learners to culture-related humor can shed light on the learners' sociocultural competence.

Particularly in multilingual and multicultural instructional contexts, like the setting of the present study which hosts an amalgam of different languages such as Malay, Chinese, Indian, English, Turkish, Persian, Arabic, Indonesian, and African, and various dialects of these languages, there are many occasions for instilling humor in language education and



- 3 Ss: [laugh]
 4 = right? they look like water has gone inside them...this is immersion
 5 Ss: [laugh]
 6 T: ...I have told you this before, the Bangladeshi workers that come and work in our
 7 petrol stations they don't have special Malay classes or English classes + Yeah,
 8 but they learn the petrol language in one week. They work there, they hear people
 9 talking, and they are able to ask you / merah (red)? hijau (green)?\=
 10 Ss: / [laugh]\
 11 T: =sepuluh ringgit (10 ringgit)? penuh (full)?
 12 Ss: [laugh]
 13 T: =they don't need classes+ they don't need classes++ it's an immersion
 14 Ss: [laugh]

In this extract, the instructor makes a humorous analogy between "immersion" and children's going swimming and that they sometimes get drowned in water (line 4). To further elaborate the point she also refers to the Bangladeshi workers who work in Malaysian gas stations and acquire the Malay language from the environment through the phenomenon called "immersion" (line 13). Through several code switchings to the students' L1, which elicits rounds of laughter from the class (lines 9-12), she also gives examples of the language the workers acquire from the environment. Contextualization of L2 concepts in humorous contexts, similar to the examples provided above, is discerned to provide opportunities for L2 learners to notice new aspects of already established L2 meaning. As Bell (2005) notes, in such cases, where coherent amusing

language is used to present new L2 resources/concepts, chances for learning are enhanced and "when acquiring new meanings from context it is easier to learn a new word for a familiar concept than one for a new concept" (p.205).

Similarly, example (5) below shows an instance of the occasions where humor is used as a strategy to clarify a point and reinforce/expand the meaning of L2 concepts. The instructor asks students to define the concept of "metaphor" (line 1). Having

Schmidt (2001) suggests that conscious attention to form, or what is referred to as "noticing," is a necessary condition to L2 learning. Emphasizing the role of attention, he notes that "the concept of attention is necessary in order to understand virtually every aspect of second language acquisition" (Schmidt, 2001, p.3)

received no response from the class, she starts teasing them by a metaphorical expression "your jaw dropped" (line 3) and through contextualization of the term in a play frame, she tries to implicitly get the meaning of "metaphor" across.

(5)

- 1T: what is a metaphor? I ask you in exam, define metaphor ++
 2 Ss: ((No response))
 3 T: you see? your jaw dropped [laughs]
 4 Ss: [laugh]
 5 T: A::h that is a metaphor [laughing]++ or if you take ideas as food, we can say
 6 'to digest the idea'++ do we say stew over the idea? or fry that idea [laughs]
 7see? you have not read it Go[h]d
 8 Ss:[laugh]

demonstrate that expressions contextualized in humorous utterances provide occasions for the acquisition of new L2 knowledge. In light of this view, perhaps it would be sound to claim that playing with language form to construct humor serves to construct the knowledge of the form. This is because in order to understand and appreciate the employed humor, learners ought to attend the form and discover form-meaning relationships. In the following section we discuss the opportunities that verbal humor/language play offers for reinforcement of “meaning” in a second language.

● Reinforcing Meaning

A second source of humor in language is the incongruity inherent in idiomatic expressions and figurative speech. Most idioms in the target language are comprehended in regard to their specialized and figurative meaning rather than their literal meaning. In addition, most L2 idiomatic expressions often do not convey the same meaning as in L1. Hence, the incongruity between the usual and literal meanings of utterances within L2 as well as between L1 and L2 often become potential sources for the creation of humor - the point that can be used as an instructional strategy to reinforce and expand meaning in a second language. Examples supporting this understanding abound in the data. In (3) below, the instructor uses the idiomatic expression “in one piece” (line 2) meaning “not damaged or harmed” to construct humor.

(3)

1 T: so I will expect to see your input to the task later ++ ok when you come back
2 after holidays. alright, please come back in one piece. what does it mean to

3 come in one piece? can you come in two or three pieces?[laughing]

4 Ss: [laugh]

5 T: = sometimes you do. at least in your mind, right?

6 Ss: [laugh]

7 T: ok when you come back we can start off the task...

As it can be understood from the instructor’s probing question *what does it mean to come in one piece?* (lines 2-3), on the one hand, he exploits this ironic expression in such a way as to draw students’ attention to a linguistic point. The instructor’s focus on the meaning of this expression can clearly help them remember the point. On the other hand, he uses funny alternatives of the expression (*come in two or three pieces*, line 3) to construct a sense of amusement and re-engage the students with the point being made which can help students to reformulate the concept of “come in one piece”. Such humorous language play, as Bell (2005) notes, can bring L2 concepts into metalinguistic focus. In line with this view, one of the interviewed instructors, who used humor in his teaching on a frequent basis, pointed out that “Intermingling language with humor is an effective way of teaching language”.

Additionally, in example (4) below, in an undergraduate sociolinguistics course, the instructor is explaining the term “immersion” (a method of teaching a second language which uses the target language as a teaching tool, surrounding or “immersing” students in the second language).

(4)

1 T: ... children like to go to the swimming pool and for some reason don’t want to
2 come out [laughing]

- articles. another SOURCE will be ++
right,
2 how do you spell source? s o u r c e not
s a u c e ((spelling the words))
3 alright? it is just after lunch probably you
are thinking about whatever
4 SAUCE you had [laughs]
5 Ss: [laugh]
6 T: or people who speak it in American
English will say SOURCE /so:rs/
7 ((pronounced with exaggerated
American accent)), so I am talking
about /so:rs/
8 Ss: [laugh]

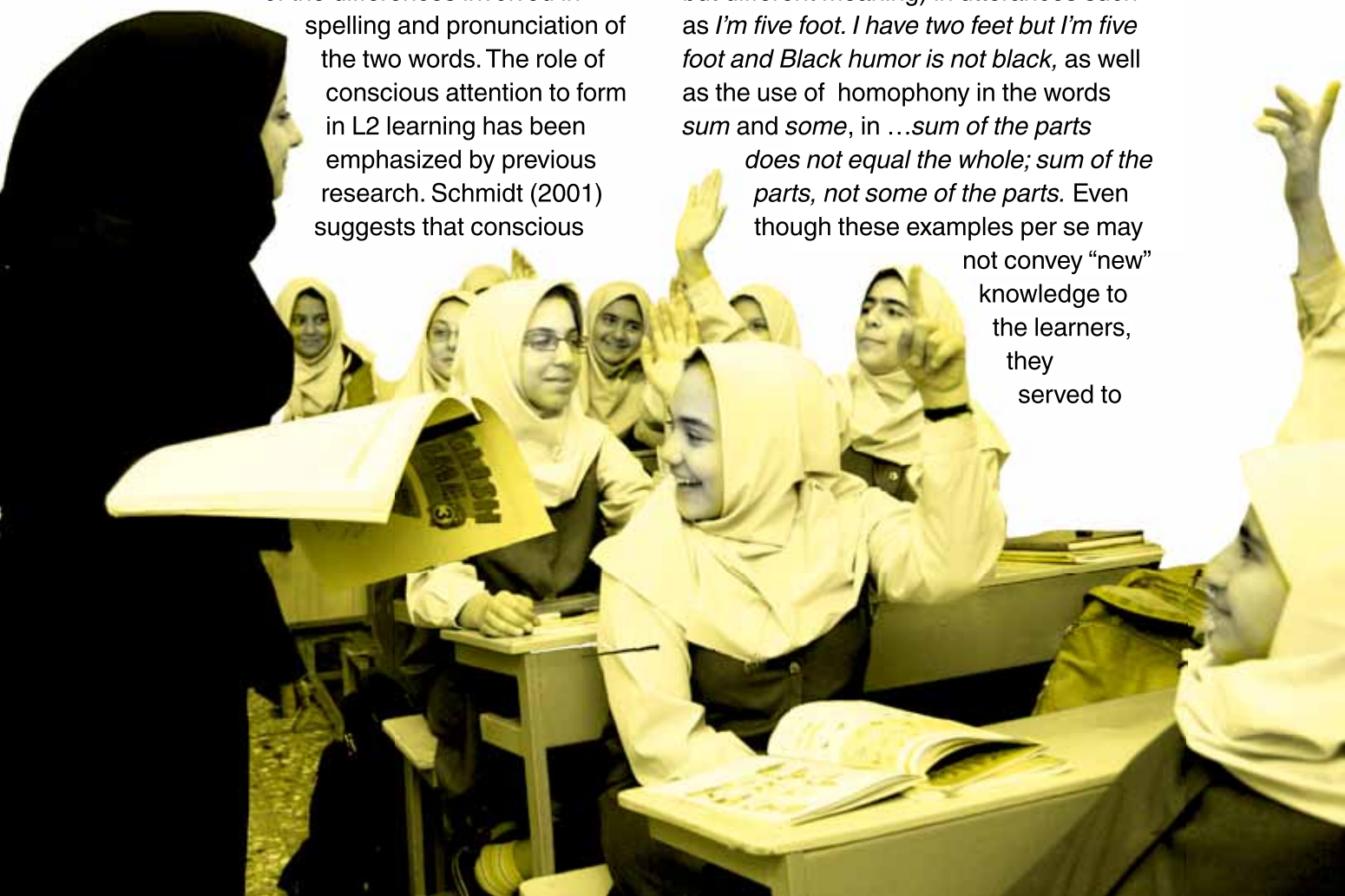
In lines 1-2, the instructor draws students' attention to the phonological similarity between the words "source" (British pronunciation) and "sauce" while putting it in a play frame (lines 3-4). At the same time, he highlights the difference between the American and British pronunciation of the word "source" through explicit explanation

of the differences involved in spelling and pronunciation of the two words. The role of conscious attention to form in L2 learning has been emphasized by previous research. Schmidt (2001) suggests that conscious

attention to form, or what is referred to as "noticing," is a necessary condition to L2 learning. Emphasizing the role of attention, he notes that "the concept of attention is necessary in order to understand virtually every aspect of second language acquisition" (Schmidt, 2001, p.3). In the same vein, the role of LP in raising learners' awareness of L2 forms has been acknowledged by several humor researchers (e.g., Bell, 2005; Sullivan, 2000; Tarone, 2000). Consistent with previous research, the present data suggest that verbal humor that involves playing with and focusing on linguistic information can be a useful device to make L2 knowledge noticeable thereby facilitating access to L2 resources and priming L2 learning.

Further examples of humorous incidents in the data that involved form-related language play were the use of pun and homonymy (words with the same spelling but different meaning) in utterances such as *I'm five foot. I have two feet but I'm five foot and Black humor is not black*, as well as the use of homophony in the words *sum* and *some*, in ...*sum of the parts does not equal the whole; sum of the parts, not some of the parts*. Even though these examples per se may

not convey "new" knowledge to the learners, they served to



that occurred in classroom interactions may contribute to L2 learning. Based on an inductive analysis of the corpus, 124 spontaneous humor instances were identified and classified under three sub-categories labeled “foregrounding form”, “reinforcing meaning”, and “highlighting cultural dissimilarities”. Informed by the employed CDA framework for analysis these sub-categories represented the strategies used to fulfill instructional functions.

● Foregrounding Form

One of the natural places that humor is originated in language is due to the “incongruity” (see, Berlyne, 1960) found in playing with and manipulation of language

Use of humor instances such as puns, wordplays, tongue twisters, alliteration and so on that entail playing with language form to construct humor can draw students’ attention to formal knowledge of the language

form. The data suggest that verbal humor/ language play in ESL classes can be used as a strategy to bring form-based information to the foreground of attention. Use of humor instances such as puns,

wordplays, tongue twisters, alliteration and so on that entail playing with language form to construct humor can draw students’ attention to formal knowledge of the language. That humor attracts attention and increased attention can benefit student learning is well-recognized by previous research (see Davies & Apter, 1980; Schmitz, 2002; Ziv, 1979). Consistent with this assumption, verbal humor is considered to be a useful device for bringing linguistic information to the foreground of attention and to enhance

learning. As Bell (2005) summarizes most studies on metalinguistic aspects of humor have shown that “explicit talk about language form and use can be a powerful learning device” (p.206).

Several examples from the data provide insights into the role of form-related humorous verbalizations in L2 learning. In the following example, the lecturer addresses a common syntactic error committed by L2 speakers in a non-native context such as Malaysia when using the English expression “pulling somebody’s leg” (lines 1-2). In the excerpts below “T” stands for teacher/instructor, “Ss” for students and “S” for one student participating in humorous exchanges.

(1)

1 T:I’m just kidding I’m just pulling your leg, you know, what pulling a leg is? ++
2 leg is? ++
3 =You never say pulling legs, that’s Malaysian version [laughs] you only pull one leg don’t pull both[laughs]=
4 pull one leg don’t pull both[laughs]=
5 Ss: [laugh]
6 T = I don’t know why but don’t[laughs]
7 [laughter]

In this example, while putting it in a play frame, the lecturer underscores the correct usage (form) of the word “leg” in the English expression pulling sb’s leg (lines 1-2). He also reminds the students that some L2 speakers use the plural form legs instead of its singular form leg as a common mistake, emphasizing that students should be aware of such errors.

Similarly, in example (2) below, the instructor explicitly refers to the difference in pronunciation of the word “source” in British and American English.

(2)

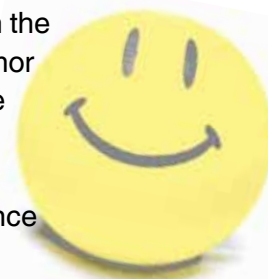
1 T: ...one possible source is academic

humorous utterances were assigned codes representing the strategies that were used to convey humor. The analysis was informed by Fairclough's (1995, 2001) concept of Critical Discourse Analysis (henceforth CDA) which employs a sociological-linguistic approach to the analysis of communicative/discursive events conceptualized in three dimensions: text, discourse practice, and sociocultural practice. Based on Fairclough's 3-dimensional model, the first level of analysis in this study comprised identifying instances of verbal humor created through textual devices/means realized as semantic, syntactic, and phonological resources in the language. The second level encompassed certain strategies and functions, which draw on the textual knowledge resources to formulate and convey humor. Perhaps it is useful to note that the distinction between "strategy" and "function" is not always clear-cut. Hay (2000) suggests that "strategies can be seen as more precise descriptions of functions" (p.717). In effect, there is always some degree of overlap between strategy and function in reference to the use of verbal humor in discourse; however, what makes strategies distinct from functions is the difference in their level of abstraction. That is, strategies are identified as less abstract representations of functions.

Finally, the third level involved different social, psychological and instructional "effects" of using humor which can impact different aspects of classroom discourse such as teacher-student relationships, classroom culture, instructor and student perceptions and eventually the overall language teaching/learning processes. It should be noted that the data for the present paper come from a larger study

that used qualitative and quantitative analysis to investigate different social, psychological, and instructional functions and effects of instructor humor as a discursive practice in an ESL context; however, the focus of this paper is on the "instructional functions" of verbal humor and the strategies used to fulfill those functions.

Although any humor used in ESL contexts might be of potential relevance to the target language use and/or its acquisition, as humor is a part of any language, "instructional function" is used to refer to introducing, rehearsing and illustrating the content/material related to the target language and culture through specific "word-based" types of humor that provide explicit or implicit opportunities for acquisition/learning of target language use and usage. Schmitz (2002) suggests that humor used in language classroom discourse can be categorized into three groups: universal or reality-based humor, culture-based humor, and linguistic or word-based humor. Universal humor is originated from "the context and the general functioning of the world", culture-based humor involves the cultural knowledge of the language, and word-based humor is created "based on specific features in the phonology, morphology or syntax of particular languages" (Schmitz, 2002, p.93). In light of Schmitz's grouping of humorous discourse, instructional functions of humor in this paper encompass the instances of word-based and cultural humor that can enhance (socio)linguistic and sociocultural competence of L2 learners.



Results and Discussion

The following sections present the data concerning how instances of verbal humor

devices/means (e.g., semantic, syntactic and phonological elements) in the language, verbal humor hosts various sociocultural and sociolinguistic nuances which L2 learners have to acquire in order to be able to communicate effectively with native speakers who share that knowledge. In light of this view, infusing verbal humor in L2 instruction at different levels (particularly for advanced levels) can benefit learners' L2 development and overall communicative competence (Hymes, 1972).

The present paper examines the instructional functions of instructors' verbal humor, in ESL classrooms with a focus on areas that L2 learning and teaching can benefit from closer examination. More specifically the paper addresses the question of: What instructional functions can humor play in the L2 learning environment?

Method

Participants

Participants of this study were university lecturers and students who studied ESL at a Malaysian university. Both undergraduate and postgraduate classes were observed where courses such as sociolinguistics, genre studies, teaching principles, English for Specific Purposes (ESP), and research methodology were taught. Participants were of different first language and cultural backgrounds comprising local ethnic Malays, Chinese, Indians, and international students of Iranian, Indonesian, African, and Arab ethnicities. The lecturers were all Malaysians and English was the second language. All the observed lecturers had completed their postgraduate studies in English-speaking countries and were competent users of English due to their

exposure to the linguistic and cultural subtleties of English in native contexts

Procedure

Data sources for this paper comprised classroom observations, audio-recordings, semi-structured interviews with ESL lecturers, and the researchers' fieldnotes which provided useful nonverbal contextual cues in the identification of the "play frame" (shift to non-serious mode of conversation) and the interpretation of verbal humor. Ethical consent was sought from the faculty as well as the participant lecturers and students prior to conducting the study. The audio-recorded data were transcribed and coded manually in line with the principles of coding qualitative data and category construction (Creswell, 2007; Geisler, 2004; Merriam, 2009).

Keeping the research objectives in mind, it took several rounds of analysis to code and categorize the data. Individually coded and categorized transcripts were exchanged and the discrepancies were discussed until a reasonable concordance on appropriate categories was reached. In the first round, all verbal humor units (utterances) were identified. For this purpose numerous clues from previous research were used including laughter and/or smiling responses from the audience, paralinguistic, prosodic and discursal clues such as "unusual voices and pitch changes, very loud or quiet voices, and elongated sounds" (Bell, 2005). Also, speaker intended meaning that "seemed to express non-conventional meaning and created a non-literal word" (Broner & Tarone, 2001) were regarded as instances of humor in the data. In a few cases of doubt whether an utterance was intended to convey humor, we decided to exclude them from the analysis.

In the second round, the identified



language-related/verbal humor warrants a considerable attention in ESL classes.

Narrowing down to L2 contexts, there is a plethora of studies that support the effectiveness of humor in understanding a second language (Bell, 2005) and facilitating L2 learning (Bruner & Tarone, 2001). Humor can also be used to sensitize students to phonological, morphological, lexical, and syntactic differences within a single language or between a student's L1 and the target language (Deneire, 1995) and is even suggested as necessary for ESL/EFL acquisition/learning (Cook, 2002). Medgyes' (2002) work that explains how funny games, stories, jokes, puzzles, pictures, sketches, dialogues and so on can be fruitfully used for all levels of L2 learners provides additional insights into the role of humor in L2 education.

What becomes evident from this body of research is

that there are strong social, psychological and instructional grounds for the use of humor in language instruction, as briefly discussed above; however, research on instructional functions of verbal humor in ESL classrooms has received scant attention. A basic assumption that verbal humor offers opportunities to benefit second language learning and teaching derives from the view that communicating humor in a second language entails execution of various linguistic and cultural 'knowledge resources' (Raskin & Attardo, 1991) instilled in different

layers of the language, which become accessible to the learners through the use of verbal humor.

That is, besides the primarily linguistic input transmitted through the textual



Functions of Humor

Although humor has only recently received interest from SLA scholars, its history dates back to Plato and Aristotle (Morreall 1983; Raskin 1985). Previous research has looked into the role of humor from different perspectives: from its functions in social interactions to educational settings. In general social interactions, humor has been identified to function as a strategy to express and reinforce solidarity with the audience (Hay, 2000), reduce and relieve stress and tension (Martin, 2007; Schmitz, 2002), to buffer the effects of stressful tasks and as an essential aspect in relationship development and maintenance (Fraleigh & Aron, 2004; Priest & Thein, 2003). Humor has also been characterized as a coping mechanism (Wanzer, et al., 2005), a tool for communicative support (Bippus, 2000), and as a means of increasing patient compliance and satisfaction as well as physician credibility (Wrench & Booth-Butterfield, 2003).

In educational settings, on the other hand, the use of humor is thought to increase instructional effectiveness (Wanzer, 2002), create a more enjoyable (Neuliep, 1991) and conducive to learning environment (Davis, 2004; Wanzer, et al., 2006), draw student attention (Schmitz, 2002), increase student motivation (McCroskey et al., 2006), and clarify course material (Downs, et al., 1988). Similarly, effective use of humor related to course content

has been consistently delineated in previous research (e.g., Garner, 2006; Gorham & Christophel, 1990; Schmitz, 2002; Wanzer et al., 2009; Ziv 1988). These studies suggest that humor is most likely to enhance acquisition/learning and retention of content. For instance, Ziv (1988) notes that the use of suitable, content-specific humorous examples may provide a student with a new perspective on the material that may lead to a novel cognitive insight. In light of this view,



Verbal Humor in Learning Environment



Introduction

The role of effective communication in a second language has received increasing attention from second language acquisition (SLA) scholars in recent years. One of the most potent and strategic skills an instructor can draw on to facilitate L2 instruction and enhance the learners' communicative competence in a second language is the effective use of verbal humor. It is now widely recognized that to communicate effectively in a second language (L2), learners are required to know much more than just the vocabulary and grammar of the target language. Besides linguistic knowledge, learners have to have acquired sociolinguistic and sociocultural input/skills to be able to comprehend and use a second language effectively in social interactions. As such, pressure is on academia to equip language instructors and educators with a repertoire of pedagogical skills to enable them to help learners develop the required knowledge resources in a second language. Instructor humor is among these skills that offers several beneficial functions to L2 instruction in language classes.

Humor is an interdisciplinary phenomenon and has been defined based on its immediate context of use. This study focuses on 'verbal

humor', frequently referred to as 'language play' (LP) in L2 research. The two terms will be used interchangeably throughout this paper.

LP has been viewed from two different perspectives in L2 research: (a) as a matter of "rehearsal" (Lantolf, 1997) which entails not necessarily fun but a means of developing linguistic skills, and (b) as "the use of language for fun and amusement" (Bell, 2005, p.195). Consistent with the first view, Cook (2000) notes that LP involves patterning and repetition of linguistic forms (e.g., rhythms, phonological and grammatical parallels), semantic meaning, and pragmatic use. In the same vein, Belz (2002) and Weir (1962) view LP as "the conscious repetition or modification of linguistic forms such as lexemes or syntactic patterns" (Weir, 1962, p. 16). For the proponents of the second perspective (e.g., Norrick, 1993; Holmes, 2000), however, humor comprises utterances intended as amusing by the speaker and the presence of linguistic and contextual clues is necessary to support this. Examples of verbal humor are identified as puns, alliteration, riddles, songs, rhymes and rhythms, teasing and joking, funny stories, tongue twisters, and oral narratives.

Instructional Functions of Second Language



Ali Ziyaeemehr, PhD in TEFL, Ministry of Education
Email: ziyaeali@yahoo.com

چکیده

طنز مورد استفاده استادان، که در محیط‌های آموزشی به طیف گسترده‌ای از کاربردهای مختلف دلالت می‌کند، می‌تواند در یادگیری و یاددهی زبان دوم اهمیت ویژه‌ای داشته باشد. این مقاله به بررسی کارکردهای آموزشی طنز کلامی مدرسان زبان انگلیسی در کلاس‌های دانشگاهی می‌پردازد. داده‌ها از طریق ضبط صدای استادان در حین تدریس، مشاهدات کلاسی، و مصاحبه با مدرسان زبان انگلیسی جمع‌آوری شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها منجر به ایجاد سه مقوله عمده با نام‌های «نمایاندن / برجسته‌سازی ساختار»، «تقویت معنی» و «برجسته‌سازی تفاوت‌های فرهنگی» شد که نشانگر کاربردهای راهبردی طنز در تقویت آموزش زبان دوم است. یافته‌ها نشان می‌دهند که استفاده از طنز کلامی در کلاس‌های درس آموزش زبان دوم فرصت‌هایی را برای تسهیل دسترسی به منابع دانش زبانی و فرهنگی که در بطن مبادلات کلامی طنزآمیز تعبیه شده‌اند - در اختیار یادگیرندگان قرار می‌دهد. علاوه بر این، مدرسان زبان دوم به منظور ایجاد درک لازم در زبان‌آموزان و تعامل مؤثر با آنان باید دارای توانش زبانی-اجتماعی فرهنگی مختص به زبان طنز باشند. استفاده از یافته‌های این پژوهش در حوزه‌های یاددهی و یادگیری زبان دوم مورد بحث قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: طنز کلامی، کاربرد طنز، بازی کلامی، توانش، انگلیسی به عنوان زبان دوم، منابع زبان دوم، برجسته‌سازی

Abstract

Instructor humor, which serves a wide range of functions in educational contexts, can provide insights into second language learning and teaching practices. This paper reports on a study that investigated the instructional functions of instructors' humorous verbalizations in ESL academic classrooms. Data were collected through audio-recordings, classroom observations, and interviews with ESL instructors. The results of an inductive analysis led to a development of three major categories labeled "foregrounding form", "reinforcing meaning" and "highlighting cultural dissimilarities" indicating the strategies that served instructional functions. Findings indicate that using verbal humor in ESL classrooms offers opportunities to facilitate access to L2 linguistic and cultural knowledge resources embedded in humorous exchanges. Additionally, findings suggests that L2 instructors have to have specific (socio)linguistic and sociocultural humor competence in order to engage L2 learners in understanding and communicating effectively in a second language. Implications are explored within the context of second language learning and teaching.

Key Words: word-based humor, humor functions, language play, competence, ESL, L2 resources, foregrounding

4.

What is the difference between a school teacher and a train?

(Check below for the answers.)

Literature: Haiku

Haiku is a Japanese verse form, notable for its compression and suggestiveness. It consists of three unrhymed lines of five, seven, and five syllables.

Traditionally and ideally, a haiku presents a pair of contrasting images, one suggestive of time and place, the other a vivid but fleeting observation. Working together, they evoke mood and emotion. The poet does not comment on the connection but leaves the synthesis of the two images for the reader to perceive. A haiku by the poet Bashō, considered to have written the most perfect examples of the form, illustrates this duality:

“Now the swinging bridge
Is quieted with creepers ...
Like our tendrilled life.”

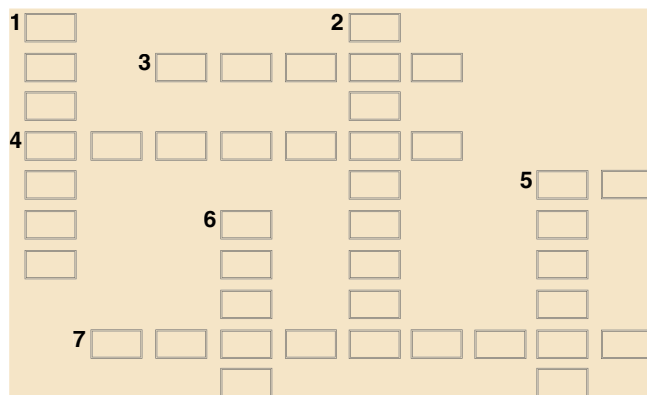
Here are some examples of Haiku in English. You can try writing your own Haiku and let us know!

1.
The petals fall in the fountain,
The orange-colored rose leaves,
Their ochre clings to the stone.
(Pratt, 1963)

2.
Among twenty snowy mountains,
The only moving thing
Was the eye of the blackbird.
(Stevens, 1971)

Crossword

The answers to this crossword are phrases using ‘make’. Check your knowledge of vocabulary! Send your correct answers and we will let others know you!



Across

3. make over; change
4. a remake; a new ____.
5. How did you make out? How did you ____?
7. make-up products

Down

1. make into; change
2. make up with someone
5. make for a destination; go straight to a place.
6. unmade; not tidy

Answers to the Funny Riddles:

1. Because they don't know the words!
2. Because it's too far to walk!
3. A garbage truck!
4. The teacher says spit your gum out and the train says “chew chew chew”.

References

Haikus by Pratt and Stevens are adapted from: <http://ray-sweb.net/fall-haiku/pages/swede.html>
The crossword is adapted from: <http://iteslj.org/cw/1/dt-make.html>
The description of Haiku is adapted from Microsoft Encarta, 2009

Jokes

1.

Teacher: Why are you late?

Student: Because of the sign.

Teacher: What sign?

Student: The one that says, "School Ahead, Go Slow."

2.

Teacher: What do you call a person who keeps on talking when people are no longer interested?

Pupil: A teacher!!

3.

Sylvia: Dad, can you write in the dark?

Father: I think so. What do you want me to write?

Sylvia: Your name on this report card.

4.

Teacher: Desmond, your composition on "My Dog" is exactly the same as your brother's. Did you copy his?

Desmond: No, teacher, it's the same dog!

5.

Teacher: Ellen, give me a sentence starting with "I."

Ellen: I is...

Teacher: No, Ellen..... Always say, "I am."

Ellen: All right... "I am the ninth letter of the alphabet."

Tongue Twisters

One of the excellent word games, which is both educational and fun, is asking students to repeat some sentences/phrases which are phonetically challenging. These "tongue twisters" are difficult for people to pronounce (let alone to repeat!) because they comprise of

phonemes whose places and manners of articulation are close to each other (e.g. /s/ and /ʃ/ in the example 2 below). This makes repeating them difficult. Here are some examples!

1. Mix a box of mixed biscuits with a boxed biscuit mixer.
2. The shells she sells are surely seashells.
3. Which wristwatches are Swiss wristwatches?
4. A proper copper coffee pot

Funny Classroom Moments

This new section should actually be written by you! I am thinking of collecting funny classroom moments sent by English teachers. The collected funny classroom moments will be published under the name of the senders. These accounts of funny moments can be both interesting and inspirational. For this issue, one story is given from teachers abroad, but when you send your own stories, they will be even more exciting to read!

"Once I gave my class of elementary students a simple test on geography. One of the questions was: 'Name six animals which live specifically in the Arctic.' James, a little clever student, wrote on his paper: 'Two polar bears, and four seals.'!!"

Funny Riddles

1. Why do bees hum?
2. Why do birds fly south for the winter?
3. What has four wheels and flies?

taught.”

- Attributed to **Oscar Wilde** (1854 - 1900),
poet, playwright, and wit.
“It is the supreme art of the teacher to

awaken joy in creative expression and
knowledge.”

- Attributed to **Albert Einstein** (1879 -
1955), physicist.

No Comment!

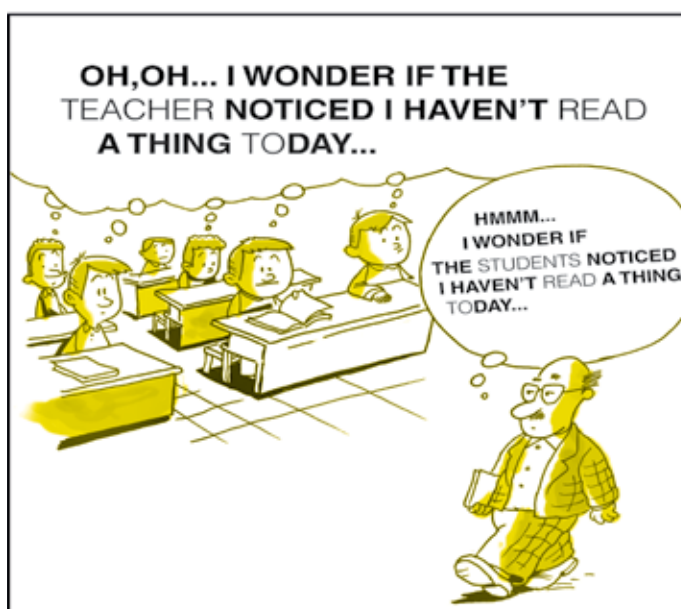
In Roshd FLT No. 105, we provided a caricature of a teacher and her student dealing with the chalk board (and to the students’ astonishment there was no icon on the board to click on!), remember? A dear colleague from Tabriz, has sent us his comment about it. We publish it with no further explanation.

"At first glance, it seems weird, but such a case may happen nowadays for at least some learners. There may be some pupils who are born to parents for whom life is very difficult without having access to the Internet, anywhere and anytime. It is crystal clear that such a child will learn, without even making a deliberate attempt, how to work with and operate a computer. In fact, he/she, like his/her parents, finds a computer an indispensable part of life. Now, the same child attends a school having the traditional books, teaching aids, teaching methods, etc. You can guess the rest of the story."

Hasan Jahanban

English teacher in Tabriz, Isfahan, district 5

Good point, indeed! Thank you Mr. Jahanban! We will be waiting for more comments from you and your colleagues all around the country. And now this issue’s caricature:



You know what to do! My inbox at azimi.hz@gmail.com is waiting!

English through Fun

Hadi Azimi

PhD in ELT, Shahid Beheshti University of Medical Sciences

Email: azimi.hz@gmail.com



The Note

Hello Everyone! I hope you are just great!

ONE: This English through Fun is a different one, at least to me, because was alone in composing it. During the past 8 years my friend and colleague, now Dr. Babak Dadvand, and I had been coauthoring English through Fun section for Roshd FLT; however, from this issue on, you will have to rely on my resources! Dr. Dadvand has been busy with some personal and professional concerns and found it difficult to concentrate on ETFun issues. That is why he decided to leave us. Dr. Anani and I decided to respect his decision and we wish him a healthy and wealthy life! Babak: wherever you are, whatever you do, there are people here who think of you! Take care, my friend!

TWO: As you might have noticed, in the past 5 ETFun issues, we included new sections in order to see which ones are more of interest to you. This issue will also introduce new titles, like Funny Classroom

Moments. Now, what I want you to do is really easy: check our past issues plus the current one, make a list of your favorite titles, rearrange them in priority order, and send it to me at azimi.hz@gmail.com. I will compare all your emails and will come up with a final list based on your suggestions. So, your turn now!

Quotable Quotes

"A professor is one who talks in someone else's sleep."

- **Attributed to W. H. Auden** (1907 - 1973), poet

"A good clinical teacher is himself a Medical School."

- **Oliver Wendell Holmes** (1809 - 1894), physician and writer.

"A teacher affects eternity."

- **Henry Adams** (1838 - 1918), historian.

"Education is an admirable thing, but it is well to remember from time to time that nothing that is worth knowing can be

language studies.

Finally, the responses implied that the teachers are hardly satisfied with these textbooks and they are not likely to choose it again for teaching purposes, if they did have the option.

Table1 below summarizes the ranking of each category, along with their means as obtained from the statistical data.

Table1. Ranking of the questionnaire's categories

Rank	Category	Mean
1	Layout and Design	8.21
2	Practical Considerations	5.16
3	Language Type	3.77
4	Subject and Content	3.49
5	Activities	3.27
6	Skills	3.11

Conclusion and Implications

In the realm of language teaching and learning, there is little doubt on the significant role of textbooks, since in most cases both teachers and students rely on these textbooks. Besides, in Iranian junior high schools, there is not any option for teaching EFL materials except using the textbooks offered by Iranian Ministry of Education. The present study demonstrated that teachers are not generally satisfied with the EFL textbooks which are taught in junior high schools, believing that these books are not concerned with students' needs and desire nor are they compatible with the criteria of an EFL textbook. Generally speaking, it can be concluded that English language textbooks that are currently taught at junior high schools in Iran do not meet the teachers' expectations.

The findings of this study may offer insights for those involved in educational administration and materials development, especially those authors who work in the Ministry of Education

to re-evaluate the current textbooks used in junior high schools and provide revised versions of them with sufficient supplementary sources available for both teachers and students. The results can also be useful for syllabus designers and curriculum planners to consider teachers' expectations as well as students' interests and needs while developing EFL materials.

References

- Abdollahi, M. & Mohd Yasin, M. & Kim Hua, T. (2011). Authenticity of Iranian English Textbooks for Schools. *English language and literature studies*, 1, 25-30.
- Amini, M., & Birjandi, P. (2012). Gender bias in the Iranian high school EFL textbooks. *English Language Teaching*, 5, 134-147.
- Ansary, H., & Babaii, E. (2002). Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, 8(2). Retrieved March 17, 2011, from <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks>
- Ansary, H., & Babaii, E. (2003). The issue of sexist language and attitudes in EFL materials. *Asian EFL Journal*, 5(1). Retrieved March 17, 2011, from <http://www.asian-efl-journal.com/march03.sub1.php>
- Azizifar, A., & Koosha, M., & Lotfi, A. R. (2010). An analytical evaluation of Iranian high school ELT textbooks from 1970 to the present. *Social and Behavioral Sciences*, 3, 36-44.
- Birjandi, P., Nowrozi, M., and Mahmodi, G. H. (2002). *Right Path to English*. Tehran: The Center for Printing and Publishing of Textbooks.
- Cheng, K. K. Y., & Biglarbeigi, A. (2012). Education and religion in Iran: The inclusiveness of EFL textbooks. *International Journal of Educational Development*, 32, 310-315.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 104-123.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purpose*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jahangard, A. (2007). Evaluation of EFL materials taught at Iranian public high schools. *Asian EFL Journal*, 9(2), 1-15. Retrieved April 3, 2011, from http://www.asian-efl-journal.com/June_07_aj.php
- Litz, D. R. A. (2005). Textbook evaluation and ELT management: a South Korean case study. *Asian EFL Journal*. Retrieved April 3, 2011, from http://www.asian-efl-journal.com/Litz_thesis.pdf
- Moshfeghi, F., & Ajabshir, Z. F. (2011). Evaluation of "English for the students of management". *Iranian EFL Journal*, 7(4), 72-91.
- Riazi, A. M., & Aryashokouh, A. (2007). Lexis in English textbooks in Iran: Analysis of exercises and proposals for consciousness-raising activities. *Pacific Association of Applied Linguists*, 11, 17-34.
- Riazi, A. M., & Mosallanejad, N. (2010). Evaluation of learning objectives in Iranian high school and pre-university English textbooks using Bloom's taxonomy. *TESL EJ*, 13(4), 1-16.
- Tomlinson, B. (2001). Materials development. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 66-71). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yarmohammadi, L. (2002). The evaluation of pre-university textbooks. *The Newsletter of the Iranian Academy of Science*, 18, 70-87.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors in discourse. In CaldasO Cauthard, C. R., & Coult havd, M. (Eds.), *Texts and Practices: Keading in Critical discourse analysis*. London: Routledge, 32-70.

and productive skills and provide an appropriate balance between the two sets of skills.

As the junior high school textbooks are designed based on Audiolingualism, they provide opportunities for oral practice but the probability is that because teachers have not been trained to teach audiolingual materials they revert to grammar translation and therefore they tend to change the oral activities to written ones. This point is central and should be considered especially in teacher education programs.

E. Language type

The mean composite score of the respondents is 3.77, and the standard deviation is 2.45, which indicate that there is a general tendency among teachers to view the language of the textbooks as neither authentic nor representative of different registers and accents.

In the next group of items, the teachers commented on the language used in the textbooks. As the data indicated, the language used in the textbooks was judged as not being realistic and representative of real life language use. In fact, it was observed that, seemingly, no real life context is provided in the textbooks and the language used in the textbooks is mostly formal and there are no samples of language that may be used in informal situations.

Another important weak point of the textbooks was found to be that there is very little emphasis on language functions. The focus of these textbooks appears to be more on language usage rather than language use. Furthermore, there is no diversity in terms of register and accent.

All in all, it seems that the teachers tend to perceive the language type used

in junior high school textbooks as not appropriate and authentic. These results are in line with what Yarmohammadi (2002) and Abdollahi (2011) found about the authenticity of senior high school textbooks.

F. Subject and content

With respect to the subject and content of junior high school textbooks, the composite score and standard deviation were 3.49 and 2.32 respectively. This entails that teachers tend to see the subject and content of these textbooks as neither interesting and challenging nor generally realistic. Just like other parts of the textbooks, subject and content of these books turned out to be lacking many of the criteria mentioned in the questionnaire from the teachers' perspectives. The subject and content of these textbooks were reported to be neither relevant to students' need nor interesting and challenging for them.

Moreover, it was evidenced that the teachers see little variety in the subject and content of the books. The teachers' point of view was neutral toward culturally biased texts and negative stereotypes.

G. Other considerations

The last part of the questionnaire is regarded as the conclusion, since in this part the teachers were asked for their overall views toward junior high school English textbooks.

According to their responses, most of the teachers believed that current English textbooks are not appropriate for language-learning objectives followed by the Ministry of Education. These textbooks seem not to be suitable for homogeneous, co-educated classes and they do not motivate students to further their English

the classrooms are teacher-centered and learning is believed to take place as a result of drills and memorization. This might reflect the observation that there is too little emphasis on meaning-focused activities, student-centeredness and fluency in the textbooks under study. The teachers' responses also confirm this conclusion.

In the same vein, the majority of the teachers believed that the textbooks do not provide a balance of activities, nor are their activities communicative and meaningful. Also, there appears to be

no room for pair and group work and the grammatical points and vocabulary items are not introduced in motivating and realistic contexts. In addition, both language types and pictures that are used in these activities seem artificial and boring. This may reduce the creativity and originality of the responses produced

by the students. However, few teachers agreed that textbook activities could be modified or supplemented easily. This could be attributed to the fact that they have to follow the activities provided in the textbooks due to the constraints imposed by the exam system. These findings are in line with Riazi's and Aryasholouh's (2007) study, where only one percent of vocabulary exercises were categorized as consciousness-raising as these types of exercises lend themselves to modification. Regarding such modifications, Azizifar et al. (2010) suggested that there should be

enough opportunities for the learners to practice the language they are learning communicatively.

D. Skills

The composite mean of the respondents regarding the skills is 3.11, and the standard deviation is 2.06 for these textbooks. The English textbooks which are used in Iranian junior high schools seem to be based on the Audio Lingual Method. Speaking is presented just in the form of pronunciation patterns and memorization of dialogues. This can be

regarded as one of the most important weak points of these textbooks, as asserted by the respondent teachers. In fact, most teachers agreed that the textbooks pay no attention to essential skills and sub-skills, nor is the practice of individual skills integrated into the practice

of other skills. The same observations have earlier been made as for the senior high school English textbooks. As Riazi and Mossallanejad (2010) concluded, the main focus of senior high school textbooks is on the development of lower-order cognitive skills. Yarmohammadi (2002) also mentioned that ignoring oral skills is one of the shortcomings of senior high school textbooks. However, it is suggested that teachers can compensate for these shortcomings by supplementing the textbook with some activities that are designed to foster both receptive

The majority of the teachers believed that the textbooks do not provide a balance of activities, nor are their activities communicative and meaningful. Also, there appears to be no room for pair and group work and the grammatical points and vocabulary items are not introduced in motivating and realistic contexts

for in evaluating a textbook is the approach followed by the author(s) as to teaching. This could not be evaluated as for the textbooks under study though, since there are no notations on the author's viewpoints toward language leaning and methodology.

However, it was observed that the teachers tend to see the textbooks mostly in favor of structural approaches to language teaching and maintain that particular emphasis is placed on grammatical structures, lexical development and reading skills, having little focus on establishing communicative competence. The responses thus implied that most of the teachers did not favour this approach toward language learning and teaching.

B. Layout and design

Given the second category of items, it was observed that the textbooks do not provide a detailed outline at the beginning of each lesson and it seems that the authors have limited themselves to the table of contents at the beginning of the books. The obtained mean and standard deviation for this section are 8.21 and 2.36 respectively. The responses showed that most teachers believed that the textbooks' design and layout is not appropriate and clear. In fact, different parts of the textbooks are organized as follows. Each lesson starts with a dialogue. The second part of each lesson is grammatical patterns followed by exercises and drills (most of them related to grammatical points). And finally we have pronunciation patterns and readings. However, most teachers asserted that they tend to start teaching with vocabulary and then come to the dialog and grammar. This finding suggests that the design of the textbook

does not provide enough clues about the way each section of the lesson should be taught.

Regarding vocabulary, however, most of the teachers agreed that there was an adequate list or glossary of vocabulary items. Each junior high school English textbook has a glossary at the end of the book.

Besides, each of the textbooks has two review sections, one in the middle and one at the end of the book. Teachers' point of view toward these review sections and exercises was found to be neutral. However it was observed by the researchers that these sections are just repetitions of each lesson's exercises and do not provide learners with opportunities to apply their knowledge and skills in new contexts.

Regarding the teachers' manual guidelines, most teachers believed that the guidelines provided in the teachers' manual is not useful. One of the important goals of language learning is to improve learners' communicative competence, however, as also confirmed by the results; these textbooks tend to stick to grammatical points and reading skills. Moreover, based on the teachers' responses, the materials' objectives are apparent neither to the teacher nor to the students.

C. Activities

The size of the composite mean is 3.27 and that of the standard deviation is 2.08 for junior high school textbooks. Given the third category, i.e. the activities, the data revealed that the textbooks under study are viewed as being deficient in terms of the number of activities that encourage communicative practice. This is corroborated by the fact that most of

They were from different cities of South Khorasan province, Iran. For the purpose of the current study, three Iranian EFL textbooks entitled “Right Path to English I, II, and III” written by Iranian authors and prescribed by Iran’s Ministry of Education for the junior high school level, were evaluated.

To conduct the evaluation, a textbook evaluation questionnaire developed primarily by Litz (2000) was used. The questionnaire consists of 40 items (statements), coming in several categories each of which addresses a certain aspect of the textbooks. The categories include practical considerations, layout and design of the book, activities, skills, language type, subject and content of the book. Moshfeghi and Ajabshir (2011) reported the reliability of the teacher-version of this questionnaire to be 0.91, obtained by means of test-retest method which implies a high degree of reliability.

The questionnaire was administered to 35 junior high school teachers either in paper or via e-mail. The participants were required to express their level of (dis) agreement with the 40 statements on a ten-point Likert scale (ranging from highly disagree to highly agree).

To provide the answer to the research question, descriptive statistics such as the mean and standard deviation were calculated for each of the items, using SPSS 16 (statistical package for the social sciences).

Results and Discussion

In the first step, the Cronbach’s alpha (α) was calculated for the questionnaire to ensure the reliability of the scale. The overall reliability of all the 40 individual statements of the questionnaire was 0.96, which is regarded as an acceptable

indicator of reliability. In the following sections, the findings based on an analysis of the data collected using the questionnaire are presented and discussed for each of the categories on which the teachers were asked to express their opinions.

A. Practical considerations

The composite mean and standard deviation of this section for these textbooks are 5.16 and 2.31, respectively. Undoubtedly, an important point to be considered in choosing a textbook is its cost. In this regard, the data showed that the teachers did not find the textbook too expensive. The other criterion which is regarded as rather important is the textbook accessibility. That is to say, the selected textbooks should be currently in print and readily available in the market. As also approved by the respondents in this study, most of the books published by Iranian Ministry of Education are easily available in the market. Yet another point that is worth considering is that the textbooks should be recently revised. Taking this into account, it was observed that although the latest version of the textbooks being investigated for the purpose of this study were published in 2010, their content, subject and even activities have not changed dramatically in comparison to the previous editions. This could probably be the reason why most teachers tended to disagree with statement 3.

It was also confirmed by the data that the textbooks contain supplementary materials like teacher guide or audiotapes. However, they are not accessible. This is considered as one of the shortcomings of the textbooks.

An additional criterion to be accounted

individual words are more important for students than the combinations of words.

In another study, Jahangard (2007) critically evaluated English textbooks in Iranian public high schools. His findings are worthwhile to mention since all sections of EFL textbooks were scrutinized regarding ten different criteria proposed by various authors to conduct a thorough evaluation.

Elsewhere, using Tucker's (1975) textbook evaluation model, Azizifar et al. (2010) carried out an evaluation of two series of ELT textbooks used to teach English to Iranian students at junior and senior high schools. They tried to show how pronunciation points, content and grammar are dealt with in each series. The results suggested that there should be enough opportunity for the learners to practice the language they are learning communicatively.

In a similar vein, Riazi and Mossallanejad (2010) used Bloom's taxonomy to investigate the types of learning objectives represented in Iranian senior high school and pre-university English textbooks. The researchers concluded that the main objectives as followed in the textbooks revolved around the development of lower-order cognitive skills. In other words, regarding the cognitive levels in the textbooks, lower-order components were dominant in the high school textbooks.

Yet another study was carried out by Abdollahi (2011) on the authenticity of Iranian English textbooks for schools, based on Dougills' textbook evaluation checklist. The results showed that the textbooks lack the authenticity of natural English in terms of content and presentation. Additionally the passages were found not to be attractive for

students and tended to avoid cultural and communicative points.

Amini (2012) also attempted to examine the extent and types of gender bias in two of the Iranian high school textbooks (books 2 & 3). He investigated sexism in five categories of visibility, first, generic masculine constructions, sex-linked occupations and activities. Taking into consideration both texts and illustrations of the books, it was evidenced that sexism is still practiced in Iranian EFL materials.

Looking from a different perspective, Cheng and Biglar Beigi (2012) focused on the religion and education with particular reference to EFL textbooks which are taught in Iranian junior high schools. They scanned Iranian secondary-level EFL textbooks prescribed by the Ministry of Education to find religious concepts in the form of linear and nonlinear content. The findings of this research showed that religion is not overtly depicted nor is it explicitly taught. At the same time, EFL textbooks were viewed as not exposing students to the culture of the language that is being taught.

Most of these studies have evaluated junior high school English textbooks with regard to various models, frameworks, and checklists and few ones have considered teachers' perspectives toward junior high school English textbooks as the target of their evaluation. Therefore, the purpose of the present study was to evaluate English textbooks in Iranian junior high schools from teachers' point of view.

Method

The participants of this study were 35 Iranian EFL teachers (both male and female) who were teaching at junior high school level. Their teaching experiences were within the range of 2 to 30 years.

Introduction

There is general agreement on the crucial role played by textbooks in the process of language teaching and learning. In EFL contexts such as Iran, English textbooks and textbook evaluation assume a more important role. In Iran, the Ministry of Education has the responsibility of designing textbooks for schools. Due to the fact that English language is one of the compulsory subjects in the Iranian school curriculum and most students start encountering English as a foreign language from junior high schools, it becomes important to evaluate the available English textbooks for this purpose. On the other hand, since the primary users of textbooks are the teachers, a comprehensive evaluation can only be carried out when the teachers and their view points are also taken into consideration.

Most of the studies have evaluated senior high school English textbooks and few ones have considered junior high school English textbooks as the target of their evaluation. Therefore, the present study was an attempt to evaluate English textbooks in Iranian junior high schools from teachers' point of view.

Review of literature

In the realm of textbook evaluation, different authors and researchers have conducted a vast body of studies in different contexts. In this regard, they have used various textbook evaluation schemes, models or checklists for evaluating different textbooks or materials. Similarly, many studies have been done on textbook evaluation in the Iranian context, the majority being focused on the evaluation of senior high school textbooks

and only few ones on junior high school textbooks.

Among all the studies done on various course books, Yarmohammadi (2002) listed a number of the shortcomings of the senior high school textbooks. He concluded that lacking authenticity, ignoring oral skills and using English and Persian names interchangeably are among the weaknesses of these books.

Elsewhere, Ansary and Babaii (2003) performed two types of analyses to examine the manifestation(s) of sexist attitudes and values in two textbooks (Right Path to English I & II). In their quantitative analysis, they investigated sex visibility in both texts and illustrations and female/male topic presentation in dialogs and reading passages. As for the qualitative part of their analyses, they studied sex-linked job possibilities, sex-based activity types, stereotyped sex, and masculine generic conception. Their results found the books biased in terms of all the categories investigated.

Amalsaleh (2004, cited in Azizifar et al., 2010) also evaluated junior and senior high school textbooks in terms of inclusion of social factors. He used Van Leeuwens' (1996) model and concluded that high school textbooks tended to shape normative views of gender and class relations in which a middle-class urban male was considered to be the norm.

In the same line, Riazi and Aryasholouh (2007) examined the four high school and pre-university English textbooks with a focus on the consciousness-raising aspect of vocabulary exercises. They concluded that only one percent of exercises could be categorized as consciousness-raising. Also, the researchers found that the meanings of

Textbook Evaluation: Teachers' Perspectives

Minoo Alemi, PhD., Sharif University of Technology

Email:alemi@sharif.ir

Zahra Hesami

,M.A. Student in TEFL, Sharif University of Technology

Junior High School Teacher, Ministry of Education, Birjand

Email: hesami.zahra@yahoo.com



**Classroom
Techniques**

چکیده

در ایران تدریس زبان انگلیسی به صورت رسمی در قالب مدارس دولتی از دوره راهنمایی شروع می شود و تا مقاطع بالاتر ادامه می یابد. بنابراین، نقش کتب زبان انگلیسی در این دوره آشکار و مبرهن است. هدف مطالعه حاضر ارزیابی سه کتاب آموزش زبان انگلیسی Right Path to English، که هم اکنون در مدارس راهنمایی ایران تدریس می شوند، از دیدگاه معلمان است. برای ارزیابی این کتابها ۳۵ نفر از معلمان راهنمایی پرسش نامه لیتز (۲۰۰۰) را تکمیل کردند. نتایج نشان داد که کتابهای یاد شده انتظارات معلمان را برآورده نمی کنند. استفاده از نتایج این مطالعه می تواند برای مجریان آموزشی، طراحان برنامه درسی، برنامه ریزان و مؤلفان محتوای آموزشی مفید باشد.

کلیدواژه ها: ارزیابی کتاب درسی، مقطع راهنمایی، پرسش نامه لیتز، Right Path to English

Abstract

In Iran, English is taught formally at state schools from junior high school up to the end of secondary education. Thus, the role of English textbooks becomes evident in junior high school. The purpose of the present study was to evaluate the three English language textbooks (Right Path to English) currently used at junior high schools in Iran from the junior high school English teachers' point of view. For the evaluation of these textbooks, thirty five junior high school teachers were asked to fill the Litz (2000) questionnaire. The results indicated that the junior high school textbooks were not acceptable from the teachers' point of view. It is concluded in the present paper that the English language textbooks that are currently taught at junior high schools in Iran do not meet the teachers' expectations. Findings of this study may offer insights for those involved in educational administration, syllabus design, curriculum planning, and materials development.

Key Words: textbook evaluation, junior high school, Litz questionnaire, Right Path to English

● Conclusion

The findings of the present study revealed that Iranian high-school students held various beliefs and opinions about English language learning. The highest means in all belief categories were in the category of motivation and expectations which suggests that the students were motivated to learn English. Also, they held strong beliefs in using learning strategies. Male and female students' beliefs were found to be slightly different but the difference was not statistically significant. Consistent with Horwitz's (1988) suggestion that certain beliefs about language learning would facilitate or restrict the students' language learning abilities, the results of this study showed that in some cases, high school students had restricted views of language learning which can influence their learning process. For example, the overwhelming majority of the students believed that language learning is mostly a matter of learning the vocabulary and grammar or how to translate into their mother tongue. Gaining insights into the students' beliefs about language learning can lead language teachers to more effective instructional planning and implementation. They can try to modify the students' misconceptions and erroneous beliefs that restrict learning and foster positive beliefs that facilitate it. Since the students in this study reported strong motivational beliefs for learning the English language, the teachers can direct the students' motivation to the right path and use it as a lever to improve their students' language learning abilities.

References

Abedini, Rahimi, A., & Zare-ee, A. (2011). Relationship between Iranian EFL learners' beliefs about language learning, their language learning strategy use and their

- language proficiency. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 28, 1029 – 1033.
- Barcelos, A. M. F. (2000). Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach. Unpublished doctoral dissertation. The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Bernat, E., & Lloyd, R. (2007). Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Beliefs about Language Learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 79-91.
- Dehghan Harati, R. (2011). Learners' beliefs, teachers' beliefs: are they different? *Iranian EFL Journal*, 7, 190-221.
- Diab, R.L., (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, 34, 80-96.
- Dolati, R., & Seliman, S. (2011). An investigation of Iranian students' weaknesses in spoken English. *Journal of Edupres*, 1, 94-99.
- Ghabanchi, Z., & Meidani, E. (2010). Beliefs about language learning and strategy use: the case of Iranian non-English majors. *World Journal of English Language*, 2, 21-30.
- Ghavamnia, M., Kassaian, Z. & Dabaghi, A. (2011). The relationship between language learning strategies, language learning beliefs, motivation, and proficiency: A study of EFL learners in Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 1156-1161.
- Horwitz, E. K., (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language teaming. In A.L. Wenden & J. Robin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-132). London: Prentice Hall.
- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Khodadady, E. (2009). The beliefs about language learning inventory: factorial validity, formal education and the academic achievement of Iranian students majoring in English. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 12, 115-166.
- Rieger, B. (2009). Hungarian university students' beliefs about language learning: a questionnaire study. *WoPaLP*, 3, 97-113.
- Sakui, K., & Gaies, S.J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. [Special Issue]. *System*, 27, 473-492.
- Siebert, L. L., (2003). Student and teacher beliefs about language learning. *The ORTESOL Journal*, 21, 7-39.
- Tercanlioglu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues in Educational Research*, 14, 181-193.
- Ustunel, E., & Samur, E. (2010). Examining the relationship between two year vocational school students' beliefs about language learning and their academic success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3489-3493.
- Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23, 223-234.
- Yamini, M., & Dehghan, F. (2005). Relationship between foreign language beliefs, proficiency level and the use of language strategies (case study: Female English majors in Shiraz). *Journal of*
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.
- Zare-ee, A. (2010). Associations between university students' beliefs and their learning strategy use. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 882-886.

permitted to make errors in English, it will be difficult for them to speak correctly later on". Sixty percent of the participants agreed with this statement. It seems that the students held somewhat contradictory beliefs with regard to this category. This category received a relatively high mean average ($M= 3.76$, $N= 462$, $SD= 1.16$) suggesting that the respondents were willing to use certain strategies in learning a second language.

✓ *Motivation and expectations*

The last category, motivation and expectations, concerns the desire and expectation for language learning opportunities. Eighty-two percent of the students believed in finding better job opportunities after learning English. This is consistent with the findings of Horwitz (1999) who found overwhelming agreement of EFL learners' with this item. When the students were asked whether they would want to speak the language to get to know the native speakers better, seventy-five percent agreed. Also, sixty-five percent of the participants stated that they liked to have native speaker friends and ninety percent agreed that they wanted to learn English well. The highest mean average among all belief categories

was in motivation and expectations category ($M= 4.08$, $N= 462$, $SD= 1.16$) which indicates that high-school students were both extrinsically and intrinsically motivated to learn English.

✓ *Gender-related differences*

The independent samples t-test was done to investigate the existence of any significant differences between male and female beliefs about language learning. The results of the t-tests indicated no significant differences ($p<0.05$) between boys' and girls' responses to the BALLI items (Table 1). This implies that high-school students' beliefs about language learning are not influenced by gender. This result is in agreement with the findings of Tercanlioglu (2005) and Ustunel and Samur (2010) but contrary to those of Bernat and Lloyd (2007) and Siebert (2003) who found significant differences in male and female beliefs in some of the BALLI items. This might be explained by the fact that gender roles are heavily influenced by culture and social contexts. Yet, more research on the effect of gender factor on language learning beliefs in the Iranian EFL context need to be conducted since the results in this regard are not still decisive.

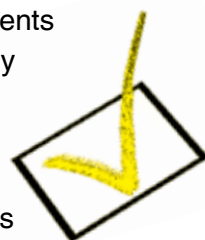


Table 1: Means, Standard Deviations and t-test results for male and female students

Categories	Groups	M	SD	Sig. (2-tailed)
Beliefs about foreign language aptitude	Female	3.52	.56	.58
	Male	3.35	.70	
Beliefs about the difficulty of language learning	Female	3.54	.54	.70
	Male	3.70	.41	
Beliefs about the nature of language learning	Female	3.76	.14	.97
	Male	3.75	.13	
Beliefs about learning and communication strategies	Female	3.78	.25	.89
	Male	3.73	.28	
Beliefs about motivation and expectations	Female	4.07	.31	.89
	male	4.09	.32	

* $p<0.05$

of the students believed that they would learn to speak English very well. The mean average of this category was 3.61 (N=462, SD= 1.14) which implies that the students as a whole believed in the concept of relative difficulty of language learning.

✓ *Foreign language aptitude*

The category of foreign language aptitude considers the general existence of a special ability for language learning and beliefs about the characteristics of successful language learners. Seventy-six percent of the students believed that some people have a special ability for learning foreign languages. However, forty-nine percent agreed that they had a special ability for learning foreign languages. This indicates that many Iranian high-school students have fairly positive estimates of their own language learning abilities. When asked whether it is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one, fifty-seven percent agreed and twenty-five percent were neutral. Also, fifty-nine percent of the participants believed that people who speak more than one language are very intelligent. The mean average of this category was lowest among all belief categories (M= 3.43, N= 462, SD= 1.15), but revealed that the participants tended to acknowledge the existence of language learning gift and agreed that speaking two languages indicates intelligence.

✓ *The nature of language learning*

BALLI items on the nature of language learning, concern issues related to the nature of the language learning process. Half of the students believed that knowing about culture is important

in foreign language learning. Contrary to the common belief that it is best to learn English in an English-speaking country, only sixty-five percent of the students agreed with this notion. The majority of the students (89%) perceived learning vocabulary as the most important part of language learning, sixty percent favoured grammar, and fifty-nine percent supported translation. Also, half of them believed that language learning involves a lot of memorization. These beliefs and the fact that they are supported by a considerable number of the participants are probably reflecting the prevalence of grammar-translation method in their English classes (Dolati & Seliman, 2011). The mean average of this category was 3.75 (N= 462, SD= 1.12) which suggests that the students had certain approaches, such as focusing on grammar or vocabulary, in English language learning.

✓ *Learning and communication strategies*

Items in the category of learning and communication strategies refer to various strategies learners use to master a second or foreign language. The majority of the students believed in the importance of repetition and practice. Eighty-two percent stressed the importance of speaking with an excellent pronunciation. When the students were asked to comment on the items, “You shouldn’t say anything in English until you can say it correctly” and “It’s OK to guess if you don’t know a word in English”, half of the students disagreed. It can be concluded that the students are aware of the importance of guessing and the inevitability of making mistakes in language learning. However, these beliefs are in contrast with their responses to the statement “If beginning students were

language learning beliefs of students as relates to their gender.

Method

● *Participants*

Four hundred and sixty-two high-school students from different cities in Iran participated in this study. Two-hundred and fifty-two students were female and two-hundred and ten students comprised the male group. Their age ranged from 14 to 18 years. The sample included students of the first grade in high school (25%), second grade (24%), third grade (30%) and fourth grade (21%). All students had studied English for at least three years at junior high-school and they were at a lower intermediate level of proficiency.

The majority of the students believed in the importance of repetition and practice

● *Instrumentation*

The instrument in this study was the Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI, ESL/EFL version) developed by Horwitz (1987). The BALLI assesses learners' beliefs within five categories: the difficulty of language learning, foreign language aptitude, the nature of language learning, learning and communication strategies, and motivation and expectations. Items are scored on a five-point Likert scale: 1=strongly disagree, 2=disagree, 3=neither agree nor disagree, 4=agree, 5=strongly agree. The inventory was translated into Persian by the researchers. A few questions regarding demographic information were also added to the questionnaire. Cronbach alpha reliability for the translated version

was found to be .66.

● *Procedure*

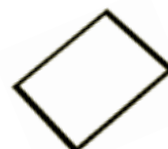
The questionnaire was administered during students' regular class time in February and March 2012 by their English teachers. Before the administration procedure, a brief explanation on the purpose of the study was given to the students. The gathered data were analyzed using SPSS version 18.0. Descriptive statistics, including frequencies, means, and standard deviations, were computed. To find out the significance of the difference between male and female students' responses, independent sample t-tests were run.

Results and Discussion

● *Descriptive analyses of the belief categories*

The results of the descriptive analyses of the five categories of the BALLI are presented and discussed in this section: the difficulty of language learning, foreign language aptitude, the nature of language learning, learning and communication strategies, and motivation and expectations.

✓ *The difficulty of language learning*
BALLI items on the difficulty of language learning category concern the general difficulty of learning a foreign language. The students showed seventy-two percent endorsement of the idea that some languages are easier to learn than others. This is in line with Horwitz's (1988) result in which the Asian learners' agreement with this item ranged from 63% to 72%. Forty-six percent agreed on the statement "It is easier to speak than understand a foreign language". Also, fifty-two percent





Introduction

Since the mid 1980s, the growing interest in the role of individual learners in language learning led researchers to investigate affective variables as a means of explaining success differences in learning a foreign or second language. Learners' beliefs about language learning are among these affective factors which have been explored and investigated for more than twenty years in the field of second language acquisition.

Language learning beliefs have been defined as "general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing language learning, and about the nature of language learning and teaching" (Victori & Lockhart, 1995, p. 224). Barcelos (2000) defines belief as a way of perceiving the world that generates confidence to act upon matters accepted as true, but which may be questioned in the future. Beliefs in such a contextual approach are dynamic, socially constructed, situated, paradoxical and related to action. Learning beliefs tend to shape students' perceptions as well as influencing what students do in the classroom. He suggests that teachers should understand beliefs as resources the students use to make sense of their context and to deal with it. Horwitz (1999) also insists that it is important to understand learner beliefs in order to better understand learner approaches to language learning, and learners' use of learning strategies to better plan language instruction.

So far, belief studies have been mostly concentrated on English language learners' beliefs using BALLI as the instrument in different ESL and EFL contexts. These studies have investigated

the link between beliefs and gender (Diab, 2006; Tercanlioglu, 2005; Bernat & Lloyd, 2007), language proficiency (Abedini et al., 2011), language learning strategies (Yang, 1999), the effect of culture on beliefs (Horwitz, 1999), and the dimensions underlying language learners' beliefs (Sakui & Gaines, 1999).

Regarding the gender factor, Tercanlioglu (2005) found that the difference between males' and females' beliefs was not statistically significant. However, Siebert's (2003) BALLI-based study, examining international university students in the United States, showed significant gender-related differences. Also, Bacon and Finnemann (1992; cited in Rieger, 2009) found that the women in their study were more motivated, more open to authentic input and had a more positive attitude to target language speakers. Furthermore, Bernat and Lloyd (2007) found significant differences in male and female beliefs in only two BALLI items.

To date, most of belief studies in Iran have focused on the relationship between learners' beliefs and learning strategy use or language proficiency (Ghabanchi & Meidani, 2012; Ghavamnia Kassian Dabaghi, 2011; Dehghan Harati, 2011; Yamini and Dehghan, 2005; Zare-ee, 2010; Khodadadi, 2009; Abedini et al., 2011). These studies have been done almost exclusively with students at tertiary levels. Also, there has been a scarcity of empirical research that investigate the difference between beliefs of Iranian male and female students. Therefore, this study aimed to (a) investigate the language learning beliefs of Iranian high-school students, and (b) to compare the



High School Students' Beliefs About Language Learning

Maryam Meshkat, Assistant Professor at Shahid Rajaei Teacher Training University

Fateme Saeb, MA in TEFL, English Teacher in the Ministry of Education, Email: f.saeb1384@gmail.com



چکیده

تحقیق حاضر به بررسی باورهای دانش‌آموزان دبیرستانی درباره یادگیری زبان انگلیسی می‌پردازد. این تحقیق همچنین امکان وجود تفاوت میان باورهای دانش‌آموزان دختر و پسر را مورد بررسی قرار می‌دهد. ۴۶۲ نفر دانش‌آموز دختر و پسر دبیرستانی از ده استان مختلف کشور، به نسخه فارسی پرسش‌نامه باورهای زبان‌آموزی پاسخ دادند. آمار توصیفی نشان داد که دانش‌آموزان باورهای مختلفی درباره یادگیری زبان انگلیسی دارند. بالاترین میانگین در میان زیرگروه‌های پرسش‌نامه باور، در زیرگروه انگیزه و انتظارات زبان‌آموزی دیده شد که نشانگر انگیزه بالای دانش‌آموزان برای آموختن زبان است. هیچ تفاوت معناداری میان باورهای دانش‌آموزان دختر و پسر یافت نشد. کاربردهای آموزشی نتایج تحقیق در انتها توضیح داده شده است.

کلیدواژه‌ها: زبان‌آموزی، باورهای زبان‌آموزی، پرسش‌نامه باور

Abstract

The present study investigates high-school students' beliefs about English language learning. It also addresses the possible difference between males and females regarding their language learning beliefs. The participants ($n=462$) completed the Persian version of Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI). Descriptive analyses of the students' responses to the BALLI items revealed that the students held various beliefs concerning English language learning. The highest means in all belief categories belonged to the category of motivation and expectations which suggests high motivational beliefs among students. No gender-related differences were found in the students' beliefs. The educational implications of the results are also discussed.

Key Words: language learning, beliefs about language learning, BALLI.

enseignants ne sont pas assez bien formés.”

L'apprenant: parfois la correction d'erreurs de l'enseignant ne peut pas couvrir toutes les erreurs de tous les apprenants, les apprenants peuvent apprendre en corrigeant eux-mêmes leurs erreurs. Selon Wingfield cité par Hendrickson (1981:16) “La correction d'erreurs par l'apprenant convient plutôt aux erreurs grammaticales tandis que cette méthode est inefficace pour les erreurs lexicales.”

Donc, on peut dire que chaque méthode est bien utile dans la classe mais chacune a ses limites. L'enseignant devrait les utiliser toutes à la fois dans la classe selon la situation, aucune recherche ne pouvant indiquer la meilleure manière de corriger les erreurs.

Conclusion

L'erreur est un passage obligé dans le processus de l'apprentissage, d'une part la difficulté de la langue cible et d'autre part les ressemblances et les différences entre les deux langues cause des erreurs, jusqu'à ce que l'apprenant maîtrise bien la langue cible. Pourtant on ne peut pas voir ces productions erronées comme un 'attentat' contre la langue-cible puisque "l'erreur commise par un apprenant est une bénédiction: étape nécessaire dans un processus d'acquisition, révélatrice d'un état de compréhension, elle est un tremplin pour une explication adaptée et profitable" (Kiyitsiogloulachoui, 2001:30).

On peut dire qu'elles sont pour l'enseignant l'occasion d'un diagnostic pédagogique permettant d'atténuer l'écart entre ce qui est à faire ou à souhaiter et ce qui est réellement fait. Pour la correction, on a constaté que cela n'est pas seulement la tâche de l'enseignant,

mais elle doit être le résultat d'une concentration où l'apprenant se sent responsable de son propre apprentissage, grâce aux directives de l'enseignant.

“Loin de dirigisme, l'enseignant doit alors être davantage un guide ou un maïeuticien plutôt qu'un juge ou un simple examinateur.” (Nizard, 2002:25).

Selon Corder: “Elles [les erreurs] sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant, pour comprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend” (1981:13). Cette conscience doit être aussi assimilée par l'apprenant qui ne doit pas avoir peur de les commettre et les voir comme une chose naturelle dans tout apprentissage.

Bibliographie

- ASTOLFI, J.P, 1997, *l'erreur, un outil pour enseigner*, paris, ESF, Coll. Pratiques & enjeux pédagogiques.
- BESSE, H et PORQUIER, R, 1984, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier
- CORDER, S.P, 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, London., CUQ, J.P et ali; 2002, *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Didier/Hatier
- ENGELIN, C, 2008, « Un problème, une problème, pas de problème » in Actes du XIIe Congrès mondial de la FIPF, Québec.
- GAONAC'H, D, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Hatier/Didier.
- HENDRICKSON, J, 1981, *Error Analysis and Error Correction in Language Teaching*, Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- KIYITSIOGLOU-VLACHOU, C. 2001, Les bienfaits de l'erreur. *Le Français dans le monde*. Paris: CLE International, no 315, p.30-31.
- LADO, L., 1981, *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, The university of Michigan Press.
- MARQUILLO-LARRUY, M., 2003, *Interprétation de l'erreur*, Paris, CLE international.
- NIZARD, M., 2002, *l'évaluation à l'épreuve de la note*, Paris.
- NORRISH, J. 1983, *Language Learner and their Errors*, London, Macmillan Press, Paris, Hatier/Didier
- RICHARDS, J.C, 1980, *Error Analysis: perspectives on second language Acquisition. 5th edition*. London, Longman.
- SELINKER, L. 1992, *Rediscovering Interlanguage*. London and New York, Longman.
- TAGLIANTE, CH, 2001, *La classe de langue*, Paris, Clé International. Coll. Techniques.
- TARONE, E., et al, 1983, “A Closer Look at some Interlanguage Terminology: a Framework for Communication Strategies,” in *Strategies in Interlanguage Communication*, London and New York, Longman.

tels que «vraiment» ou «absolument». Pour la correction, les erreurs des règles majeures sont plus importantes et doivent être corrigées en premier lieu et ensuite les erreurs des règles mineures. Si l'apprenant ne peut pas appliquer correctement les règles majeures, il a tendance à ne pas respecter non plus les règles mineures.

2. Moment de la correction d'erreurs

Un des problèmes de l'enseignant est de savoir quand il doit corriger ou ignorer les erreurs de ses apprenants. Dans la classe de langue, l'enseignant rencontre fréquemment des erreurs des apprenants et il est censé de les corriger. L'enseignant s'empresse donc parfois de le faire immédiatement. En fait, les erreurs sont un phénomène normal et nécessaire dans l'apprentissage de la langue, l'enseignant doit donc les identifier, ainsi que leur cause. Quand il connaît bien leur

origine, il peut les corriger. De toute façon, le moment de la correction d'erreurs dépend du jugement de chaque enseignant.

3. Qui est-ce qui corrige les erreurs?

Pour cette question, les réponses possibles comprennent l'enseignant, l'apprenant. Ces deux possibilités ont des avantages différents:

L'enseignant: Généralement, la correction d'erreurs est la responsabilité de l'enseignant parce qu'il est la meilleure source d'information

sur la langue cible en classe et il en a plus d'expérience.

Il peut donc fournir des données, des exemples, des descriptions et des explications sur les

erreurs et en outre vérifier les hypothèses de l'apprenant sur la langue cible. Selon S.P.Corder (1981:349) "l'enseignant ne peut pas corriger efficacement toutes les erreurs des apprenants parce qu'un enseignant est responsable de plusieurs apprenants et parfois certains

**Selon J.P.Cuq
les erreurs sont
comme un «écart
par rapport à la
représentation d'un
fonctionnement
normé » (2004:86)**



n'est pas bien formé et il n'a peut-être pas assez de connaissance et de compétence sur la langue cible aux niveaux phonétique, morphosyntaxique, etc. En second lieu, le style d'enseignement peut aussi causer des problèmes. Dans le cas où l'enseignant emploie une méthode d'enseignement qui n'est pas convenable pour la classe comme la méthode traditionnelle dans la classe de conversation, les apprenants vont acquérir du lexique ou des structures qui sont anciennes ou qui ne sont pas de la langue parlée contemporaine. Finalement, dans le cas où l'enseignant enseigne des éléments ou des structures qui se ressemblent en même temps, les apprenants peuvent les confondre qui est le cas de l'emploi du complément d'objet indirect :

Il parle à son voisin.
→ Il lui parle. / Il écrit à son voisin. → Il lui écrit.
Il sourit à son voisin.
→ Il lui sourit. Mais Il pense à son voisin. → Il pense à lui.

Certains apprenants peuvent confondre ces structures et produire un énoncé comme « *Il lui pense » à la place de dire « il pense à lui ». C'est pourquoi, l'enseignant doit être bien formé et choisir la méthode ou la présentation des leçons qui conviennent à la situation dans la classe.

Pour conclure, nous pouvons dire que les sources importantes des erreurs comprennent l'interférence de la langue maternelle, l'analogie abusive des règles de la langue cible, la surélaboration, et le

transfert d'apprentissage.

Correction d'erreurs

Tout enseignant est conscient qu'on ne peut pas tout corriger à tout moment. L'intervention de C. Engelen intitulée « Un problème, un problème, pas de problème » présentée au XII^e Congrès de FIPF au Québec en 2008, nous le montre parfaitement : qu'on dise « un » ou « une » problème, ne pose pas beaucoup de problème !

Pour la correction des erreurs, J. Norrish (1983:98) et J. Hendrickson (1981:18) suggèrent aux enseignants de prendre

en compte quatre choses avant de corriger les erreurs de leurs apprenants : "la gravité des erreurs, le moment approprié de correction d'erreurs, les techniques de correction d'erreurs et l'acteur qui est envisagé dans la correction d'erreurs."

1. Gravité des erreurs
J. Norrish (1983:21)

propose des critères pour juger de la gravité de l'erreur. Pour J. Norrish, la gravité de l'erreur s'associe "aux règles et à leurs exceptions: les règles majeures et les règles mineures." Il considère les règles majeures, comme le cas de la formation d'un adverbe en ajoutant "-ment" après un adjectif au féminin : « heureuse + ment », « vive + ment ». Quant aux règles mineures, il s'agit de l'exception des règles majeures, auxquelles on donne moins d'importance qu'aux règles fondamentales, comme les formes irrégulières de certains adverbes

En ce qui concerne ce sujet, plusieurs linguistes tels que Larry Selinker, S. P. Corder, John Norrish, Jack C. Richards, etc., identifient certaines sources d'erreurs possibles dans leurs ouvrages. Selon ces linguistes, les erreurs des apprenants proviennent de cinq sources principales

● *Confusion entre des règles déjà apprises et des règles nouvelles*

L'apprenant peut appliquer incorrectement des règles déjà apprises dans une situation donnée, c'est-à-dire qu'il crée d'après son expérience un énoncé anormal avec la langue cible. Par exemple, « * « Ah ! Ce n'est pas vrai. C'est un rêve. » je m'ai dit. » Dans cet énoncé, on peut expliquer que l'apprenant confond les structures régulières « j'ai dit » et « je me suis dit ».

● *Réduction de la redondance*

C'est le cas où l'apprenant se trompe en croyant que les éléments existant dans un énoncé sont suffisants pour communiquer, il n'ajoute donc pas les éléments qu'il pense inutiles ou superflus. Par exemple, « * Hier, je vais au parc avec mon amie. ». On remarque que l'apprenant croit que « hier » est suffisant pour indiquer le moment du passé, il n'ajoute alors pas la désinence du temps du passé.

● *Non-respect des restrictions de règles*

Le non-respect des restrictions de règles est l'application des règles ou des structures dans des contextes où elles ne s'appliquent pas. On considère cela comme une analogie abusive comme dans le cas de la structure de certains verbes ayant une signification proche :

Je demande à Pierre. / J'ordonne à Pierre. / Je parle à Pierre.
mais J'interroge Pierre.

Dans ce cas là, l'apprenant risque de commettre une analogie abusive en utilisant la construction « * J'interroge à Pierre. » qui n'est pas correcte.

● *Simplification des règles*

Comme l'apprenant a une expérience limitée, il ne connaît pas toutes les

règles ou toutes les structures dans la langue cible. C'est pourquoi, lorsqu'il veut communiquer et doit employer une structure ou un mot qu'il maîtrise mal, il risque d'utiliser une règle apprise dans un autre contexte en l'appliquant là où elle ne convient pas. C'est le cas du genre des noms en français : l'enseignant dit souvent à ses apprenants que le nom terminant par un « e » est fréquemment au féminin. C'est pourquoi, on entend assez souvent des apprenants dire « *un photo », « *un moto » ou « *une disque », « *une arbre » etc. Les apprenants appliquent la règle en la simplifiant sans consulter un dictionnaire ou un manuel de grammaire.

3. Surélaboration (Overelaboration)

Selon E. Tarone et son équipe (1983:9), la surélaboration intervient "lorsque l'apprenant essaie de trop bien faire, au point que l'énoncé est incorrect ou inacceptable par rapport à la situation ou au contexte donnés. C'est le cas, par exemple, quand les apprenants ont souvent affaire à la langue écrite et utilisent donc la langue écrite pour parler." Ce type d'erreur se rencontre dans les domaines phonétique, morphosyntaxique ou lexical, par exemple un apprenant peut demander le goût des pommes à un marchand français : « Pourriez-vous me dire quelle en est la saveur ? ». En fait, il veut simplement lui demander quel goût cela a, mais en raison du style, même si l'interlocuteur peut arriver à comprendre, cet énoncé n'est pas approprié dans cette situation.

4. Transfert d'apprentissage

Il arrive parfois que l'étudiant apprenne de son professeur une fausse prononciation ou de fausses structures par cœur. Ce problème peut provenir de trois causes. Premièrement, l'enseignant

apprenant iranien peut créer un énoncé fautif comme «je remercie de ma mère» à la place de dire “je remercie ma mère” en imitant la syntaxe de sa langue maternelle “من از مامانم تشکر می کنم.”

2. Erreur intralinguale : Ce type d'erreur résulte de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible de l'apprenant . Elle révèle une difficulté chez l'apprenant qui ne parvient pas à appliquer toutes les règles concernées afin de produire des énoncés en langue cible. Il commet parfois des erreurs en mélangeant les règles grammaticales. Par exemple, l'apprenant peut produire un énoncé fautif comme « j'ai étudié beaucoup. » en mélangeant les structures françaises de “j'étudie beaucoup” et “j'ai beaucoup étudié”.

Ce type d'erreur résulte de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible de l'apprenant

3. application abusive d'une règle : Il s'agit du développement de l'acquisition de l'apprenant qui essaie de construire des hypothèses sur la langue cible d'après son expérience limitée

dans la classe ou avec la méthode de la langue utilisée en classe. C'est le cas de certains participes passés du français: l'apprenant en crée souvent comme «ouvri» ou «offri» au lieu de «ouvert» ou «offert». Ces erreurs sont faites parce que l'apprenant apprend la règle de la formation du participe passé de verbe régulier –ir et l'applique à tous les verbes se terminant en –ir. Ce type d'erreur disparaît normalement lors de l'augmentation de la capacité de langue de l'apprenant.

Selon Christine Tagliante en général, il existe cinq types d'erreurs dans la

didactique des langues étrangères, ce sont les « erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique » (2001 : pp.152, 153).

Sources des erreurs

Dans la procédure de l'analyse des erreurs, après avoir identifié les erreurs des apprenants, on doit rechercher les sources de ces erreurs, afin que l'enseignant puisse les corriger et que les apprenants en commettent moins ou qu'ils ne les commettent plus si possible. En ce qui concerne ce sujet, plusieurs linguistes tels que Larry Selinker, S. P. Corder, John Norrish, Jack C. Richards, etc., identifient certaines sources d'erreurs possibles dans leurs ouvrages. Selon ces linguistes, les erreurs des apprenants proviennent de cinq sources principales :

1. Interférence de la langue maternelle

Depuis le commencement des études contrastives, on pense que la langue maternelle peut influencer l'étude de la langue étrangère. Selon R. Lado (1981:2) “les individus ont tendance à transférer les formes et les sens, et la distribution des formes et des sens de leur langue native et leur culture à la langue et la culture étrangères”.

2. Généralisation abusive des règles de la langue cible

Selon P. H. Lindsay et D. A. Norman cité par D. Gaonac'h (1991:113) on appelle la généralisation abusive “un phénomène où l'apprenant crée lui-même une structure après avoir appris quelques structures de la langue cible, généralisée à des structures ayant certaines caractéristiques communes avec la bonne, mais dont l'emploi reste inadéquat.” On peut subdiviser la généralisation abusive en quatre types:

énoncé fautif comme “le lundi est un jour que beaucoup de magasins sont fermés.” A la place de dire “le lundi est un jour où beaucoup de magasins sont fermés.”

A propos des fautes, Marquillo Larruy dit qu’elles correspondent à “des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l’apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)”. (2003:20) . Cela se produit dans le cas où le locuteur est fatigué, stressé, incertain ou lorsqu’il se situe dans un état d’hésitation. Parfois la faute provient du changement du plan ou du sujet par le locuteur quand il a déjà commencé ses énoncés. Par conséquent, ce n’est pas seulement les apprenants qui commettent des fautes mais aussi les natifs. Parfois, le locuteur est capable de reconnaître ou de corriger lui-même sa propre faute “par exemple : * Mon

mère... ma mère... monte le...la voiture pour conduire ma sœur et moi à l’école” (H. Besse et R. Porquier, 1984:183). Vu qu’il n’y a pas d’article qui précède le nom dans la langue persane, on confronte fréquemment à ce genre de problème dans les devoirs des apprenants.

En raison de la différence entre les deux phénomènes, nous pouvons conclure qu’un apprenant ne peut pas corriger ses erreurs sans l’aide d’un professeur car elles sont représentatives de la grammaire intériorisée ou de l’interlangue, mais en principe il peut corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue, ou à diverses causes psychologiques, par des autocorrections spontanées.

Types d’erreurs

Les auteurs classent les types d’erreurs selon des différents critères. Par exemple, pour J C. Richards (1980:173) l’erreur se divise en trois types:

1. Erreur interlinguale: c’est un problème provenant de la langue source de l’apprenant. On trouve ce type d’erreur dans le cas où l’apprenant n’arrive pas à distinguer un trait de la langue cible qui est différent de la langue source pour la production en langue cible. Par exemple, au niveau syntaxique, un



rôle crucial : celui de prévoir toutes les difficultés, d'éviter à priori toutes les erreurs » (2008 : 1397) Alors l'erreur apparaît comme un défaut du système d'apprentissage;

- De 1960 à l'époque actuelle, l'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage et elle acquiert un statut positif.

Cependant en ce début du XXI^e siècle, qu'en dit *le Cadre européen commun des références* ?

«a- les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage

b- les fautes et les erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement

c- les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques

d- les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs» (Conseil de l'Europe, 2001)

Nous n'allons plus nous attarder sur les détails d'un tel rappel historique et nous essayerons d'entrer tout de suite dans le vif du sujet. Afin d'analyser l'erreur dans l'apprentissage de la langue étrangère, il nous faut d'abord distinguer les termes "erreur" et "faute" qui désignent deux

concepts différents. Déjà dans le passage qui précède nous avons vu « l'erreur » et « la faute » bien qu'inévitables, sont à être distingués l'une de l'autre.

Définition de l'«erreur» et la différence entre l'erreur et la faute

Selon J.P.Cuq les erreurs sont comme un «écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (2004:86). En didactique des langues étrangères, les erreurs «relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)» (Marquillo Larruy, 2003:120). L'erreur est parfois systématique et relève alors de l'interlangue de la compétence des apprenants. Ceux-ci en commettent non pas à cause d'une incapacité mais à cause de leur niveau de connaissance de la langue étrangère étudiée à un moment donné. Commettre des erreurs manifeste leur connaissance imparfaite de la langue étudiée et montre que les apprenants ne la maîtrisent pas encore bien. Par exemple un apprenant iranien avant d'apprendre les différents pronoms relatifs produit un



Introduction

La conception de l'erreur s'est beaucoup développée au cours de l'histoire de la didactique des langues étrangères. Elle fut longtemps considérée comme partie intégrante mais négative du processus d'apprentissage. De nos jours on est d'accord sur certains aspects positifs de l'erreur, c'est pourquoi la correction des erreurs et son effet sur l'apprentissage des apprenants prennent une certaine importance et attirent l'attention d'un grand nombre de didacticiens.

L'attention portée à la correction des erreurs dépend en partie des besoins immédiats des apprenants et de la gravité de l'erreur dans des situations communicatifs.

Etant donné que l'erreur n'est pas un constat d'échec pédagogique, dans cet article notre objectif est de savoir comment elle aide l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cela dit, après avoir fait une brève récapitulation historique de la notion des « erreurs et fautes », nous tenterons de répondre aux questions suivantes: quelles sont les types d'erreurs? Quels sont les sources des erreurs? Quand est-ce qu'il faut corriger les erreurs? Qui est-ce qui doit prendre la charge de la correction de l'erreur: l'apprenant ou l'enseignant?

Nous essaierons également de définir la faute et l'erreur pour voir quelle est la distinction entre ces deux termes.

Historique de l'erreur

Les premières approches sur le statut et la place accordés à l'erreur apparaissent d'abord dans l'ouvrage intitulé *manières de langages* de Walter de Bibbesworth en 1296 (cité par Cuq et al., 2004: 86)

sur la grammaire de la langue française. Ensuite, les recherches similaires sont apparues dans les travaux de John Palsgrave en 1532 (Ibid.:86) pour le premier manuel de grammaire qui a été préparée pour les Anglais, plus tard dans ceux de Claude Mauger à partir de la fin du XVIIe siècle jusqu'au début du XVIIIe siècle. John Palsgrave au XVIe siècle et beaucoup plus tard Claude Mauger ont tenté de comparer les microsystèmes de la langue source à ceux des langues étrangères ou cibles. Puis, c'est par les travaux du linguiste suisse Henri Frei en 1929 (Ibid. : 86), dans son ouvrage intitulé *La Grammaire des fautes*, que l'analyse de la production du mécanisme de changement des langues a été mise au premier plan. En s'inspirant des recherches d'Henri Frei, Stephen-Pit Corder et Rémy Porquier (Ibid. : 86) ont développé l'analyse des erreurs selon les principes de régularisation des microsystèmes grammaticaux et analogiques.

Toutefois, il est possible de trouver une référence systématique concernant l'erreur dans *Évolution de l'enseignement des langues:5000 ans d'histoire* de Claude Germain en 1993. En ce qui concerne les démarches d'enseignement et le statut de l'erreur en didactique des langues, dans les travaux sur l'acquisition des langues, «trois repères fondamentaux» (Marquillo Larruy, 1993:56,57) ont été proposés:

- De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur est signe de faiblesse ; il est un échec, une défaillance de l'apprenant ;

- De 1940 à 1960, « l'enseignement inductive vise un apprentissage sans erreurs. Dès lors, l'enseignant joue un

L'erreur comme un élément inévitable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Jaleh Kahnamouipour

Email: jkahnmoi@ut.ac.ir

Somayeh Kariminejad

Email: Somaye.kariminejad@yahoo.com



چکیده

تحقیق حاضر تلاشی برای تحلیل خطا به عنوان عنصری جدانشدنی از آموزش/یادگیری زبان خارجی است. در یادگیری کنونی زبان‌های خارجی، خطا به عنوان عاملی پویا در نظر گرفته می‌شود که زبان آموز را برای جست‌وجو به علت خطا هدایت می‌کند. این جست‌وجو از طرفی زبان آموز را به سمت خود اصلاحی و از طرف دیگر به سمت خود ارزیابی سوق می‌دهد. پاسخ به سؤال «آیا صحیح کردن خطای زبان آموزان لازم است» معلمان را به سمت اندیشیدن به راهبردهای تصحیح خطا سوق می‌دهد.

چگونه در مورد خطاهایی که بایستی صحیح شود و آنچه بایستی نادیده گرفته شود، تصمیم‌گیری کنیم؟ این سؤالی است که سعی کردیم در طول این مقاله به آن پاسخ دهیم.

کلیدواژه‌ها: آموزش، خطا، یادگیری، اصلاح، معلم، زبان آموز.

Résumé

Cet article traite une analyse sur l'erreur en tant qu'un élément intrinsèque de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans l'apprentissage actuel des langues étrangères on considère l'erreur comme un moyen dynamique qui pousse l'apprenant à chercher la raison de cette erreur pour qu'il puisse s'auto-évaluer d'une part et se corriger d'autre part.

La réponse à la question « faut-il corriger les erreurs des apprenants » pousse les enseignants à réfléchir sur les stratégies de la correction des erreurs. Comment décider sur ce qu'il est à corriger et ce qu'il faut laisser passer ? C'est une question à laquelle nous avons essayé de répondre dans cet article.

Mots clés: enseignement, erreur, apprentissage, correction, enseignant, apprenant.