

البال شاورش کالکی کالگری کالگر



Foreign Language Teaching Journal

Foreign Languages Open Doors to New Horizons

Les langues étrangères vous ouvrent de nouveaux horizons

Fremdsprachen öffnen das Tor zu neuen Horizonten



البال الماكال الماكال

فصلنامه آموزشی، تحلیلی واطلاً عرسانی/برای معلمان،مدرسان و دانشجویان/ دورهٔ سی و سوم، شمارهٔ۲، زمستان ۶۴/۱۳۹۷ صفحه



یادداشت سردبیر/ پاکت ویژه: سنجش و ارزشیابی در برنامهٔ درسی/ محمدرضا عنانی سراب/ ۲ پاکت ویژه: تحلیل نمرات خام پذیرفته شدگان آزمون ورودی دانشگاههای ایران در.../ رضا پیروی، محمدرضا فلسفی نژاد/ ۴ پاکت ویژه: کنکورسراسری والزامات برنامهٔ درسی جدیدزبان انگلیسی دورهٔ متوسطه/خلیل مطلب زاده، محمدرضا خداشناس / ۲۶ رشدو تربیت معلم: مدیریت فعالیتهای گروهی در کلاس زبان/ اکبر عبداللهی، آسیه خواجه علی / ۲۴ رشده تربیت معلم: وبسایتهای بر تر در زمینه آموزش زبان انگلیسی اصهبا رضائیان / ۲۸

Investigating the Pragmatic Aspects of Teaching Materials: A Comparative Study of the Iranian and Iraqi High School English Textbooks... / Anani Sarab, M.; Noroozi, N./ 1 English through Fun: Punctuate Punctuation!/ Azimi, H.; Kobadi, Z./ 10 Media Review: HelloTalk: A Language Exchange App.../ Nushi, M.; Makiabadi, H./16 Assessing Language and Content: An Interview with Professor Abedi/ Anani Sarab, M. R./ 24

مشخصات انواع مقالات علمی-پژوهشی، حداکثر در ۲۵۰۰ تا ۴۰۰۰ کلمه نگاشته و شامل بخشهای مقدمه، پیشینة تحقیق، شیوة پژوهش، ارائة تایج، بحث و نتیجه گیری باشد. در مقالاتی که براساس تحقیق آزمایشی و شبه آزمایشی نگاشته می شوند، لازم است در خصوص نحوة تدریس یا به کارگیری متغیر مستقل توضیحات کافی و دقیق داده شود. عنوان جدول بهصورت روشن بالای آنها ذکر شود و

چنان چه اقتباسی است، زیر آن توضیح داده شود. عنوان نمودار در پایین نمودار ذکر گردد. ■ مقالات تجربة تدریس در ۲۵۰۰ تا ۲۰۰۰ کلمه و شامل مقدمه، طرح درس و نتیجه گیری باشد. در مقدمه، وضع موجود تدریس و مسئلة مورد نظر عنوان شود و سپس در مورد تغییر آن با استفاده از منابع مرتبط، استدلال شود. در انتها نیز هدف مقاله ذکر گردد. در ادامه، روش آموزشی پیشنهادی به شکل طرح درس ارائه شود و به دنبال آن، در چند سطر نتیجه گیری به عمل آید. مقالات مروری در ۲۰۰۰ تا ۳۵۰۰ کلمه و شامل بخش های زیر باشد:

• مقدمه، که در آن موضوع مورد بحث معرفی، تحولات آن بیان و در انتها هدف مقاله مطرح می شود. • پیشینه، که در آن سیر تاریخی تحولات موضوع با اشاره به کارهای انجام شده مرور می شود. • نتیجه گیری، که در آن سمت و سوی تحولات آینده در زمینة موضوع مورد بحث بیان می شود.

نکاتعمومے

• در ابتدای مقاله عنوان، نام نویسنده (نویسندگان)، سازمان وابسته و آدرس پست الکترونیکی نویسنده درج شود. نویسندگان شاغل در وزارت آموزش وپرورش مشخصات سازمان آموزش وپرورش و منطقة محل کار خود را ذکر نمایند. ● مقالة همراه با چکیدة فارسی و انگلیسی، هر یک در ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه، ارائه شود و حداقل سه کلیدواژه زیر چکیده اضافه شود. ● سعی شود منابع تحقیق تا حد ممکن به روز باشند و به ترتیب حروف الفبا و به شکل زیر ارائه شوند. ضمناً مرجع ارجاع گذاری و تهیه کتابنامه، روش APA است:

Abbeduto, L., & Short- Myerson, K. (2002). Linguistic influences on social interaction. In H. Goldstein, I. Kaczmarek, & K. English (Eds.) *Promoting social communication* (pp. 27-54). Baltimore: Paul H. Brookes.

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

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



مدير مسئول:

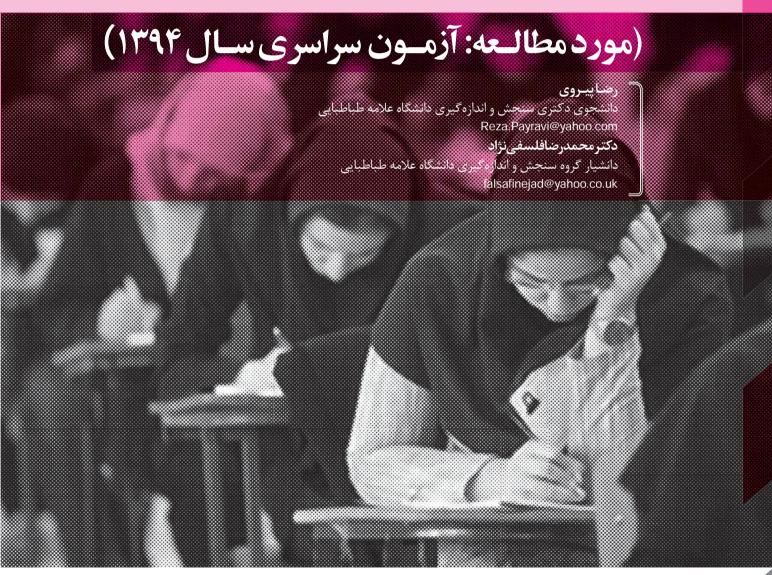
محمد ناصري سردبير: دكتر محمدرضا عنانيسراب هیئت تحریریه: پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه طباطبایی)، پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)، حسین و ثوقی (استاد دانشگاه خوارزمی)، ژاله کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)، حمیدرضا شعیری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)، اكبر عبداللهى (استاديار دانشگاه تهران)، نادر حقانی (دانشیار دانشگاه تهران)، مژگان رشتچی (دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)، سيدبهنام علوى مقدم (عضو هيئت علمي سازمان پژوهش و برنامهریزی آموزشی) مشاور هیئت تحریریه: جعفر دری کفرانی (دبیر زبان انگلیسی و مدرس آموزش ضمن خدمت دبیران) مدير داخلي: شهلا زارعي نيستانك ويراستار: جعفر رباني طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶ صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵ تلفن دفتر مجله: ۹-۸۸۸۳۱۱۶۱ «داخلی ۳۷۴» وبگاه: www.roshdmag.ir پیامنگار: fltmagazine@roshdmag.ir صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱ تلفن امور مشترکین: ۸۸۸۸۶۷۳۰۸ ۲۱-ىيامك: ۱۹۹۵۱۴ م۰۰۳ چاپ و توزیع: شرکت افست شمارگان: ۴۰۰۰ نسخه







تحلیل نمسرات خام پذیرفته شدگان آزمون ورودی دانشگاه های ایسران در دروس عمومی، اختصاصی و زبان انگلیسی



چكىدە

یژوهش پیش رو به منظور تحلیل نمرههای خام پذیرفتهشدگان آزمون سراسری سال ۱۳۹۴ با هدف ارزشیابی کمّی این آزمون انجام پذیرفت. هدف غایی این پژوهش، شناسایی کاستیهای احتمالی این آزمون و پیشنهاد راه کارهایی جهت افزایش دقت و کاهش خطای اندازه گیری است. در این پژوهش، جامعه آماری و همچنین نمونهٔ آماری شامل تمامی داوطلبان پذیر فتهشدهٔ آزمون سراســری ســال ۱۳۹۴، که در پنج گروه آزمایشی و از طریق شــرکت در آزمون، پذیرش و به دانشگاه معرفی شدهاند و حجم آن برابر با ۲۷۸۶۸۶ نفر می باشد. نتایج و یافتههای این پژوهش نشان می دهد، میانگین نمرات پذیر فتهشدگان در آزمون عمومي برابر با ۲۴/۵۰ درصد، متوسط دشــواري سؤالها حدود ۲۵/۰ و متوسط واریانس ســؤالها مساوي با ۱۸/۰ است. در آزمون اختصاصی نیز، میانگین نمرات این افراد برابر با ۱۴/۳۵ درصد، متوسط دشواری سؤالها حدود ۱۴/۰ و متوسط واریانس سؤالات مساوی با ۱۲/۰ است. به بیان دیگر، پذیرفتهشدگان آزمون سراسری از هر ۴ سؤال عمومی به یک سؤال و از هر ۷ سؤال اختصاصی به یک سؤال باسخ در ست دادهاند. در این میان، تحلیل ها اشاره دارد که این مقادیر برای آزمون ورودی دانشگاه که یک آزمون کشوری هنجاری با نرخ پذیرش ۳۰ درصد محسوب میشود، دارای یک درجه استاندارد اطمینان بخش، به این منظور که گفته شود «آزمون حداکثر قدرت تشخیص در تمام سطوح عملکرد آزمودنیها را دارا می باشد»، نیست. همچنین تحلیل دادهها نشان داد که میانگین برخی خرده آزمون ها از قبیل میانگین درس ریاضی در گروه آزمایشی علوم انسانی با مقدار حدود ۲ درصد، بســیار پایین و نزدیک به صفر اســت. در این خردهآزمونها، آزمودنیهای بسیار قوی تا آزمودنیهای بسیار ضعیف، نمرهای کم و بیش یکسان کسب کردهاند. لذا، نمرات این دروس، واریانس معناداری در نمرهٔ کل آزمون داوطلبان ایجاد نمی کند. بنابراین، انتظار می رود با اصلاح ساختار آزمون و بهبود پارامترهای فنی و روان سنجی سؤالات، بتوان رتبهبندی داوطلبان را به نفع افراد شایسته تر تغییر داد.

كليدواژهها: آزمون ملي پيشرفت تحصيلي، افت تحصيلي، عملكرد تحصيلي، آزمون سراسري

Abstract

This paper is aimed at analyzing the raw scores of university applicants admitted based on the university entrance exam in 2015. The aim of this research was to identify weaknesses of the test. The research method was of the applied, descriptive type and the statistical sample included all the applicants admitted to university programs (Total Numbers: 278686). To analyze data, the statistical measures such as mean, item difficulty, and item variance were applied.

The results of this research showed that the mean, average level of difficulty and variance of the items of the general test were 0.24.5%, 0.25 and 0.18 respectively. The same measures of the items in the discipline -specific test were 14.35% and 0.12 respectively. According to the Classical Test Theory (CTT), the acceptable levels of these measures are as follows:

- 1) The average level of difficulties for items, is equal to 0.50
- 2) Items difficulties should be in the range of 0.30 to 0.70
- 3) Items variances should be in the range of 0.21 to 0.25

The gap between the results and the acceptable levels suggests that the discrimination power of the tests was far less than optimal. The paper makes some suggestion for change to impove the quality of the tests.

Key Words: achievement test, academic failure, performance, the Iranian university entrance exam

مقدمه

آزمون سراسری ورود به دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کشور به منظور فراهم ساختن بستر رقابت عادلانه و منصفانه داوطلبان ورود به دانشگاه و گزینش افراد مستعد و توزیع آنان در رشتههای مختلف، همه ساله از سوی سازمان سنجش آموزش کشور در پنج گروه آزمایشی علوم ریاضی، علوم تجربی، علوم انسانی، هنر و گروه زبانهای خارجی برگزار می گردد.

در آزمون سراسری سال ۱۳۹۴ کشور، از میان ۱۳۹۰ کشور، از میان ۱۲۸۱۰ ۱۳۹۳ کشور، از میان ۱۲۸۱۳ متقاضی که ۹۱۸۳۸۷ نفر از آنان در جلسه آزمون حاضر بودهاند، تعداد ۲۷۸۶۸۶ نفر (قریب ۳۰ درصد) از طریق آزمون پذیرفته شده و به دانشگاه راه یافتند. جدول شماره (۱) آمار و وضعیت کلی داوطلبان آزمون سراسری سال ۱۳۹۴ را نشان می دهد.

جدول شماره (۱) : آمار داوطلبان آزمون سراسری سال ۱۳۹۴

مجموع پذیرفته شدهها	پذیرفته شده با سوابق تحصیلی	پذیرفته شده با آزمون	حاضر در جلسه آزمون	تعداد ثبتنام كننده
۴۲۸۴۷۸ نفر	۱۴۹۷۹۲ نفر	۲۷۸۶۸۶ نفر	۹۱۸۳۸۷ نفر	۱۰۷۲۸۱۳ نفر

منبع: کارنامه آماری آزمون سراسری سال ۱۳۹۶

ســؤالات داوطلبان آزمون سراســری به دو بخش «سؤالات عمومی و ســؤالات اختصاصی» تقســیم میشــود. در بخش عمومی، تمامی داوطلبان میبایست به ۱۰۰ سوال (شامل ســؤالات دروس زبان و ادبیات فارســی، زبان عربی، فرهنگ و معارف اسلامی و زبان خارجی) در مدت ۷۵ دقیقه پاسخ دهند و در بخش آزمون اختصاصی، داوطلبان هر گروه آزمایشی، به ســؤالهای دروس مرتبط با رشته تحصیلی خود در وقت مقرر پاسـخ میدهند (به جدول شـماره ۴ مراجعه کنید). هدف از اجرای این پژوهش در حوزهٔ نمره آزمون، توصیف و تحلیل نمرههای خام درصدی پذیرفتهشدگان آزمون سراسری سال ۱۳۹۴، ارزشیابی کمّی این آزمون با استفاده از دادههای واقعی و مقایســه وضعیت موجود با وضعیت مطلــوب طراحی و اجرا گردید. هدف غایی این پژوهش نیز، شناسایی کاستیهای احتمالی آزمون سراسری و پیشنهاد راهکارهایی جهت افزایش دقت و کاهش خطای اندازه گیری است. همچنین، گروههای مخاطب این مطالعه از یک طرف، داوطلبان آزمون سراسری و از طرف دیگر، برنامهریـزان آموزشوپرورش، معلمان، طراحان سؤال و سازمان سنجش آموزش کشور هستند تا بدینوسیله میزان و مسیر تلاش خود را هر چه بهتر و بیشتر تقویت و اصلاح نمایند.

بيان مسئله

بی گمان، نقش آزمون سراسری به عنوان یک آزمون سرنوشتساز ٔ، عبارت است از اندازه گیری دقیق و رتبهبندی

علمی داوطلبان آزمون. آزمون سرنوشتساز آزمونی است که در مقیاس گسترده اجرا شده و بر اساس نتایج آن تصمیماتی خطیر درباره افراد اتخاذ می گردد به طوری که این تصمیمات دارای تبعات مهم شخصی، اجتماعی و سیاسی برای افراد هستند (ریت ، ۱۹۰۶؛ پاپهام ، $0 \circ 7$). بدیهی است، چنانچه اندازه گیری با دقت و ثبات کافی انجام نپذیرد، دست کم، بخشی از پذیرفته شدگان آزمون سراسری وارد آن دسته از رشته هایی خواهند شد که یا انگیزه و علاقه کافی برای تلاش ندارند و یا توانایی پیشرفت تحصیلی مناسب در آن رشته ها را نگیزه و یا کم توانی در تحصیل عبارت است از افت تحصیلی، پایین و یا کم توانی در تحصیل عبارت است از افت تحصیلی، ترک تحصیل و یا اخراج دانشجویان از دانشگاه (پروند، ۱۳۸۱).

به اعتقاد متخصصان اندازه گیری، قوی تریب اتهام وارده به آزمون و سنجش و به طریق اولی، مهم ترین مسئله برای آزمودنی و جامعه، سنجش عادلانه و منصفانه است (همبلتون آمودنی و جامعه، سنجش عادلانه و منصفانه است (همبلتون و همکاران، ۱۹۹۱). بی تردید، عادلانهبودن برای آزمونهای سرنوشتساز به عنوان آزمونهایی که به منظور تصمیم گیری برخوردار است (پاپهام، $0 \circ 0$). به قول استوکینگ و لوئیس "ا برخوردار است (پاپهام، $0 \circ 0$). به قول استوکینگ و لوئیس "ا کلی سنجش، مشابه باد کنکی است که وقتی یک طرف آن را می فشاریم، سمت دیگر آن متورم می شود. یعنی، هنگامی که به یک جنبه آزمون و سنجش توجه می شود از سایر جنبههای آن غفلت می شود.

همان طور که آشکار است، هدف کلی آزمون های هنجار ـ مرجع ۱٬ همانند آزمون سراسری، شامل توصیف تفاوتهای فردی، جداسازی آزمودنی ها از یکدیگر و رتبهبندی منصفانه و عادلانه آنهاست. در واقع، مهم ترین ویژگی این آزمون ها این است که میان آزمودنی ها تفکیک ایجاد کند و تفاوت های آنها را در حوزهٔ مورد اندازه گیری، تا حد ممکن به طور دقیق و کامل نشان دهد. واضح است، چنانچه شرکت کنندگان در یک آزمون، نمره صفر، یا نمره کامل و یا نمره برابر و یکسانی کسب کرده باشند، یعنی یا نمره کامل و یا نمره برابر و یکسانی کسب کرده باشند، یعنی واریانس نمرات آنها صفر و یا نزدیک به صفر باشد، هیچ هدف سودمندی برای آزمون ساز نخواهد داشت (فرگوسن ۱٬ و تاکانه ۱٬ ۱۹۸۹). لذا، آزمون ساز در فرآیند ساخت آزمون تلاش می کند سوالاتی را در آزمون بگنجاند که واریانس نسبتاً بالایی داشته سوالاتی را در آزمون بگنجاند که واریانس نسبتاً بالایی داشته

باشند. به این ترتیب، واریانس کل آزمون که از واریانس تکتک سؤالات و همبستگی میان آنها تشکیل می شود، بالا خواهد بود (مگنوسون ۱۹۶۷).

چنانچه یک آزمون، واریانس زیادی تولید کند، در واقع، چنین آزمونی توانســته تغییرات بیشتری را نشان دهد و در این صورت، بهتر می تواند افراد را از یکدیگر تفکیک کند. آشکار است که ایجاد واریانس مطلوب در یک آزمون، وابسته به انتخاب سؤالات مناسب و توانمند است. مطابق نظریه کلاسیک آزمون ۱۵، سؤال مناسب چندین قاعده وضابطه دارد که از جمله مهمترین آنها این است که سطح ضریب دشواری ۱۶ سـؤال حدود ۵۰/۰ باشد (گالیکسن،۱۹۸۷). زمانی که دشواری یک سؤال برابر با ۵۰/۰ باشد، واریانس سؤال به بیشینه مقدار ممکن که برابر با ۲۵/∘ است، می رسد (کروکر ۱۸ و آلجینا ۱۹، ۸ ه ۲۰). به این ترتیب، آزمون سازان كاركشته پیشنهاد می كنند فقط سؤالهایی در آزمون قرار گیرند که «متوسط دشواری» آنها فاصله و انحراف زیادی از ۵۰/۰ نداشته باشـند. بنابراین، ضرورت دارد و انتظار می رود با اصلاح سـاختار آزمون سراسری و بهبود پارامترهای فنی و روانسنجی سؤالات، بتوان رتبهبندی ۲۰ داوطلبان را به نفع افراد شایسته تر تغییر داد. بنا به گفته اوسترلیند^{۲۱} (۲۰۰۲)، یکی از مهمترین جنبههای ارزیابی آزمون، همواره، توصیف و تحلیل نمرات آزمودنیها است. بنابراین، در این گفتار تلاش خواهیم کرد به بررسی و مطالعه نمرات خام دروس عمومي و دروس اختصاصي پذيرفته شدگان آزمون سراسري سال ۱۳۹۴ کشور بیردازیم.

نقش آزمون سراسری به عنوان یک آزمون سرنوشتساز، عبارت است از اندازه گیری دقیق و رتبهبندی علمی داوطلبان آزمون. آزمون سرنوشتساز آزمونی است که در مقیاس گســترده اجرا شده و بر اساس نتایج آن تصمیماتی خطیر درباره افراد اتخاذ می گردد به طوری که این تصمیمات دارای تبعات مهم شـخصی، اجتماعی و سیاسی برای افراد هستند

سؤالهاي يژوهش

به اذعان برنامهریزان آموزشوپرورش، اندازه گیری، مهم ترین بخش فرآیند آموزش محســوب میشود بهطوری *ک*ه گرونلند^{۲۳} و واف۲۳ (۲۰۱۳) عقیده دارند، سنجش پیشرفت تحصیلی یادگیرنده، نقشی برجسته و بیبدیل در آموزش ایفا میکند. نتایج سنجش حاوی اطلاعات ارزشمندی است که می تواند در مراحل مختلف آموزش مورد اســتفاده قرارگیرد (کوئین^{۲۴}،

۰ ۲ ۰ ۲). نمرات آزمون به منظور اتخاذ تصمیمات دقیق،آگاهانه و عالمانه، اطلاعاتی سازنده در اختیار فراگیران، آموزشیاران، آزمون سازان و سیاست گذاران قرار می دهد. بدیهی است برای دستیابی به این اطلاعات سازنده، دادههای مربوط به نمرات آزمون باید بهطور مناسب، تحلیل و تفسیر شوند (کوکینووا۲۵، ۴ ۰ ۰ ۲). صاحبنظ ران اندازه گیری از قبیل هالادینا ۲۰ ۰ ۴) اعتقاد دارند، به کار بستن اصول ساخت آزمون، منجر به تفسیر بهتر و استفاده بیشتر از نمرات آزمون می گردد. بدیهی است، عدم به کار گیری قواعد ساخت و اصول تحلیل سؤال و آزمون، موجب می شود که آزمونها در مقام عمل، مؤلفهای جز خطا را اندازه گیری نکنند. از اینرو، متخصصان ساخت آزمون، شاخصهای مختلفی را برای تحلیل آزمون ارائه می کنند از جمله دامنهٔ مطلوب دشـواری را بـرای آزمونهای نرم مرجع همانند آزمون ورودی دانشگاه (با در نظر گرفتن نرخ پذیرش)، بین مقادیر ۳۰/۰ تا ۷۰/۰ میدانند (گرونلند، ۱۹۷۷؛ شولتز^{۲۷}و ويتنيي^{۲۸}، ۵ ° ° ۲). بنا به اعتقاد آلن^{۲۹} و ين ^۳(۱ ° ° ۲)، چنانچه حداكثر تشخيص تمام سطوح عملكرد أزمودنيها خواسته آزمونساز باشد، بهترین دامنه دشواری سؤالها در دامنهٔ ۳۰/۰ تا ∘۷/∘ قرار می گیرد.

مطابق گزارشهای فنی سازمان سنجش آموزش کشور (بهعنوان مثال، به کارنامه آماری آزمون سراســری سال ۱۳۹۴ مراجعه کنید)، و اظهارات برخی از متخصصان تعلیموتربیت و اندازه گیری آموزشی، به نظر میرسد شاخصهای روانسنجی آزمون سراسری از استانداردهای لازم فاصله یافته است. لذا این پژوهش به منظور توصیف و ارزیابی ویژگیهای آماری و سنجشی نمرات خام دروس عمومی و دروس اختصاصی پذیرفتهشدگان آزمون سال ۱۳۹۴ طراحی گردید تا به ساوالهای زیر پاسخ

۱. آیامتوسط عملکرد پذیرفته شدگان در آزمون عمومی و آزمون اختصاصی از ۳۰ درصد کمتر است؟

7. آیا متوسط واریانس سوالات عمومی و اختصاصی یذیرفته شدگان، خارج از دامنه بهینه ۲۱/۰ تا ۲۵/۰ است؟

٣. آیا متوسط ضریب دشـواری سؤالات عمومی و اختصاصی آزمون سراسری سال ۱۳۹۴، از ۳۰/۰ کمتر است؟

۴. آیا نسبت پاسخ «نادرست و سفید» پذیرفته شدگان به سؤالات عمومي و اختصاصي ازمعيار قابلقبول(۵۰ درصد) بيشتر

روش پژوهش

در این پژوهش، جامعه آماری شامل تمامی پذیرفتهشدگان آزمون سراسری سال ۱۳۹۴ در پنج گروه آزمایشی است که از طریق شــرکت در آزمون، پذیرش و به دانشــگاه معرفی شدهاند. حجم این جامعه برابر با ۲۷۸۶۸۶ نفر است. در این مطالعه، نمرات آزمون کلیه اعضای جامعه مورد بررسی قرار گرفت و فرآیند نمونه گیری طی نگردید. جدول شماره (۲)، تعداد حاضرین و تعداد پذیرفته شدگان آزمون را به تفکیک گروه أزمایشی نشان میدهد. همچنین ابزار جمعآوری دادهها، آزمون سراسری سال ۱۳۹۴ در پنج گروه آزمایشی است. شـیوه جمعآوری دادهها نیز مراجعه به نمرات استخراج شده از برگههای پاسخنامه پذیرفته شدگان است. روش این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از حیث گردآوری دادهها، توصيفي ـ پيمايشي است.

جدول شماره (۲): تعداد حاضرین در جلسه آزمون و تعداد پذیرفته شدگان

پذیرفته شده	حاضر در جلسه	تعداد گروه
94948	18474.	علوم ریاضی
94440	407°VL	علوم تجربي
٧٩٩	۱۶۰۸۸۹	علوم انسانی
4940	47597	هنـر
۶۵۸۰	٩٣٨٧٣	زبــان
۲۷۸۶۸۶ نفر	۹۱۸۳۸۷ نفر	جمع کل

(نرخ پذیرش آزمون تقریباً برابر با ۳۰ درصد است).

يافتههاي يژوهش الف. بخش آزمون عمومي

جدول شـماره (٣)، میانگین نمرات خام پذیرفتهشـدگان آزمون سراســری سال ۱۳۹۴ را در آزمون عمومی و به تفکیک پنج گروه آزمایشی نشان میدهد. بدیهی است مقادیر درون جدول، بیانگر میانگین پاسـخهای درست پذیرفتهشدگان هر رشته در هر یک از مواد امتحانی است. همچنین، مقادیر کناری جدول که در انتهای هر سطر آورده شده است، میانگین دروس عمومی هر یک از گروههای آزمایشی را به صورت کلی و اعداد خــارج از جدول که در انتهای پایین هر ســتون آمده، میانگین یک درس واحد را در تمام گروههای آزمایشی و بهصورت یکجا ارائه می کند.

چنانچه شرکتکنندگان در یک آزمون، نمره صفر، یا نمره کامل و یا نمره برابر و یکسانی کسب کرده باشند، یعنی واریانس نمرات آنها صفر و یا نزدیک به صفر باشد، هیچ هدف ســـودمندی برای آزمونساز نخواهد داشت

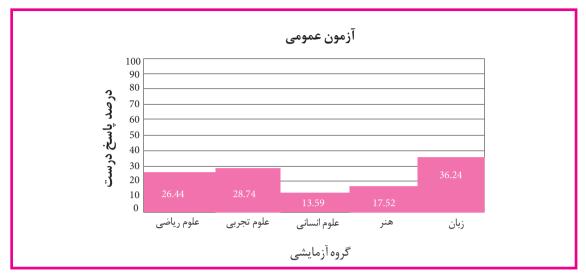
جدول شماره (۳) : میانگین نمرات پذیرفته شدگان آزمون سراسری سال ۱۳۹۴ در دروس آزمون عمومی

میانگین کل٪	زبان انگلیسی	فرهنگ و معارف	زبان عربی	زبان و ادبیات فارس <i>ی</i>	درس گروه
75/44	۲۶/۰۵	٣9/4 ٣	۲۱/۸۶	11/44	علوم ریاضی
۲۸/۷۴	۲۵/۵ ۰	*1 /00	77/67	TD/98	علوم تجربی
17/69	V/۴1	T1/TF	۱ ۰/۸۸	14/14	علوم انسانی
17/67	Y o / Y A	TT/VF	17/74	17/14	هنـر
W8/Y4	49/47	۴ ۴/٧٨	77/69	TA/1Y	زبـان
74/0.	70/7	44/**	1	۲۰/۲۵	میانگین کل

نمرهٔ خام دروس آزمون سراسری بهصورت درصدی با دامنهٔ تغییرات بین ۳۳/۳۳ و ۱۰۰ محاسبه می شود ۳۱. به عنوان مثال، مطابـق دادههای جدول فوق، میانگیـن نمره درس فرهنگ و معارف اسلامی پذیرفته شدگان گروه آزمایشی علوم تجربی، برابر با نمره ۴۱ است. به این معنی که، پذیرفته شدگان گروه آزمایشــی علوم تجربی در آزمون سراسری سال ۱۳۹۴، بهطور متوسط به ۴۱ درصد سؤالات فرهنگ و معارف اسلامی (پس از اعمال قاعده نمره منفى) پاسـخ درسـت دادهاند. همچنین در ماده امتحانی زبان عربی، نمره ۱۸ نشان میدهد، میانگین پذیرفته شدگان پنج گروه آزمایشی آزمون سال ۱۳۹۴ در درس زبان عربی برابر با ۱۸ درصد است. به این ترتیب، می توان اظهار داشت: بهطور متوسط، این افراد به ۱۸ درصد سؤالهای درس عربی (۴/۵ ســؤال از ۲۵ ســؤال آزمون) پاسخ درست دادهاند. نمودار شماره ۱، تصویر «میانگینهای کل» را نشان می دهد.



نمودار ۱: میانگین عمومی پذیرفته شدگان آزمون سراسری سال ۱۳۹۴



از دادههای جدول شماره (۳) و نمودار (۱)، چند جمعبندی قابل استخراج و بیان است که عبارتاند از:

۱. میانگین مجموع نمرههای ۴ درس عمومی پذیرفته شدگان آزمون سراسری، برابر با 8 ۲۴/۵ درصد است به این معنی که پذیرفته شدگان آزمون، به طور متوسط، به حدود 8 سؤالات پاسخ درست و به 8 سؤالات، پاسخ سفید و یا پاسخ نادرست داده اند. بنابراین، متوسط د شواری سؤالها برابر با 8 و متوسط واریانس سؤالها مساوی با 8 است.

میانگین کل چهار درس عمومی پذیرفته شدگان آزمون
 ۱۳۹۴ در دامنهٔ ۱۸ تا ۳۴ درصد قرار می گیرد.

۳. قوی ترین گروه آزمایشی در دروس عمومی، گروه آزمایشی زبان با میانگین ۳۶/۲۴ درصداست. (باید توجه داشت که داوطلبان گروه آزمایشی زبان عمدتاً از داوطلبان قوی تر سایر گروهها تشکیل می گردد. به عبارت دیگر، داوطلبان با انگیزه و قوی تر گروههای آزمایشی مختلف علاوه بر گروه اصلی خود، متقاضی گروه زبان نیز می شوند. لذا این نتیجه گیری، منطقی است).

۴. ضعیف ترین گروه آزمایشی در دروس عمومی، گروه آزمایشی

) علوم انسانی با میانگین ۱۳/۵۹ درصد است.

۵. بیسن میانگین کل گروه آزمایشی علوم ریاضی و گروه آزمایشی علوم تجربی در دروس عمومی، تفاوت محسوسی وجود ندارد، هر چند که میانگین گروه علوم تجربی، اندکی بیشتر است. ۶. ساده ترین ماده امتحانی در میان دروس عمومی برای پذیرفته شدگان سال ۱۳۹۴، درس فرهنگ و معارف اسلامی با میانگین ۳۴ درصد، و دشوار ترین ماده امتحانی در میان این دروس، درس زبان عربی با میانگین ۱۸ درصد است.

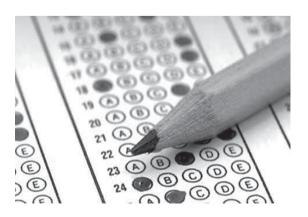
۷. از مهم ترین نکات قابل توجه اینکه، عملکرد پذیرفته شدگان آزمون سال ۱۳۹۴، در درس «زبان خارجی» بهتر از عملکرد آنها در درس «زبان و ادبیات فارسی» بوده است.

ب. بخش آزمون اختصاصی

بخش دوم سؤالات آزمون سراسری سؤالات اختصاصی است. در این بخش بر خلاف بخش اول آزمون، تعداد ســؤال، تعداد مواد امتحانی و مدت پاسخگویی پنج گروه آزمایشی با یکدیگر متفاوت اســت. جدول شــماره (۴) تفاوت این پارامترها را به تفکیک گروه آزمایشی نشان میدهد.

جدول شماره (۴): تعداد مواد امتحانی و تعداد سؤال آزمون اختصاصی

مدت پاسخگویی	تعداد سؤال	تعداد درس	ویژگی گروه
۱۷۵	۱۳۵	۳ درس	علوم ریاضی
۱۷۵	۱۷۰	۵ درس	علوم تجربي
180	۱۸۰	۸ درس	علوم انسانی
180	180	۷ درس	هنـر
۱۰۵	٧٠	۱ درس	زبــان



جداول شماره (۵) تا شماره (۹)، میانگین دروس اختصاصی آزمون سراسری را (به صورت درصد) نشان میدهد :

جدول شماره (۵): میانگین نمرات اختصاصی گروه آزمایشی علوم ریاضی

<u> </u>	. , , , , ,	, ,, _	-	. , ,
میانگین کل	شیمی	فيزيک	ریاضی	مواد امتحانی
10/11	٧/٣٣	14/40	۸/۱۶	میانگین

جدول شماره (۶): میانگین نمرات اختصاصی گروه آزمایشی علوم تجربی

میانگین کل	شیمی	فیزیک	زیستشناسی	ریاضی	زمینشناسی	مواد امتحانی
10/11	۱۵/۳۱	٨/۴٢	17/49	10/47	٢/٨٩	میانگین

جدول شماره (۷) : میانگین نمرات اختصاصی گروه آزمایشی علوم انسانی

	میانگین کل ۱۲/۰۵			علوم اجتماعی					رياضي	-/
11/+0	74/79	٣/9 °	17/44	۱۵/۰۹	14/48	9/9 0	14/00	1/97	میانگین	

جدول شماره (۸): میانگین نمرات اختصاصی گروه آزمایشی هنر

میانگین کل	خواص مواد		خلاقیت نمایشی	خلاقیت تصویری		ریاضی و فیزیک	درک هنر	مواد امتحانی
٩/٨	1/YA	Υ/ΔΥ	۵/۵۳	TV/08	Y/19	٩/٨٩	9/11	میانگین

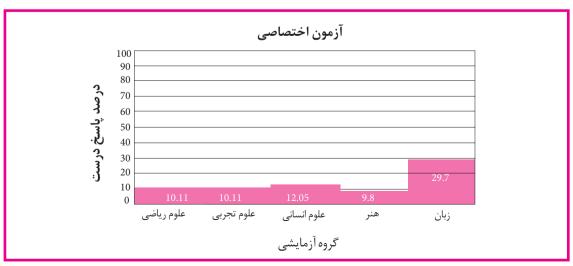
جدول شماره (۹): میانگین اختصاصی گروه زبان انگلیسی

میانگین کل	انگلیسی اختصاصی	مادة امتحاني
۲9/ ۷	۲9/V	میانگین

نمرههای دروس اختصاصی پذیرفته شدگان پنج گروه آزمایشی روی هم، برابر با ۱۴/۳۵ درصد است. همچنین، متوسط ضریب

بررسی دادههای جداول بالا نشان میدهد که میانگین مجموع دشواری سؤالها برابر با ۱۴/۰ و متوسط واریانس سؤالها مساوی با ۱۲/∘ اسـت. نمودار شـماره (۲) میانگین اختصاصی ۵ گروه آزمایشی را به صورت تصویری نشان می دهد.

نمودار ۲: میانگین اختصاصی پذیرفته شدگان آزمون سراسری ۱۳۹۴



سایر یافته ها به تفکیک گروه آزمایشی به شرح زیر است: الف) گروه آزمایشی علوم ریاضی و علوم تجربی

۱. همانطور که از دادههای جدول شیماره ۵ و ۶ بر می آید، میانگین دروس اختصاصی قبول شیدگان در علوم ریاضی برابر با ۱۰/۱۱ و در علوم تجربی نیز برابر با ۱۰/۱۱ است. به عبارت دیگر، پذیرفته شیدگان این دو رشته به طور متوسط، تقریباً به ۱ درصد سیؤالات اختصاصی پاسخ درست و به ۹۰ درصد سؤالات، پاسخ غلط و یا پاسخ سیفید دادهاند. (خواننده توجه دارد که میانگین دروس عمومی این دو گروه آزمایشی نیز تقریباً بابر یکدیگر است).

7. پذیرفته شدگان گروه آزمایشی علوم ریاضی از میان دروس اختصاصی، در درس فیزیک (با میانگین ۱۴/۴۰ درصد) عملکرد بهتری داشته اند، در حالی که پذیرفته شدگان علوم تجربی از میان دروس اختصاصی، در درس شیمی (با میانگین ۱۵/۳۱) وضعیت مناسب تری دارند.

۳. عملکرد قبولشدگان علوم ریاضی و علوم تجربی در دروس عمومی بهتر از دروس اختصاصی است.

ب) گروه آزمایشی علوم انسانی

۱. همان طور که در جدول شهاره ۷ مشاهده می شود، میانگین دروس اختصاصی داوطلبان پذیرفته شده علوم انسانی برابر با ۱۲/۰۵ است. به بیان دیگر، این افراد حدود ۱۲ درصد سؤالات اختصاصی را به طور درست و ۸۸ درصد سؤالات را نادرست و یا سفید پاسخ داده اند. در این گروه آزمایشی، کمترین میانگین مربوط به درس ریاضی با مقدار ۱/۹۲ درصد است. به این معنی که پذیرفته شدگان این گروه آزمایشی از میان ۲ سؤال ریاضی، به طور متوسط به کمتر از یک سؤال پاسخ درست داده اند!

۲. پس از ریاضی، دشوارترین ماده امتحانی، فلسفه و منطق با میانگین ۳/۹ است. از طرف دیگر، روانشناسی با میانگین ۲۴/۲۹، بهطور نسبی، سادهترین مادهٔ امتحانی این مجموعه محسوب می شود.

 ۳. عملکرد پذیرفتهشدگان علوم انسانی در دروس عمومی و دروس اختصاصی تقریباً یکسان و برابر است.

ج) گروه آزمایشی هنــر

۱. میانگین پذیرفته شدگان گروه آزمایشی هنر از ۷ ماده امتحانی، برابر با ۹/۸ است. به سخن دیگر، این افراد به طور متوسط، به حدود \circ ۱ درصد سؤالات پاسخ درست و به \circ درصد سؤالات پاسخ غلط و یا پاسخ سفید داده اند.

 در گروه آزمایشی هنر، کمترین نمیره مربوط به درس خواص مواد با میانگین ۱/۷۸ درصد و بیشترین نمره نیز مربوط به درس خلاقیت تصویری با مقدار ۲۷/۵۶ درصد است. بنابراین،

خواص مواد دشوارترین درس و خلاقیت تصویری سادهترین ماده امتحانی است.

۳. عملکرد پذیرفته شدگان گروه هنر در دروس اختصاصی، ضعیف تر از عملکرد آنها در دروس عمومی است.

د) گروه آزمایشی زبان

۱. میانگین اختصاصی پذیرفته شدگان گروه آزمایشی زبان انگلیسی برابر با ۲۹/۷ است.

7. در میان میانگین نمرات اختصاصی پنج گروه آزمایشی، بزرگترین میانگین متعلق به گروه زبان است. ناگفته پیداست که این گروه آزمایشی دارای تنها یک ماده امتحانی اختصاصی است و همانند سایر گروهها دارای دروس امتحانی متعددی نیست. لذا، در این گروه آزمایشی دستیابی به عملکرد تحصیلی مناسب و بالاتر سادهتر است. از سوی دیگر، داوطلبان این گروه آزمایشی در مقایسهٔ با داوطلبان سایر گروههای آزمایشی، دارای تجانس بیشتری هستند به این دلیل که داوطلبان گروه زبان عمدتاً از داوطلبان قوی تر سایر گروهها تشکیل میشوند. بنابراین، بدیهی است که انتظار داشته باشیم میانگین این گروه در مقایسه با سایر گروهها از مقدار بیشتری برخوردار باشد.

مسائل مرتبط با طرح سؤال، ساخت آزمون و بهطور کلی سنجش، مشابه بادکنکی است که وقتی یک طرف آن را می فشاریم، سمت دیگر آن متورم می شود. یعنی، هنگامی که به یک جنبهٔ آزمون و سنجش توجه می شود از سایر جنبه های آن غفلت می شود

نتیجه گیری و پیشنهادها

در این بخش، نتیجه گیری از این مطالعه را با بررسی چهار سؤال مطروحه پژوهش ادامه میدهیم:

1) سؤال پژوهشی نخست

«میانگین کل» نمرات خام پذیرفتهشدگان آزمون سراسری سال ۱۳۹۴ در دروس عمومی، برابر با ۲۴/۵۰ درصد است، به این معنی که این آزمودنیها به طور متوسط، تقریباً به ۲۵ درصد سؤالها، پاسخ درست و به ۷۵ درصد سؤالات، پاسخ نادرست و یا سفید دادهاند. آشکار است که پذیرفتهشدگان از هر ۴ سؤال، به یک سؤال پاسخ درست و به ۳ سؤال، پاسخ نادرست و یا سفید دادهاند. به سخن دیگر، بهطور متوسط، ۲۵ درصد آزمودنیها به هر یک از سؤالات عمومی، پاسخ درست دادهاند.

از سوی دیگر، «میانگین کل» نمرات خام پذیرفته شدگان در دروس اختصاصی برابر با ۱۴/۳۵ درصد است. لذا، می توان گفت که این پذیرفته شدگان به طور متوسط، تقریباً به ۱۴ درصد سؤالها، پاسخ درست و به ۸۶ درصد مابقی، پاسخ نادرست و یا سفید دادهاند. به بیان دیگر، قبولشدگان آزمون سراسری، از هر ۷ ســؤال اختصاصی، به ۱ سؤال پاسخ درست دادهاند. بنابراین مي توان گفت متوسط عملکرد پذيرفته شدگان در آزمون عمومي و آزمون اختصاصی کمتر از ۳۰ درصد است. لذا، پاسخ سؤال نخست، مثبت است.

۲) سؤال پژوهشی دوم

متوسـط واریانس ســؤالات آزمون عمومی برابر با ۱۸/۰ و متوســط واریانس ســؤالات آزمون اختصاصی مساوی با ۱۲/۰ است. بنابراين واريانس سؤالات أزمون عمومي و أزمون اختصاصی خارج از دامنهٔ بهینـه ۲۱/۰ تا ۲۵/۰ قرار می گیرد، لذا پاسخ سؤال دوم پژوهش مبنی بر اینکه آیا متوسط واریانس سؤالات عمومی و اختصاصی پذیرفتهشــدگان، خارج از دامنه بهینه قرار دارد، مثبت است.

٣) سؤال يژوهشي سوم

متوسط ضريب دشواري سؤالات آزمون عمومي يذير فتهشدگان سال ۱۳۹۴ برابر با ۲۵/۰ و متوسط دشواری سؤالات آزمون اختصاصی مساوی با ۱۴/۰ است. لذا، ضریب دشواری هر دو آزمون عمومی و آزمون اختصاصی پذیرفتهشدگان از ۳۰/۰ کمتر است. این نتایج حاکی از دشواری بسیار زیاد سؤالات آزمون سال ۱۳۹۴ و عدم تناسب و همخوانی بین سطح دشواری سؤالات و سطح توانایی آزمودنیهاست. بنابراین، پاسخ سؤال سوم پژوهش دال بر اینکه آیا متوسط دشواری سؤالات عمومی و اختصاصی پذیرفتهشدگان آزمون سراسری سال ۱۳۹۴ از ۳۰/۰ پایین تر است، مثبت است.

٤) سؤال پژوهشی چهارم

همان طور که گفته شد، در بخش آزمون عمومی، میانگین پذیرفته شدگان تقریبا برابر با ۲۵ درصد است، به این معنی که آزمودنیها بهطور متوسط، به ۲۵ درصد سؤالها پاسخ درست و به ۷۵ درصد ســؤالها، پاســخ نادرست و یا ســفید دادهاند. همچنین، در بخش آزمون اختصاصی، میانگین پذیرفتهشدگان مســـاوی با ۱۴/۰ است. به این ترتیب، آزمودنیها به ۱۴ درصد سؤالات پاسخ درست و به ۸۶ درصد، پاسخ نادرست و یا سفید دادهاند. لذا، پاسخ سؤال چهارم پژوهش نیز مثبت است.

تحلیل دادهها نشان میدهد که میان شاخصهای حاصل از این پژوهش (وضع موجود) با مقادیر مورد انتظار (وضع مطلوب) که پیشتر بدان اشاره شد، تفاوت زیادی وجود دارد. بررسی

جدول شماره (۱۰) نشان میدهد که این مقادیر برای آزمون ورودی سال ۱۳۹۴ دانشگاه که یک آزمون کشوری هنجاری با نرخ پذیرش ۳۰ درصد محسوب می شود، دارای یک درجه استاندارد اطمینان بخش به این منظور که گفته شود «آزمون حداکثر قدرت تشخیص در تمام سطوح عملکرد آزمودنیها را دارا می باشد»، نیست. در صورتی که مطابق چارچوب نظریه کلاسیک آزمون (CTT)، ضرورت دارد متوسط ضریب دشواری ســوالات آزمون حدود ۵۰/۰، دشواری سؤالات در دامنهٔ ۳۰/۰ تا ۱۷۰ و نیز واریانس ســؤالات در دامنــهٔ ۲۱/۰ تا ۲۵/۰ قرار گیرد. (خواننده نکتهبین توجه دارد چنانچه این شاخصها در جامعهٔ شرکت کنندگان آزمون سراسری و نه فقط قبول شدگان محاسبه و بررسی گردد، سطح میانگین نمرات و نیز سایر مقادیر، ضعیفتر و پایینتر خواهد بود).

علاوه بر چارچوب نظریه، به منظور این که شاخص و ملاکی عملی به دست آوریم تا بتوانیم دادههای آزمون سال ۱۳۹۴ را با آن مقایســه کنیم، دادههای آزمون سراسری سال ۱۳۸۲ به عنوان نمونه در جدول (۱۰) آورده شــده تا امکان تحلیل و قضاوت بهتر فراهم گردد.

جدول شماره (۱۰): مقایسهٔ پذیرفتهشدگان در آزمون سراسری ١٣٩٤ و ١٣٨٢

ـاصــی	اختص	عمــومــی		آزمون
1898	١٣٨٢	1898	١٣٨٢	شاخص
7. 14/82	% ۴ 0/ V 0	% ۲۴ /۵ °	% ۴ ٧/٨°	میانگین نمرات
o/ 1 ۴	o/ ۴1	۰/۲۵	۰/۴۸	متوسط دشواری سؤالات
o/ \ Y	۰/۲۴	o/\A	۰/۲۵	متوسط واريانس سؤالات

بنابرایــن، نقــش آزمون سراســری به عنوان یــک آزمون سرنوشتساز، عبارت است از اندازه گیری دقیق و رتبهبندی علمي تمامي داوطلبان أزمون. أزمون سرنوشتساز، أزموني است که بر اساس نتایج آن تصمیماتی پرخطر دربارهٔ افراد اتخاذ می گـردد به طوری که این تصمیمـات دارای پیامدهای مهم شخصی، اجتماعی و سیاسی برای افراد هستند. بدیهی است، چنانچه اندازه گیری با دقت و ثبات کافی انجام نپذیرد، دست کم، بخشی از پذیرفته شدگان آزمون سراسری وارد آن دسته از رشتههایی خواهند شد که یا انگیزه و علاقه کافی برای تلاش ندارند و یا توانایی پیشرفت تحصیلی مناسب در آن رشتهها را نخواهند داشت و به این ترتیب، بخشی از سرمایههای مادی و انسانی جامعه تلف خواهد شد.

با توجه به تحلیل دادههای ارائه شده و در راستای ارتقای کیفیت آزمونهای ملی به منظور بهبود دقت اندازه گیری پیشرفت تحصیلی داوطلبان آزمون سراسری، سلسله اقدامات زیر پیشنهاد می گردد:

منطبق ساختن سطح دشواری سؤالها با متوسط توانایی داوطلبان

در این بخش، بحث را با طرح یک سؤال ساده دنبال می کنیم: «فرض کنید تمام یا تعداد بسیاری از آزمودنیهای یک آزمون به صورت کاملاً تصادفی به سؤالهای آزمون پاسخ دهند. در این وضعیت، واریانس نمرههای آزمون چگونه خواهد شد؟»

بدیهی است، در چنین شرایطی با وجود یاسخهای تصادفی، انتظار می رود ضریب دشـواری سؤالها برابر با صفر و یا نزدیک به صفر و همبســـتگی بین سؤالها نیز صفر و یا نزدیک به صفر باشــد. بنابراین، واریانس آزمون نیــز، صفر و یا نزدیک به صفر خواهد بود (فرگوسن و تاکانه، ۱۹۸۹). واضح و روشن است که این نوع کیفیت آزمون، مورد قبول و پذیرش آزمونساز نیست. با در نظر گرفتن این مقدمه، چنانچه ضریب دشواری سؤالات آزمون سراسری بسیار فراتر از متوسط توانایی داوطلبان آزمون باشد، دست كم، انتخاب ياسخ بخشى از سؤالها، از حالت انتخاب عالمانه ۳۲ به سمت پاسخ تصادفی و انتخاب کور کورانه ۳۳ (یا پاسخ سفید) سوق می یابد. در این شرایط، واریانس سؤال های آزمون کاهش یافته و مسئله تفکیک داوطلبان از یکدیگر به بدترین وضعیت ممکن دچار می گردد. در واقع «یک آزمون، زمانی دقیق ترین اندازه گیری را از توانایی آزمودنی فراهم می آورد که دشـواری آزمون منطبق بر سـطح توانایی آزمودنی باشد» (همبلتون و همکاران،۱۹۹۱، ص۱۴۵، ترجمه فلسفینژاد، ١٣٨٩، ص ١٨٨). لــذا، متخصصان اندازه گيري همواره توصيه می کنند تا حد امکان، سطح دشواری آزمون با متوسط توانایی آزمودنیها منطبق گردد.

۲. كاهش تعداد سؤالهاي آزمون عمومي

در حال حاضر، هر دو بخش «عمومی و اختصاصی» آزمون سراسری در یک نشست نیم (وزه برگزار می گردد. لذا با در نظر گرفتن محدودیت زمانی، آزمونساز ناگزیر است آزمون را با ملاحظات و محدودیت زمان تنظیم کند. همان طور که گفته شد، آزمون عمومی از $\circ \circ 1$ سؤال تشکیل می شود که آزمودنی باید در مدت ۷۵ دقیقه به آن ها پاسخ دهد که به نظر می رسد تعداد $\circ \circ 1$ سؤال نسبتاً قدر تمند با مدت پاسخگویی ۷۵ دقیقه برای بخش آزمون عمومی، بسیار سختگیرانه است. بنابراین، نخستین قدم در ارتقای دقت اندازه گیری و بهبود ضریب دشواری و واریانس سؤال های آزمون سراسری با در نظر گرفتن دشواری و روی به بود خریب

پارامتر زمان، کاستن از تعداد سؤالهای آزمون عمومی و آزمون اختصاصی تا رسیدن به یک نقطه بهینه است. پژوهشهای انجام یافته (ازجمله ایبل 77 , ۱۹۶۹ و آسموس 67 , ۱۹۸۱) در خصوص ارتباط میان تعداد سؤال و ضریب پایایی آزمون، نشان می دهد که پایایی آزمونهای عینی چهار گزینهای در مرز 97 سؤال می تواند به نقطه بهینه 97 , برسد. لذا، کاهش تعداد سؤالات بخش عمومی آزمون از 97 سؤال فعلی به 97 تا 97 سؤال با حفظ مدت پاسخگویی 97 دقیقه، اقدامی منطقی و عاقلانه خواهد بود.

برخلاف أزمون سرعت كه در أن سرعتعمل بالاي آزمودنی اهمیت دارد، آزمون ورودی دانشگاه به عنوان یک آزمون پیشرفت تحصیلی، یک آزمون قدرت زماندار۳۰، محسوب می شـود (نانالی ۳۷ و برنشتاین ۳۸، ۱۹۹۴). در آزمون قدرت زمان دار، سرعت عمل آزمودنی اولویت ندارد و فرض بر این است عمدتاً آزمودنیها فرصت کافی در اختیار داشته باشـند و تمامی سـؤالها را مرور کرده تا هر داوطلب با اتکا به میزان توانایی خود بتواند به تمام یا بخشــی از ســؤالها، پاسخ درست بدهد (اگرچه ضرورت دارد آزمونساز سؤالات را از لحاظ دشـواری به گونهای تنظیم نماید تا هیچ فردی به کف^{۳۹} نمره و یا ســقف^{۴۰} نمره آزمون دســت نیابد). در واقع، بایستی فرصت کافی در اختیار داوطلبان قرار گیرد تا بتوانند حداکثر تفاوتهای فردی خود را بروز دهند. بدیهی است، چنانچه زمان مناسب برای بروز و معرفی تفاوتهای فردی موجود نباشد، عملکرد داوطلبان نزدیک به یکدیگر بوده و به این ترتیب، واریانس آزمون، کاهش و خطای اندازه گیری افزایش یافته، و به دنبال آن، رتبهبندی داوطلبان غیریایا ا و غیردقیق ۴۲ گردیده و هدف آزمون ساز که همانا تفکیک مطلوب أزمودنيها از يكديگر است محقق نخواهد شد.

فرض بر این است عمدهٔ آزمودنیها فرصت کافی در اختیار داشته باشند تمامی سؤالها را مرورکرده تا هر داوطلب با اتکا به میزان توانایی خود بتواند به تمام یا بخشی از سؤالها، پاسخ درست بدهد (اگرچه ضرورت دارد آزمونساز سؤالات را از لحاظ دشواری به گونهای تنظیم نماید تا هیچ فردی به کف نمره و یا سقف نمره آزمون دست نیابد). در واقع، بایستی فرصت کافی در اختیار داوطلبان قرار گیرد تا بتوانند حداکثر تفاوتهای فردی خود را بروز دهند

٤. كاهش تعداد دروس امتحاني

اگرچـه تعـداد دروس امتحانی گروههای آزمایشـی علوم ریاضی و زبانهای خارجی، منطقی و منصفانه بهنظر میرسد، لیکن تعداد مواد امتحانی گروههای علوم تجربی، علوم انسانی وگروه هنر دارای تنوع زیاد و بسیار متعدد است. جدول شماره ۱۲ تعداد دروس امتحانی را به تفکیک گروه آزمایشی نشان می دهند. به عنوان مثال، در گروه علوم انسانی، ۴ درس عمومی به علاوه ۸ درس اختصاصی، مجموعا ۱۲ درس آزمون را تشکیل

٣. كاهش تعداد سؤالهاي آزمون اختصاصي

به استثنای گروه آزمایشی زبان که تعداد سؤالهای اختصاصی فعلى أن منطقى بهنظر مىرسد، تعداد سؤالهاى اختصاصى گروههای آزمایشی علوم ریاضی، علوم تجربی، علوم انسانی و هنر بسیار زیاد بوده و کاهش تعداد آنها اقدامی اجتنابناپذیر مینماید. جدول شــماره (۱۱) تعداد سؤال و مدت پاسخگویی پیشنهادی برای هر ماده امتحانی را به تفکیک در ۴ گروه آزمایشی و بر اساس اهمیت دروس و میزان محتوا نشان میدهد.

جدول شماره (۱۱): تعداد سؤالها و مدت پاسخگویی پیشنهادی برای دروس اختصاصی

مدت پاسخگویی پیشنهادی	تعداد سؤال پیشنهادی	تعداد سؤال فعلى	مواد امتحانی	ویژگی گروه
	۳۵	۵۵	۱ - ریاضی	
۹۰ سؤال ۱۸۰ دقیقه	٣٠	۴۵	۲- فیزیک	علوم ریاضی
	۲۵	۳۵	۳- شیمی	
	۲۰	۲۵	۱ – زمینشناسی	
	۲۵	٣٠	۲- ریاضی	
۱۳۰ سؤال ۱۸۰ دقیقه	٣۵	۵۰	۳- زیستشناسی	علوم تجربى
الميت	۲۵	٣٠	۴- فیزیک	
	۲۵	۳۵	۵– شیمی	
	۱۵	۲۰	۱- ریاضی	
	۱۵	۱۵	۲– اقتصاد	
	۲۰	٣٠	۳- ادبیات فارسی	
۱۴۰ سؤال ۱۵۰ دقیقه	۲۰	۲۰	۴- زبان عربی	علوم انسانی
۱۵۰ دفیقه	۲۰	٣٠	۵- تاریخ وجغرافیا	علوم انسانی
	۱۵	۲۰	8- علوم اجتماعی	
	۲۰	۲۵	۷- فلسفه و منطق	
	۱۵	۲۰	۸– روانشناسی	
	۲۰	٣٠	۱ - درک عمومی هنر	
	۱۵	٣٠	۲- درک ریاضی فیزیک	
# A A	۱۵	۲۰	۳- ترسیم فنی	
۱۱۰ سؤال ۱۵۰ دقیقه	۱۵	۲۰	۴- خلاقیت تصویری	هنر
	۱۵	۲۰	۵- خلاقیت نمایشی	
	۱۵	۲۰	۶– خلاقیت موسیقی	
	۱۵	۲۰	۷- خواص مواد	

ing Company, Inc. Reading, Mass.

Nunnally, J. C; & Bernstein, I.H. (1994). Psychometric theory. New York: McGraw-Hill.

Ritt, M. (2016). The impact of high-stakes testing on the learning environment. Master of social work clinical research papers. Paper 658.

Shultz, K.S; Whitney, D.J. (2005). Measurement theory in action. Thousand Oaks, CA: sage.

Stocking, M. L. & Lewis, C. (2000). Methods of controlling the exposure of items in CAT. In W. J. Van der Linden & C. A. W. Glas (Eds.), Computerized adaptive testing: Theory and practice. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Osterlind, S. J. (2002). Constructing test items: Multiplechoice, constructed-response, performance, and other formats. Boston: Kluwer.

Popham, W.J. (2005). High-stakes tests: harmful, permanent, fixable. American Educational Research. 6, p85.

Quinn, G.W. (2010). Improving test scores in five easy steps. Rowman & Littlefield Education.

پینوشتها

- 1. Fair
- 2. Accuracy
- 3 Measurement error
- 4 High-stakes test
- 5. Ritt
- 6. Popham
- 7. Stability
- 8. Hambleton
- 9. Stocking
- 10 Lewis
- 11. Norm- referenced
- 12.Ferguson
- 13 Takane
- 14. Magnusson
- 15. Classical test theory
- 16.Difficulty
- 17.Gulliksen
- 18.Crocker
- 19.Algina
- 20. Ranking
- 21.Osterlind 22.Gronlund
- 23. Waugh
- 24.Quinn
- 25.Kokinova
- 26. Haladyna
- 27. Shultz
- 28. Whitney
- 29.Allen
- 30. Yen

۳۱. در آزمون سراسری به هر پاسخ درست آزمودنی، ۳ نمره مثبت و به هر پاسخ نادرست، ۱ نمره منفی تعلق می گیرد. بنابراین، چنانچه داوطلب به تمام سوالات یک درس پاســخ درست بدهد، نمره خام درصدی وی در آن درس برابر با ۱۰۰ و چنانچه به تمام سوالات یک درس پاسـخ نادرست بدهد، نمره وی در آن درس مساوی با ۳۳/۳۳– خواهد شد و مابقی احتمالات در این دامنه قرار می گیرد.

- 32.Wisely
- 33 Blind
- 34 Fhel
- 35.Asmus
- 36.Timed-power test
- 37. Nunnally
- 38.Bernstein
- 39 Floor
- 40.Ceiling
- 41. Unreliable
- 42 Inaccurate

می دهد. در این گروه، برخی مواد امتحانی همانند درس «زبان و ادبیات فارسی» و یا درس « زبان عربی» هم در بخش آزمون عمومی و هم در بخش آزمون اختصاصی وجود دارد که می توان دو درس را به یک درس کاهش داد.

جدول شماره (۱۲): تعداد مواد امتحانی گروههای آزمایشی

0 ") 0))	, , , , ,	
تعداد سؤال	تعداد درس	ویژگی گروه
770	۷ درس	علوم رياضي
770	۹ درس	علوم تجربى
۲۸۰	۱۲ درس	علوم انسانی
790	۱۱ درس	هنر
١٧٠	۵ درس	زبان

پروند، محمد حسن. (۱۳۸۱). مقدمات برنامه ریزی آموز شی و درسی. تهران: دنیای

جانزاده، علیرضا (۱۳۸۹). بررسی عوامل اثر گذار بر افت تحصیلی دانشجویان دانشگاههای دولتي. آموزش عالى ايران. سال سوم، شماره سوم.

دفتر طرح و آمار سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۹۵). کارنامهٔ آماری آزمون سراسری سال ۱۳۹۴. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

دفتر طرح و آمار سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۸۳). کارنامه آماری آزمون سراسری سال ۱۳۸۲. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

همبلتون، رونالد. و سوامیناتان، هاریهاران. و راجرز، جین (۱۹۹۱). مبانی نظریهٔ پرسش-پاسخ. ترجمه: محمدرضا فلسفىنژاد (١٣٨٩). تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبايى.

منابع انگلیسی Allen, M. J., & Yen, W. M. (2001). *Introduction to measure*ment theory. Monterey, CA: Brooks.

Asmus, E. P. (1981). The Effect of Altering the Number of Choices per Item on Test Statistics: Is Three Better than Five? Bulletin of the Council for Research in Music Education. 65, pp 1-15.

Croker, L. M., & Algina, J. (2008). Introduction to classical and modern test theory. Belmont, CA: Wadsworth.

Ebel, R.L. (1969). Expected reliability as a function of choices per item. Educational and Psychological Measurement. 29, p565.

Ferguson, G. A., & Takane, Y. (1989). Statistical analysis in psychology and education. New York: McGraw-Hill.

Gronlund, N.E. (1977). Constructing achievement tests. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. Inc.

Gronlund, N.E., & Waugh, C.K. (2013). Assessment of student achievement. Upper saddle River, NJ: Pearson Education

Gulliksen, H. (1987). Theory of mental tests. New York: John Wiley & Sons.

Haladyna, T.M. (2004). Developing and validating multiplechoice test items. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Hambleton, R.K; Swaminathan, H. & Rogers, H.J. (1991). Fundamentals of item response theory. Newbury Park,

Kokinova, M. (2004). Psychometric analysis of student's performance on basic medical science tests. Kent: Kent . State University.

Magnusson, D. (1967). Test theory. Addison-Wesley Publish-

کنکور سراسری و الزامات برنامهٔ درسی جدید زبان انگلیسی دورهٔ متوسطه

خليل مطلّبزاده

دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه Email: K.motalleb@iautorbat

محمدرضا خداشناس (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه Email: mrkhodashenas@yahoo.com





چکیده

نقطهٔ شروع تغییر در نظام آموزشی یک کشور درک زمینهٔ آموزش و یادگیری است. هر تغییری در روند نظام آموزشی خواه ناخواه افراد زیادی را، حتی در خارج از نظام آموزشی، درگیر می کند. به همین دلیل فرایند تغییر، نیازمند ارتباطات و هماهنگیهای چندجانبه در بین افراد مسئول و متولیان امر آموزش خواهد بود. با توجه به اهمیت زبان انگلیسی در رشد و توسعهٔ علمی، سیاسی و اقتصادی و لزوم آموزش صحیح و همهجانبه آن، تحقیق حاضر نخست به بررسی چندجانبه روند آموزش زبان انگلیسی در ایران بعد از انقلاب اسلامی، جایگاه زبان انگلیسی در مدارس و دانشگاهها و تغییر نظام و محتوای آموزشی در سالهای اخیر پرداخته و سپس با این استدلال که ادامهٔ روند کنونی کنکور سراسری، آموزش و سنجش درس زبان انگلیسی را از مسیر تغییر دور می سازد، چند فرضیهٔ محتمل در مورد امکان تغییر در روند کنونی کنکور مطرح شده و این گونه نتیجه گیری می شود که ادامهٔ روند کنونی کنکور سراسری نگرانیهای بسیاری را در ذهن متولیان امر آموزش ایجاد کرده است که لازم است مورد توجه مسئولان امر قرار گیرد.

كليدواژهها: تغيير نظام آموزشي، نيازسنجي، محتواي آموزشي، كنكور سراسري

مقدمه

با توجه به گســترش استفاده از زبان انگلیسی در زمینههای مختلف علمی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و فناوری اطلاعات و همچنین افزایش استفاده از زبان انگلیسی بهعنوان زبان رسمی امور تجاری و بازرگانی در ۳۰ سال اخیر در جهان، یکی از بزرگ ترین تغییراتی که در نظامهای آموزشی، در اکثر کشـورهای دنیا، اتفاق افتاده گنجاندن درس زبان انگلیسی در برنامهٔ درسی به عنوان یک درس پایه و مهم است، به گونهای که امروزه گذراندن درس زبان انگلیسی در بسیاری از کشورها اجباری شده و حتی یکی از ملزومات ورود به دانشگاه قلمداد میشود. ریکســون (۱۳ ۲۰) در تحقیقی نشان میدهد که از بین ۶۴ کشوری که مورد بررسی قرار گرفتهاند ۴۹ کشور زبان انگلیسی را از پایهٔ سوم ابتدایی آغاز می کنند. در گزارش تیسول ۲ (۲۰۱۴) تخمین زده شـده که حـدود یک و نیم تا دو میلیارد زبان آموز در دنیا درس زبان انگلیسی را بهعنوان یک واحد درسی اجباری در نظام آموزشی کشورشان انتخاب می کنند. طبیعتا این تعداد زیاد از زبان آموزان به معلمهای زیادی هم نیاز دارند. بهعنوان مثال، براســاس گزارشی که پرنس و بارت^۳ (۲۰۱۴) ارائه نمودهاند فقط در هندوســـتان حدود سه میلیون معلم زبان انگلیسی در مدارس دولتی و خصوصی مشغول به تدريس مي باشند.

آموزش زبان انگلیسی در ایران فراز و نشیبهای زیادی داشته است. برجیان (۲۰۱۳) معتقد است که بعد از انقلاب اسلامی، به دلیل ارتباط زبان انگلیسی با کشورهای انگلستان و آمریکا محث تغییر نظام آموزشی زبان انگلیسی در مدارس مطرح شد. ریاضی و (۲۰۰۵) به این نکته اشاره می کند که زبان انگلیسی قبل از انقلاب اسلامی، به دلیل ارتباط گستردهٔ انگلیسی قبل از انقلاب اسلامی، به دلیل ارتباط گستردهٔ و توسعه محسوب می شد و در مدارس و دانشگاهها به عنوان و توسعه محسوب می شد. گرچه به دلیل زمینهٔ نیازهای زبانی و ارتباطی دانش آموزان و دانشجویان ایرانی با این زبان در حد انتظار تقویت نگردید.

در سالهای اخیر سیاستگذاران امر تعلیموتربیت، بهویژه افراد صاحبنظر و خبره در آموزش زبان انگلیسی، در صدد ایجاد تغییر در نظام آموزش زبان انگلیسی و سوق دادن آن به سمت رویکرد ارتباطی برآمده و سعی کردهاند با هدف رفع مشکلات آموزش زبان انگلیسی به تغییر محتوای آموزشی کتابهای زبان انگلیسی در مدارس بپردازند و اقداماتی را نیز انجام دادهاند ولی این کار در نهایت دستاوردهای اندکی به همراه داشته اســت (باقریشــاد، ۲۰۱۱). از آنجا که در انجام این تغییرات یژوهش اساسی و نیازسنجی گستردهای انجام نشده است سؤالات بسیاری در این زمینه در ذهن معلمان، دانشآموزان و حتى والدين به وجود آمده است. مشكل ديگر تقليل ساعت آموزش زبان انگلیسی در مدارس است که به نوعی معلم را در تنگنای زمانی جهت تدریس قرار میدهد. از سوی دیگر بسیاری از دانشآموزان و والدين آنها نسبت به چگونگي سنجش و ارزیابی این درس در امتحان ورودی دانشگاهها در آینده بدبین هستند. آنها می گویند چرا دانش آموزان و دانشجویان ایرانی بعد از گذراندن درس زبان انگلیسی در مدارس و دانشگاهها توانایی استفاده از این زبان را در کاربردهای مورد نیاز ندارند؟ ما در مقالهٔ حاضر به بررسی روند ایجاد تغییر در یک نظام آموزشی میپردازیم و با مقایسهٔ روند آموزش زبان انگلیسی در قبل و بعد از انقلاب اسلامی با نگاهی چندبعدی به نقد و تجزیه و تحلیل نظام فعلی آموزش زبان انگلیسی و آینده آن در ایران مىپردازىم.

تغییر در نظام آموزشی

امروزه بسیاری از اهداف برنامههای درسی زبان انگلیسی، به شدت تحت تأثیر تغییر دیدگاه در تدریس و آموزش میباشد؛ تغییراتی که از ایدههای زبانشناسی کاربردی در دههٔ ۱۹۷۰ نشئت گرفتهاند، به این صورت که زبان چیزی فراتر از توصیف زبان و دانستن ساختارهاست و در آن نقش ارتباط پررنگ تر و مهم تر است (نونان ۱۹۹۳). این بیان به مرور روشهای تدریس را از شیوههای معلم محور به سمت روشهای دانش آموز محور

و فرایندمحور سوق داده است. بنابراین امروزه در بسیاری از نظامهای آموزشی دنیا زبان انگلیسی با هدف به کار بردن زبان در موقعیتهای طبیعی و افزایش مهارت ارتباطی دانش آموزان تدریس می شود. به عنوان مثال در کشور ونزوئلا، زبان انگلیسی به گونهای تدریس می شود که در پایان دوران تحصیل دانشآموزان این توانایی را دارند که هم بهصورت شفاهی و هم نوشـــتاری با دنیای بیرون ارتباط برقرار کنند (چاکن^، ۱۲ ۰۲). در کشور نپال نیز دانش آموزان پسس از گذراندن درس زبان انگلیسی قادرند این زبان را روان و بدون اشتباه صحبت کنند (شرستا ۹، ۸ ۰ ۲۰).

در سالهای اخیر سیاستگذاران امر تعلیم و تربیت، به ویژه افراد صاحب نظر و خبره در آموزش زبان انگلیسی، درصدد ایجاد تغییر در نظام آموزش زبان انگلیسی و ســوق دادن آن بــه ســمت رویکرد ارتباطی برآمده و سعی کردهاند با هدف رفع مشکلات آموزش زبان انگلیسی به تغییر محتوای آموزشی کتابهای زبان انگلیسی در مدارس بیردازند و اقداماتی را نیز انجام دادهاند

درخصوص عدم موفقیت آموزش زبان انگلیسی، چین و بن ^{۱۰} (۱۹۷۶) معتقدند که در بسیاری از نظامهای آموزشی دنیا چه در کشورهای توسعه یافته و چه در کشورهای در حال توسعه یکی از مهم ترین عوامل عدم موفقیت، تغییر از بالا به پایین است که سبب می شود افرادی مانند معلمان، مدیران مدارس و عوامل اجرایی در سطح مناطق، که با اجرای برنامهٔ درسی در سطح کشور ارتباط مستقیمی دارند، نادیده گرفته شوند. ودل ۱۱ (۲۰ ۱۳) معتقد است که دلایل زیادی برای عدم موفقیت نوآوریهای آموزشی وجود دارد که مهم ترین آنها فاصلهای است که بین معلمان، به عنوان اجراکننده نوآوری در سـطوح پایین و طراحان برنامهٔ درسی، در سطوح بالا مى باشد. این فاصله و عدم ارتباط بین این دو گروه باعث ناامیدی و کاهش انگیزه معلمان شده و در نهایت رسیدن به اهداف نهایی آموزش زبان را، که توانایی برقراری ارتباط میباشد، با شکست مواجهمي كند.

تغییر و نوآوری درواقع نقطهٔ آغاز ایجاد یک شیوهٔ زندگی جدید برای معلمان است. هر زمان که برنامهریزان برنامههای درسے را تغییر میدهند معلمها نسبت به این تغییر واکنش نشان داده و موضع می گیرند؛ این واکنش به این معنا نیست که آنها مخالف پیشرفت و بهبود وضعیت موجود آموزشی هستند بلکه به خاطر این است که نظرات و پیشنهادهای آنها

دربارهٔ تغییر نظام آموزشی لحاظ نمی شود. از آنجایی که معلم اصلی ترین و نزدیک ترین رکن آموزش و پرورش به دانش آموز و مدرسه است و نیازها و تفاوتهای فردی دانش آموزان را میبیند و لمس می کند می تواند بیشترین نقش را در تعیین محتوای درسی متناسب با نیازها و خواستههای دانش آموزان داشته باشد (ریچارد و راجرز ۲۰۰۳، ۲۰۰۳). فولان ۲۳ (۲۰۰۷) معتقد است که تغییر نظام آموزشی بستگی به این دارد که معلمان به چه فکر می کنند و چـه کاری را می خواهند انجام دهند و این می تواند هم ساده و هم پیچیده باشد.

روند آموزش زبان انگلیسی در ایران بعد از انقلاب اسلامي

قبل از ایجاد هرگونه تغییری، درک و فهم زمینهٔ آموزش و یادگیری امری مهم و ضروری است (ودل و مالدرز ۱۳، ۱۳ ۲۰). سالهاست که درس انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی به طور گســترده در ایران آموزش داده میشــود. همه دانش آموزان و دانشجویان باید درس زبان انگلیسی را در مدرسه یا دانشگاه به عنوان یک درس یا واحد درسی بگذرانند. به علاوه، مؤسسات خصوصی زبان هم در سراسـر کشـور وجود دارنـد که به امر آموزش زبان انگلیسی مشغول اند.

علی رغم این تأکید بر یادگیری زبان در مدارس و دانشگاهها، آنها نتوانستهاند نیازهای زبانی دانشآموزان و دانشجویان را فراهـم کنند (طالبینژاد و صادقی بنیـس، ۵۰۰۵). و این امر باعث رشد و توسعهٔ مؤسسات و آموزشگاههای خصوصی زبان انگلیسی شده است (ریاضی، ۵۰۰۵). در دو دههٔ گذشته با توجه به تغییر جایگاه زبان انگلیسی که ناشی از گسترش روزافزون آن در حوزههای فناوری اطلاعات و علوم مختلف است، نیاز به بهبود وضعیت آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی کشورمان بیشتر احساس شده است. به همین دلیل شورای عالی انقلاب فرهنگی در سال (۱۳۸۹) تغییر در شیوهٔ آموزش زبان انگلیسی را در سند تحول بنیادین آموزش ویرورش مورد تصویب قرار داد. براساس آماری که مرکز آمار ایران در سال ۱۳۹۳ منتشر کرده است در سال ۱۳۹۱ بیش از ۱۲ میلیون دانش آموز و دانشــجو در ایران مشـغول به تحصیل بودهانــد که بیش از ۵ میلیــون نفر آنها در مدارس و بیش از ۴ میلیون نفرشــان در دانشگاهها در رشتههای مختلف مشغول به تحصیل بودند، برای اینکه نیازهای زبانی این دسته از دانش آموزان و دانشجویان برطرف شود دو مدل اساسی برای تدریس و یادگیری زبان انگلیسی در محیطهای آموزشی استفاده میشود. مدل اول، مدل سنتی گرامرمحور و خواندن محور است که بیشتر در مدارس دولتی و دانشگاهها مورد استفاده قرار می گیرد. براساس این مدل معلمان بیشتر بر یادگیری لغات، گرامر و خواندن متون مختلف و ترجمه كردن أنها تأكيد دارند. و مدل دوم، مدل ارتباطمحور است كه در مراکز و مؤسسات خصوصی آموزش زبان به کار گرفته میشود

و بیشتر تأکید بر یادگیری هر چهار مهارت زبان و کاربرد آنها در موقعیتهای طبیعی مختلف دارد (حسینخواه و همکارانش، ۲۰۱۴).

سـند ملی برنامهٔ درسی یکی از زیر مجموعههای سند تحول بنیادین آموزش وپرورش بوده که تدوین، تصویب و ابلاغ شده است. بر اساس سند ملی برنامهٔ درسی، در سالهای اخیر، نظام آموزش زبان انگلیسی در مدارس متوسطه اول و متوسطه دوم دچار تغییرات زیادی شده است. این تحول شامل دو تغییر اساسی است. اول اینکه کتب آموزش زبان انگلیسی در دورهٔ متوسطهٔ اول و دوم کاملاً دگرگون شده و به شیوهٔ ارتباطمحور تألیف شــدهاند. به طوری که هر چهار مهــارت زبانی لازم در آنها گنجانده شده و تمرینات و فعالیتهای آنها بیشتر جنبهٔ واقعی و عملی به خود گرفته است. نویسندگان اصلی این کتب معتقدند که این کتابها بر پایهٔ چارچوب مشــترک اروپایی برای مرجع زبان ۱۵ (CEFR) تألیف شده و انتظار می رود کـه زبان آموزان با گذراندن این مجموعه به سـطح B۱ از این چارچوب برسند، به گونهای که دانش آموز بعد از پایان این دوره بتواند در ارتباطات بین المللی (از نظر علمی ـ آموزشـی، نوع مواجهه با افراد با فرهنگهای مختلف در موقعیتهای گوناگون) از زبان انگلیسی استفاده کند.

در طی سالهای اخیر کارگاهها و سسمینارهای مختلفی از طرف وزارت آموزشوپرورش و نویسندگان این مجموعه کتب برگزار شده است. شواهد نشان میدهد که معلمان از این تغییر کتب زبان استقبال خوبی داشتهاند اما مستنداتی که این فرضیه را تأیید کند وجود ندارد (حاج سعیدی، ۱۵۰۵). در پروژهٔ آموزش معلمان زبان انگلیسی ایران، لدر و مطلبزاده ۱۵٬۵۱۵ معتقدند که هرچه هماهنگی و همکاری میان معلمان متخصص و با تجربه، تولیدکنندگان محتوای آموزشی و مربی معلمها بیشتر باشد تغییر و درک زمینهٔ تغییر مؤثر تر و کارآمدتر خواهد بود. دومین تغییر اساسی که در نظام آموزش زبان انگلیسی در ایران همراه با تغییر کتابهای درسی رخ داده کاهش زمان تدریس زبان انگلیسی در مدارس است.

بر این اساس برای هر پایشهٔ تحصیلی در سالهای اول و دوم متوسطه تنها ۹۰ دقیقه در هفته جهت تدریس زبان انگلیسی تعریف شده است. این در حالی است که تمرینها و فعالیتهای گنجانده شده در کتابهای جدید نیاز به مشارکت بیشتر دانش آموزان دارد که در این زمان کوتاه این امر محقق نمی شود. با وجود اینکه معلمان و دانش آموزان نسبت به ساعات و نحوهٔ آموزش درس زبان انگلیسی انتقادهایی دارند و به نظر می رسد مسئولان وزارت آموزش و پرورش نیز این انتقاد را وارد می دانند در عین حال آنچه در عمل رخ داده اراده لازم را برای ایجاد زمینهٔ تدریس مؤثر زبان در مدارس نشان نمی دهد و لذا هم چون گذشته خانواده ها با صرف هزینه زبان آموزی فرزندانشان را در آموزشگاههای خصوصی دنبال می کنند. (خبر گزاری مهر،

۱۳۹۴). حال سـؤالی که مطرح می شود آن است که تغییرات ایجاد شده که با کمبود ساعات آموزش همراه است در سنجش و ارزشـیابی چه وضعیتی خواهند داشـت؟ آیا درس زبان در کنکور سراسری خواهد توانست با تغییرات هماهنگ شود؟

فرضیــهٔ اول: درس زبـان انگلیســی در آزمون سراسری به مانند سالهای گذشته مورد ارزشیابی قرار می گیرد.

چنانچه این فرضیه درست باشد سؤالات آزمون سراسری به مانند سالهای گذشته متشکل از سؤالات درک مطلب، لغت و گرامر خواهد بود که در این صورت هیچگونه همخوانی با رویکرد ارتباطمحور کتابهای تازه تألیف شده و اهداف اصلی آموزش زبان انگلیسی یعنی برقراری ارتباط و استفاده از زبان انگلیسی در برخور د با افراد مختلف و با فرهنگهای متفاوت در موقعیتهای متفاوت نخواهد داشت. در سالهای گذشته، به گفته باقری شاد (۱۱ ۲۰۱)، سؤالات زبان انگلیسی آزمون ورودی دانشگاهها براساس کتابهای قدیمی طراحی میشد، به این صورت کـه دانش آموزان با حفظ کردن لیسـتی از لغات و فرمولهای گرامری و ساختاری و دستورهای متداول همانند دروس محتوایی برنامهٔ درسی به سؤالات چهار گزینهای پاسخ می دادند. این در حالی است که بسیاری از کارشناسان و متخصصان زبان انگلیسی اعتقاد دارند که تدریس و سنجش زبان انگلیسی بدون در نظر گرفتن ماهیت ارتباطی آن به شیوهٔ فرمولی و حفظی روش مناسبی برای رسیدن به اهداف آموزش زبان انگلیسی نمی باشد. از این رو، با توجه به تغییرات محتوایی کتب زبان در جهت ارتباطمحور و توانایی کاربرد زبان می توان نتیجه گرفت که اگر درس زبان انگلیسی به مانند سالهای گذشته در آزمون سراسری مورد ارزیابی و سنجش قرار گیرد کلیهٔ هزینههای مالی، انسانی و زمانی که صرف تألیف این کتابها شده است كاملاً بيهوده تلقى شده و اين تغيير نظام آموزشي زبان انگليسي نه تنها تأثیر مثبتی در آموزش زبان نخواهد داشت بلکه باعث افت تحصیلی دانش آموزان و سردر گمی آنها خواهند شد.

فرضیهٔ دوم: درس زبان انگلیسی در آزمون سراسری به شیوهٔ جدید و براســاس اهداف کتابهای تازه تألیف شده مورد ارزیابی قرار خواهد گرفت.

با توجه بــه اینکه کتابهای تازه تألیــف در جهت آموزش مهارتهــای ارتباطی زبان طراحی شــدهاند انتظار میرود که آزمون سراسری نیز به همین شکل باشد. نکتهای که اینجا مورد بحث قرار می گیرد این اســت که با توجه به گنجانده شدن هر چهار مهارت اصلی زبان انگلیســی در این کتابها، آیا تمام این مهارتهــا در حال حاضر در مدارس ایران تدریس می شــوند؟ پایین بودن سطح علمی برخی از معلمان زبان انگلیسی مدارس سال هاســت که از جانب کارشناسان مورد انتقاد قرار می گیرد.

باقری شاد (۲۰۱۱) بر این باور است که تعدادی از معلمان زبان انگلیسی خود نیز هنوز تسلط کافی بر مهارتهای زبان انگلیسی ندارند. بنابراین از عهدهٔ تقویت مهارتهای زبانی دانش آموزان برنمی آیند و بیشتر در کلاسهای درس با تکیه بر روشهای سنتي به آموزش مي پردازند. او معتقد است که عدم توانايي مکالمه و برقراری ارتباط به زبان انگلیسی باعث شده است که بیشتر معلمان زبان انگلیسی مدارس تمام تلاش و زمان خود را صرف آموزش خشک و خسته کنندهٔ نکات گرامری کنند و از سایر مهارتهایی که در کتب جدید گنجانده شدهاند غافل بمانند. به نظر می رسد که استخدام معلمان زبان انگلیسی در آموزش وپرورش باید علاوه بر داشتن مدرک تخصصی آموزش زبان انگلیسی، معیارهایی مانند کارایی و توانمندی داوطلبان در استفاده از زبان انگلیسی نیز در نظر گرفته شود. اما با فرض اینکه تمام مهارتهای زبان انگلیسی که در کتابهای تازه تألیف گنجانده شدهاند، در کلاسهای زبان انگلیسی مدارس تدریس و مورد ارزیابی قرار گیرند، باز هم چند نکته در این زمینه وجود خواهد داشت. مهمترین آنها این است که آیا بستر لازم برای برگزاری چنین آزمون زبان انگلیسی که تمام مهارتها را شامل شود در کشور فراهم است؟ برای اینکه بتوان چنین آزمون بزرگی را در سطح کشور بهطور همزمان اجرا کرد و تکتک مهارتهای زبانی را سنجید موانع و مشکلات زیر وجود دارند که آنها را یک به یک مورد بحث قرار می دهیم.

آزمون شنیداری ۱۲: شکل ساده آزمون شنیداری شامل تشخیص صداهای شنیده شده و تطبیق دادن آنها با کلمات

از مدارس امکانات صوتی مناسب برای تقویت مهارت شنیداری و جملات می باشد. بنابراین، برای دستیابی به مهارت مکالمه دانش آموزان را ندارند. به صورت روان باید مهارت شنیداری زبان انگلیسی دانش آموزان برخی از مربیان تقویت شود. تقویست مهارت شنیداری زبان انگلیسی نهتنها در فهم مكالمات مفيد است، English for Schools PROSPECT MINISTER OF STREET

دانش آموزان در برقراری بهتر ارتباط به زبان انگلیسی با دیگر افراد

کمک میکند. به اعتقاد کارشناسان، در تمام دنیا، هدف اصلی

آموزش زبانهای خارجی برقراری ارتباط است. بر همین اساس هدف از یادگیری زبان انگلیسے هم باید افزایش مهارتهای

شنیداری و گفتاری باشد که این مسئله در کلاسهای درسی تا

حدود زیادی نادیده گرفته میشود. در میان مهارتهایی چون

خواندن، نوشتن، صحبت کردن و شنیدن، اولویت با شنیدن

است. اگرچه این چهار مهارت در یادگیری یک زبان خارجی

باید با هم و همتراز تقویت شـوند، اما آنچه که مهمتر از سایر مهارتهاست، اولویت دادن به شنیدن است. دانش آموزان ما

متأسفانه وسایل کمک آموزشی لازم در این زمینه را در اختیار

ندارند و امکان شنیدن زبان انگلیسی، چه از طریق ضبط صوت

و چه در آزمایشگاههای زبان برایشان وجود ندارد. امکاناتی از قبیل فضاهای بزرگ با امکانات صوتی که مناسب برگزاری

آزمون شنیداری باشند حداقل چیزی است که برای این آزمون

باید در نظر گرفت. در اینجا سوالی که مطرح می شود این

است که آیا این امکانات برای آموزش و سنجش زبان در مراکز

آموزشی وجود دارند؟ آیا قسمتهای شنیداری کتابهای تازه

تألیف شده در تمام نقاط کشور به یک شیوه تدریس میشوند؟

آیا تکنیکهای پاسے دادن به این سؤالات نیز در کتابها به

دانش آموزان آموزش داده می شود؟ همان طور که قبلاً توضیح

داده شد از آنجایی که برخی از معلمان زبان انگلیسی تسلط

کافیے بر همهٔ مهارتهای زبان انگلیسی را ندارند، از این رو از آموزش برخی از این مهارتها سر باز میزنند، و یا اینکه برخی

آموزش معتقدند زمانی که یک شــیوهٔ جدید آموزشی طراحی میشـود باید برای اجرای آن بسترسـازی شـود و یک سری پیشنیازها وجود دارد. بهعنوان مثال آنها معتقدند که در شیوهٔ جدید آموزش زبان انگلیســی در مدارس باید هر چهار مهارت تقویت شــوند و این در حالی است که بســیاری از مدارس در شــهرها و مناطق محروم و حتی در شهر تهران سیستم صوتی مناسب جهت پخش فایلهای صوتی کتاب را در اختیار ندارند.

آزمون مهارتهای تولیدی ۱۸: مهارتهای تولیدی دو مهارت گفتاری ۱۹ و نوشتاری ۲۰ را شامل می شوند. مهارت گفتاری می تواند به صورت غیر رسمی در کنار دوستان و خانواده تقویت شود، اما با توجه به اینکه زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی در ایران تدریس می شود، اکثر افراد توانایی صحبت کردن آن را ندارند. بنابراین مهارت گفتاری باید بهصورت رسمی در مدارس مورد آموزش قرار گیرد و تقویت شود. اما سنجش این مهارت نیز مشکلات خودش را دارد که مهمترین آنها کمبود افراد متخصص در سراسر کشور برای ارزیابی و سنجش این مهارت است (باقری شاد، ۲۰۱۱). نکتهٔ دیگر اینکه آیا تضمینی وجود دارد که این افراد عادلانه قضاوت کنند به طوری که حقی از دانش آموزان ضایع نشود؟ نکتهٔ حائز اهمیت دیگر بحث امکانات و معیارهای لازم و کافی برای سنجش این مهارت است. در اکثر آزمونهای بینالمللی مانند آیلتز ^{۱۱} (IELTS) و تافل^{۲۲} (TOEFL) به دلیل خســتگی زبان آموزان این بخش از آزمون معمولاً در روز دیگری غیر از روز آزمون کتبی برگزار می شود، با این اوصاف آیا امکانات لازم و کافی برای برگزاری این بخش از آزمون وجود دارد؟

آیا عملاً امکان دارد آزمون سـخن گفتن به شکل مصاحبه در سطح وسیع انجام گیرد؟ آیا ملاک و معیاری برای ارزیابی گفتاری دانش آموزان وجود دارد؟ از طرف دیگر مهارت نوشتن، مهارت تولیدی بسیار حائز اهمیتی است. مهارت نوشتن به عنوان دومین مهارت تولیدی کتبی در زبان انگلیسی شناخته می شود. همچنین، به نظر می رسد که این مهارت سخت ترین و پیچیده ترین مهارت در زبان انگلیسی است، زیرا نه تنها نیاز به فكر و ساخت مفاهيم و ايدهها دارد، بلكه اين مفاهيم و ايدهها باید به صورت ساختاریافته و نظام مند روی کاغذ نوشته شوند. ارزیابی انسے جام و هماهنگی بین اجزای متن کاری بس دشوار و وقت گیر است. با این همه، دربارهٔ بخش نوشتاری آزمون زبان انگلیسی این موضوع نیز مطرح می شود که آیا افراد متخصص به اندازهٔ کافی در کشور وجود دارند که نوشتههای دانش آموزان را بخوانند و تصحیح کنند؟ آیا ملاک و معیاری برای این موضوع وجــود دارد؟ با فرض وجود تمام این شــرایط، بر گزاری آزمون مهارتهای تولیدی علاوه بر منابع مادی، نیازمند نیروی انسانی متخصص و آگاه میباشد.

آزمون خوانداری ۲۳: مهارت خوانداری به توانایی خواندن مؤثر و درک متون به زبان انگلیسی اشاره دارد. از آنجایی که این مهارت در نظام قبلی آموزش زبان انگلیسی وجود داشته و در آزمون های ورودی دانشگاهها نیے مورد ارزیابی قرار می گرفته است، به نظر می رسد که اجرای قسمت خوانداری آزمون، نسبت به سایر مهارتها ظاهراً آسان تر باشد. در گذشته سؤالات بخش خوانداری کنکورهای سراسری بهصورت کلیشهای و چهارگزینهای طراحی میشدند، به این صورت که دانش آموزان با یادگیری چند تکنیک ساده می توانستند یاسخ صحیے را انتخاب کنند. امروزه در بسیاری از آزمونها مانند IELTS ســؤالات بخش خوانداری تنوع زیادی دارند، بهعنوان مثال سؤالات جور کردنی یا سؤالاتی که با یک یا دو کلمه کامل می شوند در این آزمون گنجانده شدهاند و یا در آزمون GRE سؤالات خوانداری و درک مطلب به صورت پنج گزینه ای طراحی شـدهاند که نمرهٔ دقیق تری نسبت به سـؤالات چهار گزینهای از توانایی دانش آموزان را نشان می دهد. با همهٔ این اوصاف، می توان بخش خوانداری آزمون ورود به دانشگاه را با طراحی سؤالات متنوع با فرمتهای مختلف به اهداف مهارت خوانداری که درک و فهم متن میباشد نزدیکتر کرد. اما همین امر هم نيازمند تربيت افراد متخصص جهت طراحي سؤالات منطبق با اهداف كتب تازه تأليف شده مي باشد. علاوه بر اين دانش آموزان نیاز دارند که مهارتهای خواندن و درک مطلب را یاد بگیرند که این مورد به درستی در کتابها مطرح نشده است.

به طور کلی می توان نتیجه گرفت که نبود امکانات، عدم وجود افراد متخصص، کمبود منابع مادی و زمان از جمله مشکلات متعددی است که در اجرای این چنین آزمونی وجود دارد.

فرضیهٔ سوم: درس زبان انگلیسی از آزمون سراسری ورود به دانشگاهها حذف شود

شاید بتوان زبان انگلیسی را یکی از دروسی دانست که خانوادهها به آن بهعنوان نوعی نیاز نگاه می کنند و به همین دلیل بسیاری از آنها فرزندان خود را برای زبان آموزی در آموزشگاههای خصوصی ثبتنام می کنند. وضعیت فعلی زبان انگلیسی به عنوان زبان علم، تجارت، سیاست و سایر حوزههای مهم و تأثیر گذار این امر را ایجاب می کند.

بنابراین حذف زبان انگلیسی از آزمون ورود به دانشگاهها (بهعنوان یک فرضیه) درواقع پاک کردن صورت مسئله است. حذف درس زبان انگلیسی از آزمون سراسری با وجود تمام هزینههای انسانی، مادی و زمانی که برای تغییر نظام آموزش زبان صورت گرفته است، فرضی نامعقول و غیرمنطقی است. از طرفی این نکته مطرح میشود که با تغییر محتوا و نظام آموزش زبان انگلیسی مدارس، تکلیف درس زبان عمومی و زبان تخصصی در دانشگاهها چه میشود؟ اکثر کتابهای زبان عمومی

و تخصصی دانشگاهها با تکیه بر دو عامل خواندن و ترجمه کردن نوشته شدهاند که با رویکرد ارتباطمحور کتابهای جدید زبان انگلیسی در مدارس کاملاً متفاوت است. چنانچه این کتابها (زبان عمومی و تخصصی) در دانشگاهها تغیر نکنند نظام آموزش زبان انگلیسی در ایران نه تنها به هدف غایی خود که استفاده از زبان در شرایط واقعی است نخواهید رسید بلکه با عقبنشینی به گذشته باعث افت تحصیلی و بیانگیز گی دانشجویان خواهد شد. بنابراین محتوای آموزش زبان انگلیسی در دانشگاهها باید در راستای کتابهای زبان دوران متوسطه تألیف شوند که این امر هم نیازمند برنامهریزی دقیق و اختصاص وقت و بودجه فراوان مىباشد.

اکثر کتابهای زبان عمومی و تخصصی دانشـــگاهها با تکیه بر دو عامل خواندن و ترجمه کردن نوشته شدهاند که با رویکرد ارتباطمحــور کتابهای جدید زبان انگلیسی در مدارس کاملاً متفاوت است. چنانچه این کتابها (زبان عمومی و تخصصی) در دانشگاهها تغیر نکنند نظام آموزش زبان انگلیسی در ایران نه تنها به هدف غایی خود که استفاده از زبان در شرايط واقعى است نخواهيد رسيد بلكه با عقبنشيني به گذشته باعث افت تحصيلي و بی انگیز گی دانشجویان خواهد شد

آموزش یکی از موضوعات مهم در جوامع بشری است که از گذشتههای دور مورد عنایت جوامع انسانی بوده به طوری که در قرن بیستم از آن به عنوان داروی شفابخش همه مشکلات نام میبرند. به همین دلیل نهادهای مختلف انتظار دارند از طریق آموزش به شکل دهی نسل آینده اقدام کنند. در ایران نیز طی صد ساله گذشته نهادهای سیاسی تلاش کردهاند تا نهاد آموزش سازمان نیافته را سامان بخشند (موسیپور، ۹۰۰۹). تغییر سازنده در هر نظام آموزشی نشانهٔ پویایی و تداوم آن نظام است و نظامهای بسته هیچگاه نتوانستهاند به مرحله شکوفایی و هدفهای غایی خود دست یابند. بحث در مورد مزایا و معایب هر نظام آموزشی که تازه به مرحله اجرا درآمده است خوش بینی و بدبینی هایی را به دنبال دارد. به هر حال نمی توان انتظار داشت معلمان بدون مشارکت در نوآوریهای آموزشی از تغییرات از بالا به پایین پیروی کنند، همان گونه که نمی توان از اعضای یک خانواده انتظار داشت که از تغییر در ساختمان و اسباب و اثاثیه

منزل بدون نظرخواهی از آنها راضی و خوشحال شوند. بنابراین معلمان بهعنوان افرادی که مستقیماً با نظام آموزشی در ارتباط هستند و نیازهای واقعی دانش آموزان و جامعه را بهتر درک می کنند نقش پررنگ تری در تغییر یک نظام آموزشی دارند. در ایــران، از دیربــاز، آموزش زبان انگلیســی از مســائل و دغدغههای مهم آموزشوپرورش کشور به شمار میرفته است. اهمیت دانستن زبان انگلیسی در دنیای امروز به حدی است که می گویند شما به هر میزانی که زبان میدانید فضای اثر گذاری دارید. خصوصاً در دورهای که به واسطهٔ توسعهٔ حضور رسانهها و انفجار اطلاعات دنیا دیگر خیلی بزرگ نیست، یادگیری زبان جزو ملزومات هر نظام آموزشی محسوب می شود. در سالهای اخیر نظام آموزش زبان انگلیسے مدارس ایران دچار دگر گونی شده است و محتوای آموزشی با تألیف کتب جدید براساس رویکرد ارتباطمحور تغییر کرده است و این تغییر از ابعاد مختلف مورد نقد قرار گرفته است. بسیاری از کارشناسان و متخصصان امر آموزش زبان انگلیسے (باقری شاد، ۲۰۱۱ ماج سعیدی، ۲۰۱۵) اعتقاد دارند که تغییر ناگهانی نظام آموزشی باعث تغییر و تألیف عجولانه کتب درسی شده است و به تغییر از بالا به یایین انجامیده است.

برخی از مربیان آموزش معتقدند که عوامل متعدد دیگری غیر از محتوای آموزش مانند انگیزه دانشآموز، جمعیت کلاس، ساعات آموزشی، سن زبان آموزی، انگیزهبخشی والدین به بچهها، هزینه کردن برای یادگیری زبان و پارامترهای مختلف دیگر در یادگیری زبان دخالت دارند. در عین حال نباید فراموش کنیم معلمان بهعنوان افرادی که مستقیما با دانش آموزان در ارتباط هستند به سردرگمی و بیانگیزگی دچار شدهاند که شاید دلیل عمدهاش این است که در تألیف کتابهای جدید و تغییر نظام آموزش زبان انگلیسی مشارکت فعال نداشته اند و به آنها بازخورد لازم نیز داده نشده است. با وجود اینکه نیاز سنجی، عدالت آموزشيي و مشاركت جمعي از جمله عوامل مهم در طراحي و تبیین یک برنامهٔ درسی میباشد. در حال حاضر به نظر میرسد که نظام تغییر یافتـه آموزش زبان در ایران بدون توجه کافی به نیازهای دانش آموزان و خواستهها و نظرات معلمان و حتی بدون فراهم کردن امکانات کافی و بستر مناسب به اجرا در آمده است. بی شک تعامل و همکاری میان سازمانهای متولی امر آموزش نقش مهم و بسـزایی در شکل گیری نسل آینده کشور دارد. پیگیری تغییر نیازمند تأیید، تصویب، ابلاغ، برنامهریزی و اجرا توسط كليهٔ كارگزاران امر تعليموتربيت ميباشد. موسى يور (۱۳ معتقد است که، در نظام آموزشی ایران، تغییر به مانند ابرهای نوبهاری است که به سرعت میرسند و سایهای لذت بخش هم دارند اما به زودی نایدید می شوند. سردر گمی و نگرانی دانش آموزان نسبت به آینده خود، تقلیل ساعات آموزش زبان انگلیسی در مدارس، کمبود امکانات، انگیزهٔ پایین و سطح پایین علمی معلمان زبان انگلیسی، عدم نیاز سنجی و نظر سنجی

- Chacón, C.T. (2012). Task-based language teaching through film-oriented activities in a teacher education program in Venezuela. In Task-based language teaching in foreign language contexts. Research and implementations, ed. A. Shehadeh and C. Coombe, 241-266. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Chin, R., and Benne, K.D.(1976). General strategies for effecting changes in human systems. In The planning of change, ed. W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin, and K.E. Corey, 3rd ed. New York: Holt.
- Fullan, M.G. 2007. The new meaning of educational change, 4th ed. London: Columbia Teachers Press.
- Hosseinikhah, A, Mehrmohammadi, M, Fardanesh, H and Akbari, R (2014) A Comparative Study of Iranian and Swedish English Curriculum. Journal of Curriculum Studies (JCS) 8/31: 7-46.
- Leather, S., & Motallebzadeh, K. (2014). Effecting methodological change through a trainer-training project. In English language teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges. (2015). Ed. Kennedy, C. London: British Council.
- Ministry of Education (2011) Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran. Tehran. Iran. Available online at: http://dca.razaviedu.ir/ files/ posts/24364.pdf.
- Nunan, D. 1999. Second language teaching and learning. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Prince, E., and Barrett, A.(2014). Continuing professional development in action: An Indian experience. In Innovations in the continuing professional development of English language teachers, ed. Hayes, D. 19-44. London: British Council.
- Riazi, A. (2005) 'The four language stages in the history of Iran', in Lin, A and Martin, P (eds) Decolonization, Globalization: Language-in-education Policy and Practice. Clevendon: Multilingual Matters.
- Richards, J.C., and T.S. Rodgers. (2001) Approaches and methods in language teaching, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rixon, S. (2013). British council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide. London: British Council.
- Shrestha, P. (2008). ELT, ESP & EAP in Nepal: whose interests are served? In EAP and ESP in developing countries: State of play vs actual needs and wants, ed. M. Krzanowski, 191-210. Canterbury: IATEFL (ESP SIG).
- Statistical Center of Iran (2014) Annual Report on Education and Research in Iran in 2012. Available online at: www.amar.org. ir/Default.aspx?tabid=99.
- Talebinezhad, M.R. and SadeghiBeniss, A.R. (2005) Non-academic L2 users: a neglected research pool in ELT in Iran. Linguistikonline 25/4: 85-96.
- TESOL Report. (2014). International TEFL Academy Articles. Available at: http://www.internationalteflacademy.com/blog/ bid/205659/Report-from-TESOL-2014-1-5- Billion-English-Learners-Worldwide. Accessed on 26/09/2016.
- Wedell, M. (2013). Proficiency in English as a key to development? Helping teachers to help learners to succeed. In English and development: Policy, pedagogy and globalization, ed. E. Erling and P. Seargeant, 141-163. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Wedell, M and Malderez, A (2013) Understanding language classroom contexts: The starting point for change. London: Bloomsbury.

در تعیین و تألیف محتوای آموزشیی زبان انگلیسی مدارس در کنار تمام فرضیاتی که قبلاً بیان شد بیانگر این امر است که باید تعامل و هماهنگی بیشتری بین وزارت آموزشویرورش (بهعنوان متولی امر آموزش و آمادهسازی دانش آموزان برای ورود به دانشگاهها، حذب معلم و تألیف کتب) و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (بهعنوان متولی جذب دانشے و پرورش نیروی متخصص برای آینده کشور) و نیز سازمان سنجش آموزش کشور (بهعنوان متولی برگزاری آزمون ورودی دانشگاهها و رصد دانش آموزان برای ورود به دانشگاهها)، وجود داشته باشد. در این صورت است که تغییر نظام آموزشی دوام بیشتر و اثر گذاری ماندگار تری خواهد داشت. انتظار می رود متولیان امر آمـوزش با تحلیلهای عمیق تر و چندبعـدی و در نظر گرفتن زمینه آموزش و یادگیری، زمینههای رفع نگرانیهای آموزشی را بیش از پیش فراهم کنند.

پینوشتها

- 1. Rixon
- 2. TESOL.
- 3. Prince and Barrett
- 4. England
- 5. The United States of America
- 6. Riazi
- 7. Nunan
- 8. Chacón
- 9. Shrestha
- 10. Chin and Benne
- 11. Wedell
- 12. Rodgers
- 13. Fullan
- 14. Wedell and Malderez
- 15. Common European Framework of Reference
- 16. Leather and Motallebzadeh
- 17. Listening
- 18. Production skills
- 19. Speaking
- 20. Writing
- 21. International English Language System
- 22. Test of English as a Foreign Language
- 23. Reading

منابع فارسی باقری شاد، زهرا (۲۰۱۱). آسیبشناسی آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایرانی. روزنامه اطلاعات، شماره ۲۵۲۰۹.

حاج سعیدی، وحید. (۲۰۱۵). خداحافظی با کتابهای زبان انگلیسی قدیمی: آموزش زبان انگلیسی در مدارس با رویکرد جدید. روزنامه زمزمه، شماره ۱٤٠.

خبرگزاری پانا (۲۰۱۷). یکی از مشکلات اصلی در آموزش زبان انگلیسی، سیستم

خبر گــزاری مهر (۱۳۹٤). تدریس زبان در نظام تعلیموتربیت موفقیت چندانی نداشــته است: زبان انگلیسی فرزند ناتنی وزارت آموزشوپرورش. شناسه خبر: ۳۵۲۰۹۰۷. موسی پور، نعمتالله. (۲۰۰۹). برنامه ریزی در سی در ایران معاصر. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ٩٦، صفحات ٥٣-١٢٤.

موسوی پور، نعمتالله. (۲۰۱۳). رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام و برنامه درسی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی. فصلنامه راهبرد فرهنگ. شماره ۱۷و ۱۸، صفحات

منابع انگلیسی

Borjian, M (2013) English in Post-Revolutionary Iran. Bristol: Multilingual Matters.

فعالىتھ

اكبر عبداللهي (نويسنده مسئول)

استادیار آموزش زبان فرانسهٔ دانشگاه

Email: akbar.abdollahi@ ut.ac.ir

آسيه خواجه على

كارشناس ارشد آموزش زبان فرانسه دانشگاه تهران

Email: a.khajehali@ut.ac.ir

در مقالهٔ پیشین (مجلهٔ رشد آموزش زبان، پاییز ۱۳۹۷، شمارهٔ۱) موضوع «محتوای در سے و اهداف آموزشی» را که در شکل گیری یک واحد آموزشی نقش مهمی دارد مورد بررسی قرار دادیم. بخشی از محتوای درسی به طراحی فعالیتهای زبانی فردی و گروهی زبانآموزان مربوط میشود. طراحی فعالیتهای فردی پیچیده بهنظر نمیرسد. این فعالیتها در گذشته بسیار مرسوم بوده و در کلاسهای آموزش زبان بهطور معمول فعالیتهای فردی مانند خواندن متون متفاوت، ترجمهٔ متون به زبان مادری، تمرینهای دستور زبان و لغت، نوشتن متن و غیره مورد توجه معلمان زبان بوده است. امروزه نیز با وجود روشها و راهبردهای جدید آموزش زبان و دورههای متعدد تربیت معلم، برخی از معلمان زبان همچنان به دلایل متعددی انجام فعالیتهای فردی را بر فعالیتهای گروهی ترجیح میدهند. بهعنوان مثال، برخی از معلمها فعالیتهای گروهی را ناکارآمد می پندارند و فعالیتهای فردی در یادگیری زبان را بیشتر از فعالیتهای گروهی مؤثر میدانند. برخی دیگر، فعالیتهای گروهی را به لحاظ نظری مثبت ارزیابی می کنند اما به لحاظ عملی قابل اجرا نمی دانند؛ زیرا از نظر آنها این فعالیتها به ویژه در کلاسهای پرجمعیت و در گروه سنی کودکان و نوجوانان موجب بر هم خوردن نظم و آرامش کلاس و باعث ایجاد سر و صدا می شود. بنابراین در این مقاله می کوشیم با ارائهٔ راهکارهایی به عملی تر شدن فعالیتهای گروهی در کلاس زبان کمک کنیم. به این منظور در ابتدا باید بدانیم که قراردادهای کلاس زبان چیست و پس از آن چگونه باید فضای کلاس را مدیریت کنیم و فعالیتهای گروهی را به شکل عملی و کارآمد در کلاس به اجرا درآوریم.

كليدواژهها: آموزش زبان خارجی، فعالیت گروهی، مدیریت فضای كلاس

١. كلاس زبان

کلاس زبان محیطی ارتباطی است و در آن بین افراد (زبان آموزان و معلم) تعامل وجود دارد. تعامل در کلاس درس تابع قراردادهایی است که روابط بین معلم و زبان آموزان را مشخص می کند. براساس نظر بر توچینی (۲۳: ۸۰۰۸)، قرارداد آموزشی (زمانی شکل می گیرد که یک یا چند نفر برای ایجاد امکان یادگیری زبان دوم به گروه زبان آموزان احساس مسئولیت کنند. زمانی که قرارداد آموزشی شکل می گیرد میسئولیت کنند. زمانی که قرارداد آموزشی شکل می گیرد خود زبان آموزان شکل می گیرد. به بیان دیگر می توان گفت خود زبان آموزان شکل می گیرد. به بیان دیگر می توان گفت کلاس زبان محیطی اجتماعی است که قواعد خاص خود را دارد. همچنین یک واقعیت آموزشی است که بخشی از یک نهاد آموزشی مانند یک مؤسسه یا یک مدرسه را تشکیل می دهد. کلاس زبان را نباید تنها به عنوان یک محیط فیزیکی در نظر گرفت بلکه می بایست آن را به عنوان محیطی ار تباطی و به عنوان شبکهای تعاملی نگریست. قرارداد آموزشی اغلب در بردارندهٔ

یکی از مزایای انجام فعالیتهای گروهی در کلاس این است کسه زبان آموزان می توانند از آموختههای یکدیگر بهرهمند گردنسد و در جریان تولید زبانی یکدیگر قرار گیرند و از جملات و ساختارهای جدید بهره گیرند. در جریان فعالیتهای گروهی زبان آموزان به اشتباهات خود پی میبرند و اشتباهات یکدیگر را در حد توان اصلاح مینمایند

قوانین ضمنی است و زبانآموزان بر حسب ضرورت در حین انجام فعالیتهای گروهی با این قوانین آشنا میشوند.

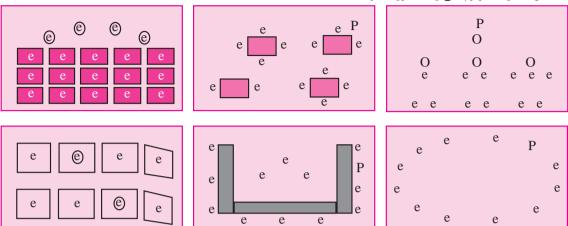
مدیریت فضای کلاس متناسب با نوع فعالیت گروهی

در دستورالعمل هیچ یک از مؤسسات و مدارس از چیدمان فضای کلاسی صحبتی به میان نیامده است، در حالی که در فرایند آموزش زبان، چیدمان و مدیریت فضای کلاس یکی از موارد مهم ایجاد ارتباط و تحقق فعالیتهای گروهی در جمع زبان آموزان است. چطور می توان انتظار داشت زبان آموزان در حالی که پشت سر هم در کلاس نشستهاند بتوانند در

فعالیتهای گروهــی و ارتباطی با یکدیگر شــرکت کنند؟ به همین خاطر در کلاس زبان، و بهویژه برای فعالیتهای ارتباطی و گفتاری بین زبانآموزان، باید بهطور جدی به چیدمان کلاس و مشخص کردن جایگاه زبانآموزان و معلم زبان فکر کرد. نقش معلم زبان در این گونه فعالیتها هدایت و تشــویق زبانآموزان به انجام فعالیتهای گروهی اســت. بــه این منظور معلم زبان باید جای همیشــگی خود در کلاس را، که جلوی تابلو و پشت میزش است، ترک کند و بین زبانآموزان رفتوآمد کند. جای زبانآموزان در کلاس و چیدمـان فضـای کلاس با توجه به فعالیتهای گروهی متفاوت، متغیر است. در اینجا چند نمونه از فعالیتهای متفاوت گروهی را ذکر کرده و چیدمان متناسب با فعالیتهای متفاوت گروهی را ذکر کرده و چیدمان متناسب با هو فعالیت را مورد بررسی قرار میدهیم.

- مباحثه: در مباحثه، زبان آموزان به دو گروه موافق و مخالف تقسیم می شوند به طوری که این دسته بندی باید در کلاس قابل مشاهده باشد. مثلاً می توان زبان آموزان را در دو گروه موافق و مخالف روبه روی یکدیگر نشاند. همچنین این دو گروه می توانند به شکل دو نیم دایره روبه روی یکدیگر قرار بگیرند.
- ترفندهای تئاتری: هنگام اجرای تمرینهای تئاتری به هیچوجــه نباید زبانآموزان را مجبــور کرد که جلوی کلاس و روی ســکوی کلاس برای اجرای تئاتر بروند، زیرا این کار آنها را مضطرب می کند و ممکن است دچار اختلال در تمرکز شوند و جملات حفظ شده را فراموش کنند. بنابراین در مرکز کلاس فضایــی را برای اجرای تئاتر خالی می کنیم. زبانآموزانی که در اجرای تئاتر نقشــی ندارند فضا را ترک کرده و در اطراف فضای ایجاد شده روی صندلیهای خود می نشینند. چیدمان صحنه با ایجاد شده روی صندلیهای خود می نشینند. چیدمان صحنه با اجرای درست نقشها کمک کند.
- شبیهسازی: در شبیهسازی موقعیتهای ارتباطی، چیدمان فضای کلاس ارتباط تنگاتنگی با نوع و موقعیت فعالیت شبیهسازی شده دارد. بنابراین الگوی یکسانی برای چیدمان فضای کلاس در این شکل از فعالیتهای گروهی وجود ندارد و چیدمان باید حتیالامکان تداعی کنندهٔ موقعیت شبیهسازی شده باشد.

در ادامه، چند طرح متفاوت از چیدمان کلاس بر گرفته از کتاب راهنمای عملی تربیت مدرس به نگارش بر توچینی و کستانزو را مشاهده خواهیم کرد.



۳. شیوههای اجرای فعالیتهای گروهی در كلاس زبان

به منظور گذار زبان آموزان از مرحلهٔ یادگیری و به خاطر ســـپردن کلمات و قواعد زبانی، به مرحلهٔ تولید ســاختارهای زبانی باید او را در شرایط شبیهسازی شده قرار داد، بهنحوی که بتواند آموختههای خود را به کار گیرد. موقعیتهای شبیهسازی شده شامل انواع مختلف فعالیتهای گروهی است که به آنها اشاره شد. اجرای درست و مؤثر فعالیتهای گروهی در کلاس نیازمند راهکارهایی است که به زبان آموز اجازه می دهد تا بتواند ساختارهای زبانی و کلمات از پیش آموخته شده را به درستی در شرایط ارتباطی مشخص به کار گیرد. بنا بر نظر کورتیون (۲۰۰۳:۶۹)، راهکارهای انجام فعالیت گروهی در حوزهٔ آموزش، توسط زبان هدایت می شوند، به نحوی که رابطهٔ بین معلم و زبان آموزان اهمیت بسیاری پیدا می کند. این راهکارها شامل شکل دادن و به جریان انداختن موقعیتهای ارتباطی است که در آنها زبان آموز نقشی را بر عهده می گیرد و در اجرای نقش باید از مهارتها و آموختههای زبانی و ارتباطی بهره گیرد. فعالیتهای گروهی در موقعیتهای مختلف ارتباطی این امکان را به زبان آموز می دهد که بتواند تعداد بسیار زیادی جملهٔ جدید را، منطبق با نقشی که در موقعیت ارتباطی خاص دارد و بر مبنای جملات و ساختارهایی که از قبل آموخته است، تولید نماید. در این راستا زبان آموزان می توانند معانی کلمات مورد نیاز را از معلم بپرسند و یا آنها را در فرهنگ لغات جستوجو کنند. یکے از مزایای انجام فعالیتهای گروهی در کلاس این است که زبان آموزان می توانند از آموختههای یکدیگر بهرهمند گردند و در جریان تولید زبانی یکدیگر قرار گیرند و از جملات و ساختارهای جدید بهره گیرند. در جریان فعالیتهای گروهی زبان آموزان به اشتباهات خود پی میبرند و اشتباهات یکدیگر را در حد توان اصلاح مى نمايند.

برای آغازیک فعالیت گروهیی در کلاس معلم باید اهداف

در روند آمــوزش زبان، انتظار می رود که زبان آمـــوزان در یادگیری زبان به تدریج مستقل شوند. یکی از گامهایی که می توان برای رسیدن به این هدف برداشت، دادن آزادی بیشـــتر به زبان آموزان در مرحلهٔ تولید زبانی است که با به کار گیری فعالیتهای گروهیی در کلاس محقق میشود

انجام این فعالیت در کلاس را تبیین نماید و روند اجرای فعالیت را بــرای زبان آموزان توضیح دهد. زمان لازم برای انجام فعالیت باید به اندازهٔ کافی طولانی باشد (حداقل بیست دقیقه) در غیر این صورت زبان آموزان نمی توانند خلاقانه به ایفای نقش خود بير دازند و اهداف انجام فعاليت را محقق نمايند.

برای مؤثر بودن فعالیت، تعداد زبان آموزان در هر گروه نباید بیش از سه یا چهار نفر باشد. برای زبان آموزان مبتدی حتی بهتر است این تعداد به دو تا سه نفر براساس نوع و موضوع فعالیت کاهش پیدا کند. برای حفظ تــوازن در هر گروه بهتر است هر گروه شامل یک زبان آموز قوی، یک زبان آموز متوسط و یک زبان آموز ضعیف باشد. به این ترتیب زبان آموز قوی تر می تواند به زبان آموز ضعیف تر در ایفای نقش خود کمک کرده و زبان أموز ضعيفتر از أموختههاى زباني زبان آموزان قوىتر

در حین انجام کار گروهی، معلم زبان مراقب زمان و روند کار است. او ناظر شکل گیری ارتباط بین زبان آموزان و چگونگی ایفای نقش در گروههاست و زبان آموزان می توانند در صورت نیاز از معلم درخواست کمک و راهنمایی کنند. در پایان فعالیت گروهی، هر گــروه به ایفای نقش می پردازد و دیگر زبان آموزان

منابع

Beau. D. 2008. La boite à outils du formateur. Paris : Les éditions d'organisation.

Bertocchini. P., Costanzo. E. 2008. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Paris: CLE international.

Besse. H. 1990. « Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres ? », *Mélanges de phonétique et didactique des langues*, Press universitaire de Mon / Paris : Didier

Conseil de l'Europe, 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.

Courtillon. J. 2003. Elaborer un cours de FLE. Paris: Hachette. Cuq. J.P. 2003. Dictionnaire de didactique du français. Paris: CLE international.

 Dabène. M. 1972. « Didactique des langues et disciplines fondamentales », Actes de la rencontre de Québec, AUPELF.
 Galisson. R, Puren. C. 1999. La formation en questions. Paris :

CLE international. Kramsch. C. 1948. L'interaction et discours dans la classe de

langue. Collection LAL, Paris : Didier-Hatier.

Lataste D. 2008. Gérer les conflits dans vos formations. Paris :
Eyrolles.

می بایست اشتباهات دستوری و واژگانی را پیدا و تصحیح نمایند. در این خصوص معلم زبان می تواند با پرسیدن سؤالاتی مانند: «آیا این جمله صحیح است؟» یا «در اینجا چه باید گفت؟» به زبان آموزان در یافتن اشتباهات و تصحیح آنها کمک کند. به این ترتیب زبان آموزان می توانند مشکلات دستوری و واژگانی خود را برطرف نمایند.

در نهایت می توان به این نکته اشاره کرد که در روند آموزش زبان، انتظار می رود که زبان آموزان در یادگیری زبان به تدریج مستقل شوند. یکی از گامهایی که می توان برای رسیدن به این هدف برداشت، دادن آزادی بیشتر به زبان آموزان در مرحلهٔ تولید زبانی است که با به کارگیری فعالیتهای گروهی در کلاس محقق می شود. فعالیتهای گروهی به زبان آموزان اجازه می دهد مسئولیت ایفای نقش خود را بپذیرند و نقش خود را به بهترین شکل ایفا کنند.

یی نوشتها

- 1. Contrat pédagogique
- 2. Pédagogie guidée



وبسايتهاىبرتر در زمینه آموزش ___انگلیسی

صهبا رضائیان آموزشوپرورش میان جلگه، خراسان رضوی



اشاره

در ایـن پژوهش، محقـق به معرفی و بررسـی بهترین وبســـایتهای موجود در زمینـــهٔ آموزش زبان انگلیســـی میپردازد. بدین منظور دادههای این پژوهش از سـه منبع مختلف، شامل تجربيات شـخصى، جستوجوى نظاممند در وب، و نظرخواهیی از معلمان زبان انگلیسی، گردآوری شده است. سپس بر اساس دادههای گردآوریشده فهرستی از حدود ۱۱۰ وبسایت تهیه شــد. این وبسایتها بر اساس ویژگیهایی مانند هزینه استفاده، جامعیت مطالب آموزشی، تنوع سطوح آموزشی، تعدد مطالب درجشده در وبسایت، و بهروزرسانی منظم محتوا رتبهبندی شدهاند. وبسایتهایی که بالاترین امتیاز را بر این اساس کسب نمودند بهعنوان وبسایتهای برتر شناسایی و معرفی شدند.

در طی سه دهه گذشته با پیشرفت فناوری در زمینه علوم کامپیوتر، میلیونها صفحهٔ وب در دنیای مجازی بهوجود آمده است. بر اساس بررسیهای صورت گرفته، محتوای بیش

از ۸۰ درصـ د صفحات موجود در دنیای وب به زبان انگلیسـی اســت (کولماز، ۵۰۰۵). گرچه، هدف اصلی این صفحات عمدتاً اطلاع رسانی، معرفی، و انجام کارهای اداری و غیره میباشد، اما این حجم از اطلاعات، زمینهٔ بسیار مناسبی برای تهیه منابع آموزشی زبان انگلیسی نیز فراهم آورده است. با این حال، انتخاب مواد آموزشی مناسب برای تدریس زبان انگلیسی از میان انبوهی از محتوای انگلیسی زبان دنیای مجازی بسیار دشوار است. بهمنظور تسهیل تهیهٔ مواد آموزشی و کمک آموزشی، وبسایتهای گوناگونی اقدام به ارائهٔ تخصصی مواد آموزشی زبان انگلیسی نمودهاند. در مقالهٔ پیشرو، هدف نویسنده معرفی اجمالی و تخصصي برخي از بهترين وبسايتهاي أموزشي براي استفاده معلمان زبان انگلیسی است. دلیل اصلی انجام این پژوهش را باید مشکلات معلمان در انتخاب وبسایت آموزشی مناسب برای تهیهٔ مواد درسی دانست. به باور نویسنده، با گسترش دنیای مجازی، یافتن منابع آموزشی رایگان چالش عمدهای است که اكثر معلمان زبان أن را تجربه نمودهاند. لذا أشـنایی نظاممند معلمان با منابع موجود، علاوه بر صرفه جویی در هزینه و وقت، به آنها كمك مى كند تا با ارائه مطالب آموزشى مناسبتر به بهبود كيفيت آموزش زبان انگليسي نيز كمك كنند.

طرح پژوهش

همان گونه که ذکر شد، هدف اصلی این پژوهش معرفی بهترین وبسایتهای موجود در زمینهٔ ارائهٔ مطالب آموزش زبان انگلیسی است. این پژوهش در قالب اقدام پژوهی صورت گرفته و محقق برای یافتن وبسایتهای مذکور از چند منبع استفاده نموده است. لازم به ذکر است که پژوهشگر خود سال ها در زمینهٔ آموزش توأمان كامپيوتر و زبان انگليسي فعاليت داشته و علاوه بر آشنایی کامل با روشهای آموزش زبان، با وبسایتهای متعددی نیز آشنایی دارد. لذا، نخستین منبعی که برای معرفی وبسایتها مورداستفاده قرار گرفت، تجربیات شخصی پژوهشگر بود. علاوه بر این، بهمنظور انجام این پژوهش، با استفاده از موتور جستوجوی گوگل نیز به صورت نظام مند، یکصد وبسایت لیست شده در نتایج جستوجوی پیشرفته گوگل، موردبررسی محتوایی قرار گرفت. بنابراین می توان گفت، منبع دوم استفاده از موتور جستوجوی گوگل بوده است. اما از آنجا که تصور می شود برخی وبسایتهای تخصصی در این زمینه نیز وجود دارد که توسط موتورهای جستوجو یافت نمی شوند، از همکاران آموزشی که در زمینهٔ تدریس زبان انگلیسی فعالیت دارند نیز برای معرفی وبسایتهای

در دنیای وب، و نظر خواهی از معلمان گردآوری شده است.

روش انجام

پس از تهیه فهرست اولیه از وبسایتهای موردنظر، که بالغ بر ۱۱۰ وبسایت میشد، رتبهبندی آنها بر اساس این ویژگیها آغاز شد. ١. هزينه استفاده، ٢. جامعيت مطالب آموزشي شامل محتوای متنی، صوتی و تصویری، ۳. تنوع سطوح آموزشی شامل مبتدی، متوسط و پیشرفته، ۴. تکثر و تعدد مطالب درجشده در وبسایت، و ۵. بروزرسانی منظم محتوا.

با توجه به ویژگیهای فوق به هر یک از وبسایتهای لیستشده، امتیازی بین یک تا پنج داده شد. بر این اساس هر وبسایت نمرهای بین ۵ تا ۲۵ کسب نمود و وبسایتهایی که بالاترین نمره را کسب نمودند مشخص شدند.

نتاىج

بر اساس رتبهبندی صورت گرفته بر وبسایتهای موردنظر، ۹ وبسایت برتر انتخاب شد. این وبسایتها در جدول شماره یک مشخص شدهاند.

جدول ۱. وبسایتهای برتر بر اساس رتبهبندی

محتواي وبسايت	آدرس وبسايت	میانگین نمره	رتبه کسبشده
مواد آموزشی خواندن و نوشتن	www.readwritethink.org	77	١
آموزش خواندن، واژگان، گرامر	www.english-online.at	19	٢
گرامر و واژگان	www.englishforeveryone.org	١٧	٣
مواد آموزشی گوناگون برای معلمان و والدین	www.colorincolorado.org	١٧	۴
آموزش تلفظ و خواندن برای کودکان	www.starfall.com	18	۵
گرامر، واژگان، اصطلاحات، تلفظ	www.englishforums.com	۱۵	۶
آموزش شنیدن و خواندن برای سطوح پیشرفته	www.englishpage.com	١٣	γ
منابع آموزشی چهار مهارت	www.englishclub.com	11	٨
آزمونهای شنیداری	www.esl-lab.com	11	٩

مناسب نظر خواهی شده است. بدین منظور، با ۲۵ معلم باتجربه در زمینهٔ آموزش زبان انگلیسی گفتوگو و از ایشان خواسته شد تا آدرس وبسایتهای مناسبی را که در تدریس خود مورد استفاده قرار می دهند در اختیار پژوهشگر قرار دهند. علاوه بر این، از آنها خواسته شد تا در صورت امکان، در خصوص هزینهٔ استفاده و سهولت به کار گیری، و نیز اولویتهای خود در استفاده از این وبسایتها اعلامنظر نمایند. لذا، بهطور خلاصه، دادههای این پژوهش از سه منبع اصلی شامل تجربه شخصی، جستوجو

رتبهٔ نخست به وبسایت (www.readwritethink.org) تعلق گرفته است. هدف اصلی این وبسایت، آن گونه که در صفحه اصلی آن ذکرشده، فراهم نمودن تمرین خواندن و نوشتن با استفاده از هنر آموزش زبان اسـت. در این وبسایت مواد آموزشی بهصورت رایگان در اختیار عموم قرار می گیرد و استفاده از بخشهای مختلف وبسايت بسيار أسان است. أن گونه كه بخش نظرات کاربران وبسایت نشان می دهد منابع موجود در این سایت برای معلمان، زبان آموزان و والدین مفید، باکیفیت و کاربردی است.





سازمان پژوهش و برنامهریزی آموزشی دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

با مجلههای رشد آشنا شوید

مجلههاي دانش آموزي به صورت ماهنامه و نه شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شود:

رگ رک برای دانش آموزان آمادگی و پایهٔ اول دورهٔ آموزش ابتدایی

رِشْد ۱۹۵۰ و ۱۹۵۰ موزش ابتدایی

رشد دانش آمور برای دانش آموزان پایههای چهارم، پنجم وششم دورهٔ آموزش ابتدایی

مجلههاي دانش آموزي بهصورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شود:

> برای دانش آموزان دورهٔ آموزش متوسطه اول

> > رشد.ول

براى دانش آموزان دورهٔ آموزش متوسطه دوم

مجلههای بزرگسال عمومی بهصورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شود:

﴿ رشد آموزش ابتدایی ﴿ رشد تکنولوژی آموزشی ﴿ رشد مدرسه فردا ﴿ رشد معلم

مجله های بزرگسال و دانش آموزی تخصصی به صورت فصلنامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می شود:

♦رشــــد آمـوزش قـرآن و معـارف اســلامي ♦ رشــد آمـــوزش زبـان و ادب فارســي ♦ رشــد آمــوزش هنــر ♦ رشــد آمــوزش مشــاور مدرســه ♦ رشــد آمــوزش تربيت بدني ♦ رشــد آموزش علوم اجتماعي ♦ رشــد آموزش تاريخ ♦ رشــد آمــوزش جغرافيا ﴿ رشـــد آمـــوزش زبانهای خارجی ﴿ رشـــد آموزش ریاضی ﴿ رشـــد آموزش فیزیک ♦رشد آموزش شیمی ♦رشد آموزش زیست شناسی ♦رشـــد مدیریـــت مدرســـه ♦ رشـــد آمـــوزش فنی و حرفـــهای و کاردانش ♦ رشـــد آمـــوزش پیش دبســـتانی رشد برهان متوسطه دوم

مجله های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروههای آموزشی و ...، تهیه و منتشر میشود.

•نشاني: تهران، خيابان ايرانشهر شمالي، ساختمان شمارهٔ ۴ آموزش وپرورش، يلاک ۲۶۶.

- •تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ ـ ۰۲۱
 - وبگاه: www.roshdmag.ir

از بزرگترین وبسایتهای موجود در این زمینه است. محتوای مطالب این وبسایت بسیار متنوع است و علاوه بر مطالب آموزشی، امکاناتی مانند یافتن شغل برای معلمان، گفتو گو با زبان آموزان، صفحات پرسش و پاسخ، گفتوگو و اظهارنظر و غیره نیز دارد. وبسايت هفتم (www.englishpage.com) شامل مطالب آموزشی بسیار مناسبی در زمینه مهارت شیدن و خواندن مى شود. البته محتواي اين وبسايت عمدتا براي سطوح پيشرفته مور داستفاده قرار می گیرد. علاوه بر این، مطالب آموزشی دیگری مانند آموزش گرامر، واژگان و غیره نیز ارائه می کند و لینکهای متعددی به منابع دیگر مانند دیکشنری و وبسایت می دهد.

محتواي مطالب أموزشي وبسايت هشتم (www.englishclub.com) نیز از تنوع و تکثر فراوانی برخوردار است به گونهای که علاوه بر چهار مهارت آموزشی، مطالب طبقهبندی شدهای در زمینههای گرامر، تلفظ و واژگان نیز ارائه می کند. وجود آزمونهای گوناگون، معرفی کتب آموزشی و تمرینهای متنوع نیز از دیگر بخشهای این وبسایت است.

آخرین وبسایت در این رتبهبندی (www.esl-lab.com) دارای سابقهٔ طولانی است، مطالب آموزشی شنیداری را برای تقویت این مهارت ارائه می کند و عمدتاً موردتوجه زبان آموزان است. محتوای مطالب از افراد انگلیسی زبان گردآوری و در سه دسته دشوار، متوسط و آسان طبقهبندی شده است. علاوه بر این مطالبی در زمینهٔ آموزش تلفظ و لهجه افراد نیز ارائه شده است. نقطهٔ ضعف این وبسایت آگهی تبلیغاتی فراوان است که در سرتاسر صفحات به چشم می خورد.

نتيجهگيري

در این پژوهش با استفاده از تجربیات شخصی، نظرخواهی از معلمان و نیز جست وجوی هدفمند در اینترنت به معرفی وبسایتهای فعال در زمینهٔ ارائهٔ مطالب آموزشی برای معلمان زبان پرداختیم. هدف پژوهشگر در این تحقیق فراهم کردن زمینهٔ آشنایی معلمان زبان با این وبسایتها بود. چرا که به نظر می رسد، با پیشرفت فناوری و فراگیری استفاده از مطالب مبتنی بر وب آشـنایی با مطالب کمک آموزشی رایگان، سهل الوصول و مفید برای معلمان تبدیل به یک الزام شده است. وبسایتهایی که در این مقاله معرفی شد، دربرگیرندهٔ محتوای گوناگون و متنوعی می باشد و امید می رود که مور داستفاده معلمان زبان قرار گیرد.

يىنوشتھا

1. American Teachers Federation 2. National Education Association

Coulmas, F. (2005). Sociolinguistics: The study of speakers' choices. Cambridge: Cambridge University Press.

and also used to estimate the level of impact of educational policies.

Absolutely. All these can be made possible through standard setting.

Anani Sarab: By the way you referred to the fact thaf students who are lagging behind can be identified through formative assessment. Are there any arrangements in schools to help teachers support this group of students?

Yes, formative assessment is the best way to identify students who need more attention academically. They can also be referred to the school counselors to determine their needs and then schools provide tutorial service for them. Through the counselor support the teacher herself knows that she should pay close attention to these students.

Anani Sarab: The procedures mentioned can change education to a very costly endeavor. Do you think of any strategy that can help education systems to go through these processes with less cost?

We can do it with the minimum level of expenses. It can be applied in a step-bystep manner to reduce the expenses. The minimum that can be done initially is that teachers can be helped and supported to do the formative assessment and send notes to parents that these students are not progressing as expected. The formative assessment can be arranged in such a way that students who are lagging behind can be identified and the cost for this step is quite affordable. The important point is that formative assessment should enable teachers to know where the students are failing and where they are making progress.



سازمان پژوهش و پرنامهریزی آموزشی دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

حمایت از کالای ایرانی

نحوهٔ اشتراک مجلات رشد به دو روش زیر:

الف. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی www.roshdmag.ir و ثبتنام در سایت و سفارش و خرید از طریق درگاه الکترونیکی بانکی. ب. واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبهٔ ســهراه آزمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شدهٔ اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شمارهٔ ۲۳۳ ۸۸۴۹۸.

∎عنوان مجلات در خواستی:
• نام و نام خانوادگی:
• تاریخ تولد:
● تلفن:
€نشانی کامل پستی:
استان: شهرستان: خيابان:
پلاک: شمارهٔ پستی:
شماره فیش:
مبلغ پرداختی:
●اگر قبلاً مشترک مجله رشد بودهاید، شمارهٔ اشتراک خود را بنویسید:
امضا:

- نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
 - تلفن امورمشترکین: ۸۸۸۶۷۳۰۸ -۲۲۰
 - Email: Eshterak@roshdmag.ir •
- •هزینهٔ اشتراک سالانه مجلات عمومی (هشت شماره): ۴۵۰/۰۰۰ ریال
- هزینهٔ اشتراک سالانه مجلات تخصصی (سه شماره): ۲۲۰/۰۰۰ ریال

many failures he or she will be fired. So the teachers have lots of responsibilities in raising the standards of achievement. They have to understand the criteria and the policies of educational assessment. Making schools to try their best is dependent on meaningful assessment. Without meaningful assessment accountability makes no sense. The number of failures can signal the level of work done and the steps that should be taken during the teaching period to compensate for the shortcomings. The teachers are supposed to monitor progress through identifying which students are lagging behind. They bring attention to those students in time to help them bridge their learning gaps. I received a grant from the National Science Education foundation for 3.5 million to reassess formative assessment and educate teachers to know how to identify the students who are lagging behind before it is too late. We are supposed to report the changes made to the National Science Foundation. The formative assessment that teachers have to do is intended to identify the students who are lagging behind and provide support for them to become proficient.

Anani Sarab: Based on what you said we can conclude that formative assessment is aligned to summative assessment.

Exactly. The results of summative assessment are too little and too late. They come when classes are over. It is through formative assessment that teacher can identify the students who are lagging behind and they can do something for them before it is too late. The students who need more attention or their learning rate and should be accommodated are identified through formative assessment.

Anani Sarab: All this process that you described is formed in response to education policies. How do they make sure that the policies are established and how do they maintain them?

The Federal government set laws and regulations such as the No Child Left Behind policy and Every Students Succeed Act (ESSA). The states and schools have to obey and follow these policies which have changed into laws and regulations. For example, NCLB entitles students to take ELP tests. The most interesting thing in the educational system of US is that all the scores throughout the United States are roughly comparable. And this is made possible through standard setting, and standardization of assessment. With no standardization, a score of 20 in one school might mean 10 in another school. When assessment is based on raw scores, assessment lacks comparability. Here in the US, all schools have to follow the same assessment criteria.

Anani Sarab: Do you think that the university entrance exam can compensate for the lack of comparability of raw scores?

I have a lot of issues and problems related to the university entrance examinations in Iran and many other countries. They are not based any content standards. They are not based on any sound criteria of assessment. So as was mentioned before, assessment should be based on setting standards to identify those who are proficient and above proficient in order to make meaningful decisions about the students' future academic career.

Anani Sarab: This type of assessment can also be linked to teacher appraisal

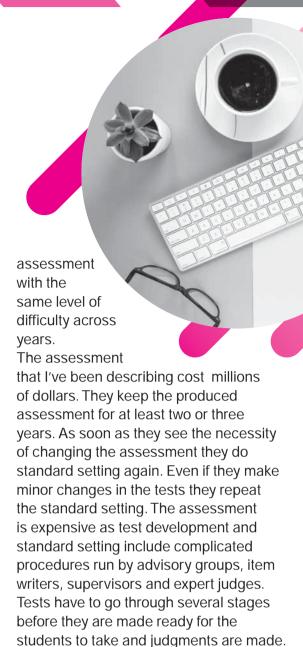
are considered proficient. So the major question is: At what mark the students reach the level of proficient, at what they reach above proficient, etc. For example, the judge determines the student who reach to number 25 as below proficient, to number 35 as proficient and number 60 as above proficient based on the order of the items in the ordered test booklet. This procedure is called Bookmark which is a very commonly used approach in the United States and many other countries. Bookmark and Mapmark are the two most commonly-used approaches in setting standards. So setting standards is exactly this. A group of judges sit round 6 to 8 tables in groups of 10. They determine how many items with which level of difficulty the students have to know in order to labeled as proficient. So the judgment is not based on raw scores. It is based on item function and item content. So it is not a score. It is just achievement level. And the achievement level is one of five or six categories: well below proficient (1) below proficient (2) proficient (3) above proficient (4) and well above proficient (5). So the students are not assessed based on test scores but based on level of proficiency.

Anani Sarab:So in this way the scores are made meaningful because they can indicate the students' competency level.

Yes, they make the score meaningful and the judgment is based on some criteria not based on comparison. The assessment does not differ depending on which group of students in which school or class are assessed. The students' achievement is based on content. It is used for several years for a group of students.

Anani Sarab: How do they maintain the level of difficulty year by year?

Usually it is very expensive to create an



Anani Sarab: Spending that amount of money on assessment should have political implications. How can the political side of assessment be explained?

Accountability is the political aspect of test development. Schools have to produce certain number of students at or above proficient. If they don't then they cut their budgets. A certain percent of the students have to reach the level of proficient for a school to receive the full budget. Schools set some criteria for teachers to do their best in order to achieve the targets. If a teacher has too

based on content and psychometric properties of the items. If an item has psychometric problems, for example one distractor does not function well, they remove it. Or for example if an item

When the item writer has completed the job of item writing, the items are subjected to field testing. For each subject area, at least four to five thousand subjects take the test and then the results are analyzed based on content and psychometric properties of the items. If an item has psychometric problems, for example one distractor does not function well, they remove it

has been responded by very few test takers, such an item does not have good discrimination power. The same is true for an item that has been responded almost by everyone. So the item difficulty index should be around 0.50 for an item to have good discriminatory power. The point biserial correlation should be above 0.30 and 0.40. IRT analysis be should accessible. As you can see a lot of analyses are done to make sure that the items are free of defects. They revise some of the items that are repairable and drop the items that cannot be repaired.

Anani Sarab: How is the cut-off score determined for a test?

We call it standard-setting and it comes after filed-testing. As you well know, there are two ways of assessment: the normative-based scoring and the criterion-based scoring. In normative scoring, it

does not matter what the student get; how many questions he/she has answered. They compare the result with the norm. Let me give an example. For example, we have a test of English as a foreign language. The maximum score is 100. A group of students get the maximum score of 20 and the minimum score of 2. The student who get the score of 20 gets an A and the student whose score is 2 gets an F, etc. They don't pay attention to whether the students have answered the majority of the items or not. But in criterionreferenced scoring, there is a criterionbased score that the students should get. They should for example get 80% or 90% of the questions correct to be accepted at the cut-off point. They set these based on the standard setting approaches. The Angoff, modified Angoff, bookmark, map mark methods, etc. are used for standard setting. In the Bookmark approach which is based on IRT model, if they have 100 items they rank order them based on the difficulty of the items. The difficulty level is determined empirically using the IRT 3-parameter logistic model. Then they invite a group of 60 to 80 judges in groups of 10 round table. Each judge first ask the question: If I wanted to label the student as proficient what items with what level of difficulty should he/she be able to answer correctly? If I wanted to label the student as pre-proficient or below proficient how many items has he/she answer correctly. The judges must be very experienced with content standards and the student performance to be able to make these judgments. The judges are given what is called the ordered test booklet in which the items are ordered from the very easy to the very difficult ones. The judges start with the very easy item and continue to the items below which the students who answered all the items correctly

and train them. There is extensive training for them. As the items should be sound and free of unnecessary linguistic complexity, content ambiguities, and cultural biases; the item writers should receive extensive training to do their job effectively.

Anani Sarab: How is the process monitored?

There are advisory boards in the state education department which oversee the process. I've been the member of ten states' advisory boards. We oversee all the activities and finally we have to approve it. Otherwise they cannot send the test to be printed and made functional.

Anani Sarab: How many members are in the advisory boards?

Advisory boards have five to eight members. They are invited three or four times a year and each time for three to five days for each subject. During their stay, they go through all stages including training, item writing, moderating, and alignment. They check the quality and if they find any issues they ask the team to repeat the procedure. So all states have advisory boards. The members are experts in the area of psychometrics and have experience in test construction. They themselves should be involved in test construction from the very beginning to the end.

Anani Sarab: What kind of training and in what form is it provided to the team members?

The training is provided through class sessions and workshops in which a number of themes related to item development like alignment are discussed and practice runs are provided. They provide a lot of feedback to the team members.

When content standards have been operationally defined and expert have agreed that these are the ones that have to be measured they create a test blueprint for item writers in which the experts in the educational boards decide about the details. The details of the test construction are then provided to the item developers. In other words, very detailed and precise quidelines are provided for the item writers

Anani Sarab: What qualifications should the item writers have to be selected as team members?

They have to have teaching experience and testing experience. They should have experience in classroom assessment and teacher-made tests. In general, they should be familiar with psychometrics. These are the qualifications that item writers should have. They should reach to a certain level of test development knowledge and experience to be considered as item writers. They are paid good amounts of money to develop items. In other words, in addition to qualifications the incentive and motivation is there. They spend as much time as needed for item writing. When they are in the group, they have supervisors. They are constantly checked and if they have any questions they are attended to by the supervisors. In general, they are heavily and extensively supervised.

When the item writer has completed the job of item writing, the items are subjected to field testing. For each subject area, at least four to five thousand subjects take the test and then the results are analyzed

based on content standards. They have to write an item to address the content standard. So if you refer to the common core standards of kindergarten, you will see the list of the content items that kindergarten children should know. The item writers take the list and develop the test blueprint. Test blueprints are created based on content standards. Based on the importance of each content standard item writers write less or more items.

Anani Sarab: To what extent are these standards consistent across states?

States have their own content standards. But when you put all 50 states together you don't see major differences. They are almost the same, but the politics of the states dictate that they have to have their own content standards. Since the common core standards were initiated, the states decided to have their own common core content standards. So in answering to your question, states have their own content standards but when you look at them altogether they are very similar. For example, the math standards of

year two include addition,



subtraction, multiplication and division, but different states might have different subscales for this common core content standard.

Anani Sarab: Do you make any distinction between standards and goals and objectives? They seem to be used interchangeably.

They are usually used interchangeably; however, we should remember that standards are supposed to be operationally defined to be measurable. The standards that I provided earlier are all measurable in an objective way. That is why the expectation is that if a large number of individual item writers write items for the same standards they will write similar items. The statements are so transparent that they need minimum levels of interpretation. There is no need for one item writer to write all the items. By the way all the standards have to be approved by the state education boards so there is a political aspect attached to it. When content standards have been operationally defined and expert have agreed that these are the ones that have to be measured they create a test blueprint for item writers in which the experts in the educational boards decide about the details. The details of the test construction are then provided to the item developers. In other words, very detailed and precise guidelines are provided for them. When items are developed based on the guidelines they are aligned with the content standards.

Anani Sarab: What qualifications should item writers have before they are recruited as item writers. Do they have to be teachers of the same content materials?

They normally select a group of teachers

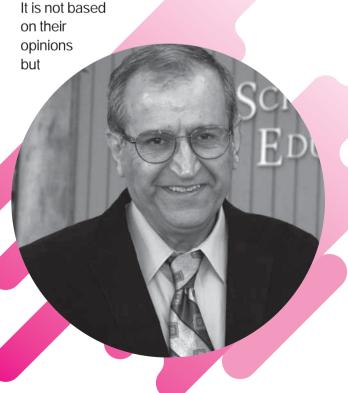
content standards?

They use the Norman Webb's Alignment procedure. In this alignment procedure, they align test items with content areas in the following categories: (A) Categorical **Concurrence**: correspondence between the standards and assessment results are reported (B) Depth of knowledge **Consistency**: ratings of most cognitively demanding assessment (C) Range of Knowledge Correspondence: standards and assessments cover a comparable span of knowledge within topics (D) Structure of Knowledge Comparability: the relationships among ideas (E) Balance of Representation: the weight by topic or subtopics in the standards corresponds with their weight on the assessments (F) Dispositional Consonance: the desired dispositions toward the content area students are to develop.

They include a group of 10 to 20 judges. The judges are each individually asked to make a judgment whether a specific item is aligned on the above six categories, on a Likert scale of 5, with the content standards. So Norman Webb's procedure is a commonly used approach for aligning tests to content standards or the language of the four subjects, that is math, science, ELA and social sciences. So alignment has to be done in two areas: one is the academic content standards and the other one is the language proficiency standards.

Anani Sarab: So the alignment which is done in two different fields should normally be done with different experts; content experts and language experts. Is that right? Yes, exactly. With ELP assessments,

the alignment should be done with ELP standards and the language of math, science, social science and language arts. So in the domain of content the content experts do the job while in the second field the experts should do the alignment with the ELP standards. All states must have content standards in K-12 starting from kindergarten to year 12 in high school. The states have made their standards public. If you go to the department of education in any state you would find the standards in all levels with all the details. I have an example for the kindergarten. Standard 1.1 says that they are able to identify the front cover, the back cover and the title page of a book. Standards 1.2 says: they are able to follow words from left to right and from top to bottom on the principal printed page of a book. Standard 1.3: they understand that printed material provides information. When you give these content standards to test item writers, they know exactly how to write the items.



The English language proficiency has to be aligned with the language of content; that is, the language of mathematics, science, ELA and social sciences. So all language proficiencies have to be aligned to the language of school subjects. Therefore, we call them academic language proficiency

The English language proficiency has to be aligned with the language of content; that is, the language of mathematics, science, ELA and social sciences. So all language proficiencies have to be aligned to the language of school subjects. Therefore, we call them academic language proficiency. English language proficiency has four different subscales or sections; reading, writing, speaking, and listening. The combination of reading, writing, speaking and listening subscales were first introduced when NCLB and ESSA were introduced. Reading and writing can be more academic while speaking and listening are more related to social and conversational language. The focus is mainly on academic language skills. This means that ELP is aligned with the language of content subjects. When ELL students pass the language proficiency test and considered proficient they are ready to join the mainstream classrooms.

Anani Sarab: How is this focus on academic skills maintained in language proficiency assessment?

There are two different ways of making judgment about whether the students

are English language proficient or not. They create a compensatory model or a conjunctive model. Based on the compensatory model they put all the components together to create a total score. The problem with this model is that normally the students are more proficient in listening and speaking rather than reading and writing. A student might be considered as proficient based on his/ her very high scores in conversational language, while the same individual may have low levels of proficiency in reading and writing. So this compensatory model does not really work. Some students when they enter this country might be very fluent in listening and speaking skills but they may not be that much fluent in reading and writing skills. The conjunctive approach assumes that the students should develop all four skills to a proficient level. So even if a student is proficient based on the total score but has lower than desired proficiency in one or more skill he or she has to continue with the English language services. The implication is that native speakers, English or Farsi speaker, have to be proficient in academic and nonacademic language; that is, in all domains of proficiency. Some ELL students who have been in this country for some time might have a lot of family and friends with whom to speak English. Through oral communication, they have become proficient in listening and speaking but not proficient in reading and writing. So many states do not use the conjunctive model but they use weights instead. For example, a consortium of 37 states put weights on the scores. They weigh reading and writing at 35%, listening and speaking at 15%. In this way, they compensate for this issue.

Anani Sarab: How do they align English language proficiency with Educational Research Association, the 2013 National Association of Test Directors: Outstanding Contribution to Educational Assessment, the 2014 University of California, Davis: Distinguished Scholarly Public Service Award, the 2015 UC Davis School of Education Outstanding Faculty award and the 2016 national AERA E.F. Lindquist Award. He holds a Master's degree in psychology and a PhD degree in psychometrics from Vanderbilt University.

Anani Sarab: Through your research, you've made a strong case for the link between language and content. Would you please elaborate on the link between language and content in relation to English as L1 and L2?

There are two acronyms; English Language Proficiency (ELP) and English Language Arts (ELA). ELA is content assessment and is based on state standards. Most of the states use Common Core State Standards (CCSS). But ELP is based on English language proficiency standards originated by TESOL. So there are two completely different sets of standards. For native English speakers, we don't measure ELP at all. They don't need it. Based on the No Child Left Behind (NCLB) initiative, English language learners should do both ELP and ELA. They have to use ELP in order to make sure that English Language Learner (ELL) students are ready to participate in mainstream classrooms. If they are not ready or if they do not have the right level of English proficiency they have to receive more English training in order to be able to participate in the mainstream classes. So when students enter schools, they complete a survey called Home Language Survey (HLS) to check whether they speak a language

other than English at home, if they do, then there are tested for their level of English proficiency using a simple English proficiency test called Screener. Based on the results of this test, the incoming students are categorized into proficient, and non-proficient in English. English proficient students will join the mainstream classrooms. The non-proficient students; however, are provided with English Language Development (ELD) services as long as they need the service to become proficient enough in English to participate in mainstream content classes. But ELA (English language arts) includes content standards which are based on state standards developed by the states. The Common Core State Standards may be followed by all states if they choose to do so. The states develop assessment based on these standards. They receive each some 25 million dollars to develop the assessment. They make the assessment based on those standards and they try to make it as accessible as they can. By accessibility, I mean they take the linguistic and cultural biases out of the tests to make sure that all sub-groups of students have the same level of access to the tests. They provide accommodation to make them accessible for ELL. Most states are members of one of the two common core assessment consortia (SBAC & PARCC). The consortia are supposed to develop standardized tests for the member states. They started the development of standardized assessment in 2010 and it took them five years to create these assessments. As we know, there are two different sets of language proficiency; academic and social conversational language. In No Child Left Behind (NCLB) and Every Student Succeeds Act (ESSA), they specifically refer to these specific proficiency types.

Assessing Language and Content: An Interview with Professor Abedi

به کوشش محمدرضا عنانی سراب

دانشگاه شهید بهشتی reza_ananisarab@yahoo.co.uk

پروفســور جمال عابدی، استاد برجســتهٔ دانشگاه کالیفرنیا، دیویس، متخصص در زمینهٔ ســنجش و ارزیابی است. علایق پژوهشی وی را مطالعه در زمینههای روانسنجی و تولید آزمونهای استاندارد پیشرفت تحصیلی تشکیل میدهند. پروفسور عابدی در کارهای پژوهشــی اخیر خود به مطالعهٔ اعتبار سنجش و ارزیابی و طبقهبندی و تعدیل آزمونهای ویژهٔ زبان آموزان و زبان آموزان اســتثنایی پرداخته اســت. جوایز متعددی از جمله جایزه مشارکت برجســته در مرتبط کردن پژوهش و عمل توسط انجمن پژوهشهای آموزشی آمریکا در سال ۲۰۰۳، جایزهٔ حاصل عمر در سال ۲۰۰۸ توسط انجمن تحقیقات آموزشی کالیفرنیا، جایزهٔ انجمن ملی مدیران آزمون تحت عنوان مشارکت برجسته در سنجش و ارزیابی آموزشی در سال ۲۰۱۳، جایزهٔ دانشگاه کالیفرنیا دیویس تحت عنوان خدمات عمومی برجسته دانشگاهی در سال ۲۰۱۶، جایزهٔ فعالیتهای برجسته مدرسه علوم تربیتی دانشــگاه کالیفرنیا دیویس در ســـال ۲۰۱۵ و جایزه لیندکویست در سال ۲۰۱۲ به وی اعطا شده است. پروفسور عابدی دارای درجهٔ کارشناسی ارشد روانشناسی و درجه دکتری روانسنجی از دانشگاه وندربیلت میباشد.

ضمن تشکر از پروفسور عابدی که دعوت سردبیر مجله را برای گفتوگو در خصوص ارزیابی پیشرفت تحصیلی در دروس محتوایی برنامهٔ درسے و ارتباط آن با توانش زبانی زبان اول و دوم و تولید آزمونهای استاندارد پذیرفته و به تفصیل به این مسائل پرداختند حاصل این گفتوگو در زیر به خوانندگان مجله تقدیم می گردد. در این گفتوگو مسائل زیر مورد بحث قرار گرفته است:

- ارتباط زبان انگلیسی بهعنوان زبان اول و دوم با یادگیری دروس محتوایی،
 - استانداردهای محتوا و استانداردهای زبانی،
- مراحل تولید آزمونهای استاندارد شامل تهیه مشخصات آزمون، تولید سؤالات آزمون، تعیین استانداردهای پیشرفت حصیلی،
 - نقش سیاست گذاریهای آموزشی در تهیه آزمونهای استاندارد.

Jamal Abedi is a Professor of educational measurement at the University of California, Davis. Abedi's research interests include studies in the areas of psychometrics and test development. His recent works include studies on the validity of assessment, accommodation, and classification for English language learners (ELLs) and ELLs with disabilities.

Abedi serves on assessment advisory boards for a number of states and assessment consortia as an expert in testing ELLs. Abedi is the recipient of the 2003 Outstanding Contribution Relating Research to Practice award by the American Educational Research Association (AERA), the 2008 Lifetime Achievement Award by the California

a number of limitations. The non-free VIP membership for complete translation and transliteration packages, no reports and/ or feedback on learners' development, and no alerts or monitoring as a stimulus for users seem to be the app's shortcomings. In brief, it is fair to state that HelloTalk is a popular and widely-used language learning app, drawing the attention of a growing community. HelloTalk team is demanded to alleviate the app's minor problems to boost its language learning potential as much as possible.

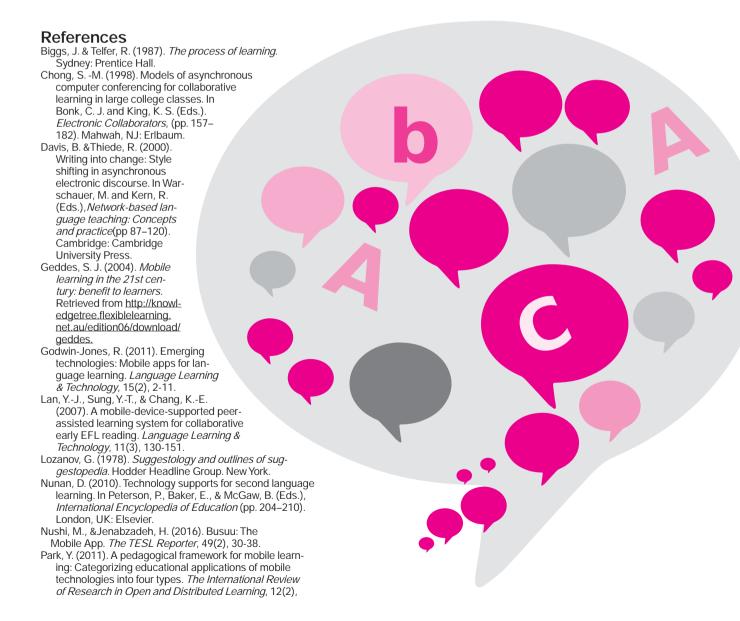
78-102

Prensky, M. (2005). What can you learn from a cell phone? Almost anything! The Innovate Gateway 1 (June/July). Retrieved from http://www.innovateonline. Info/index. php?view=article&id=83_

Richards, O. (2016). HelloTalk App Review – Connect with native speakers around the world. Retrieved from http://www.iwillteachyoualanguage.com/hellotalk-app-review/

Stockwell, G., & Hubbard, P. (2013). Some Emerging Principles for Mobile-assisted Language Learning. *The International Research Foundation for English Language Education*. Retrieved from http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning.

Weasenforth, D., Biesenbach-Lucas, S., & Meloni, C. (2002). Realizing constructivist objectives through collaborative technologies: Threaded discussions. *Language Learning and Technology* 6(3), 58–86.



Weaknesses

The most considerable shortcoming of this app which needs urgent attention is the lack of motivational system to encourage learners to continue language learning with this app. Owing to the fact that there are basically no alerts from the HelloTalk team, users, especially those with less intrinsic motivation, might not attempt to regularly involve themselves in chatting in another language. Similar to many good mobile language learning applications, HelloTalk is not 100% free. The price of VIP membership (i.e., the paid version)is fairly high as displayed in Figure 9, additionally it could be considered really unfair to have to pay for practicing any other language pairs beyond the first one.

Figure 9. VIP membership prices



Unfortunately, no feedback is given to the learners on their progress status while they are chatting in the community. Moreover, there are basically no formal training in terms of learning a new language. That is, the produced grammar, phonology, vocabulary, and so on are only monitored by native and/or native-like peers in the

community. To the best knowledge of the authors, such downsides not only reduce the level of learners' motivation but also leave the learners helpless in determining their appropriate language level. Hence, the HelloTalk expert team need to obviate this need.

Similar to other language learning apps, HelloTalk also suffers from a number of limitation is. The non-free VIP membership for complete translation and transliteration packages, no reports and/ or feedback on learners' development, and no alerts or monitoring as a stimulus for users seem to be the app's shortcomings

Conclusion

HelloTalk is an effective language learning tool especially for the young generation due to its purely social environment. The great number of languages this app covers and the miscellaneous collection of its features form an enjoyable atmosphere for learning a new language. Providing language learners with almost every type of facility for rapid, effective, and meaningful learning is an admiring task which has been performed by the professional HelloTalk team. Some noticeable features of this app are on-the-text corrections, automatic translation, and transliteration that have introduced the app as an outstanding one. Similar to other language learning apps, HelloTalk also suffers from

Figure 6. Transliteration feature



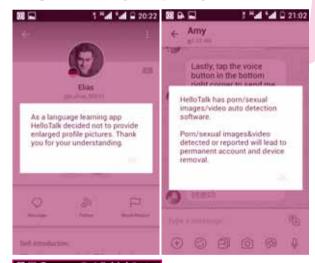
Another feature of this app is the demonstration of the users' nationality, local time and location under their profile picture. This feature lets users know whether it is an appropriate time to start chatting with their conversational partners. Of course, the app also allows users to hide details like their age or location in the advanced privacy settings if they wish to keep such details private. What is particular about this app is its terrific system of on-the-text correction. As can be seen in figure 7, such a system keeps the learner focused on the language and its usage.

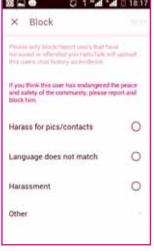
Figure 7. On-the-text correction



To ensure that the chance of learning of a party is equal to that of the other one, the app provides a distinctive "Language Exchange" environment which counts the number of characters or the amount of time spent (e.g. 500-1000 characters or 5 minutes) in one language. When either the number of characters or the time reaches the limit, the app recommends to switch languages so that there will not be a one-sided conversation to the benefit of just one of the parties. Finally, HelloTalk seems to be a secure app which respects individuals' privacy. The figure below shows the different privacy and security features in this app.

Figure 8. Safety and privacy in Hellotalk





learners to share some posts and write comments on each other's posts. It helps them get a whole lot of extra exposure to the target language and creates an immersion environment. This feature might find its grounds in Suggestopedia and its peripheral learning principle introduced by Lozanov (1978) who believed language learners can grasp information easily and effortlessly when it is apprehended as a part of the environment rather than the instructional materials.

Figure 4. Moments

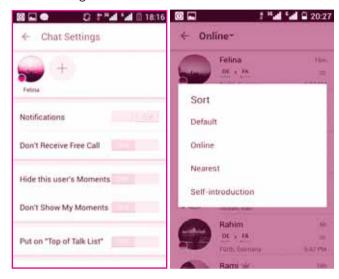


MALL creates collaborative learning conditions as learners can carry out tasks in pairs or in groups using their mobile phones (Lan, Sung, & Chang, 27)

As it is indicated in Figure 5, the settings section and especially the search engine of this app is precise and customizes your searches based on your preferences. Furthermore, learners can even change the reading speed of the computerized voice of the app in this section.

Notifications, chat, and backup settings are also available in this app,features offered by many other language learning apps such as Speaky.

Figure 5. Refining search engine and chat settings



Strengths

In order to have real-life connections. HelloTalk allows its users to make free phone calls for a better and friendlier language learning experience. Through this feature, learners become familiar with casual and informal talk of the target language which is an important skill in a second language. One of the most prominent features of this app is the automatic translation feature which helps to keep conversations going. The Romanized pronunciation is additionally useful especially in case of those languages which do not use Latin alphabet such as Chinese. Figure 6 shows that feature. Once more, it should be pointed out that all these features are thoroughly available in the premium version of the app, and the free version has limitations in these cases.

to their small user base in comparison to apps like HelloTalk.

Figure 1. User profile



HelloTalk offers a variety of desirable features to language learners all over the world, including:

- Voice messaging
- Text chat
- Camera/ photo share
- Doodle share (drawing in the app; see Figure 2)
- Smilevs
- GPS location share
- Specific language learning features: Translation, transliteration, and voice recognition to help learners write/speak in their target language.

Figure 2. Doodles in HelloTalk



All those features serve as language learning tools and suitable options for users to make rapport with other members of the language community. Some of the features are really attractive. For instance, the voice recognition system built in the app is capable of converting the speech to text. Moreover, this app gives the chance of chatting in several languages at the same time without changing the target language in the settings.

Another salient feature of this app, as displayed in Figure 3, is a toolbar which appears on the screen by tapping once on the text messages and has a number of options. The options are copying the text message, bookmarking it as a favorite, adding it to the personal notebook, revising it, reading it out loud, translating, and transliterating it.

Figure 3. Toolbar and its options



The most challenging obstacle one should overcome in learning a new language is actually starting a conversation and continuing it (Richards, 2016). There is a Moments part defined in HelloTalk app, shown in Figure 4, which can help learners a great deal with this challenge. This option enables

is that students may have a myriad of applications (e.g., dictionaries, translators, ...) installed on their phones which can assist them when doing exercises or tasks. That is, they may rely on the applications rather than their own knowledge. Another reason may be that only a few tasks can be carried out by using mobile phones (Stockwell& Hubbard, 2013). Tasks required to be performed by more advanced learners may not be easily provided on the phones. Students may also not take learning seriously when using their phones because they usually use their devices for non-educational purposes. Moreover, teachers need to make sure all the students own mobile phones capable of performing smart functions and tasks because traditional devices may not be sophisticated enough to be used for educational aims. Finally, as pointed out by Nushi and Jenabzadeh (2016), many of the language learning applications "have been developed by people outside of the field of second language pedagogy and their effectiveness cannot and should not be taken for granted, (p. 30). This review, therefore, focuses on one mobile language learning application, HelloTalk, and explores the learning possibilities the application offers to L2 learners.

Detailed description

HelloTalk, with the rating of 4.3 on Google Play, is a popular language learning app on the market, the team of which is based in Hong Kong and Shenzhen, China. This application covers almost all the languages in the world including English, Japanese, Korean, Spanish, French, Mandarin, Portuguese, German, Italian, Russian, Arabic, and many other languages. Its main purpose

is to connect language learners directly to native speakers and the target culture in order to facilitate language learning. This app has many different options, yet in order to access them without limitations, the premium version should be downloaded due to the limitations of its free version. Although the app is not fully free, its user base is comparatively large; according to HelloTalk website, there are over 7 million members currently using this app. It is favorable that this app is accessible to both Android and iOS users.

Today, one of the main concerns of L2 learners is to have quick and easy access to a wide variety of materials which can help them learn a language. Hand-held devices, specifically mobile phones, fit into students' pockets, so they can use them almost everywhere, at any time, and for any kind of learning (Prensky, 2005)

The first step one should take after installing HelloTalk is to fill out their profile (see Figure 1). As soon as they are done with this task, they are able to start searching for language partners through making and accepting requests. HelloTalk users have access to an amazing global language exchange community. This app allows learners to find language partners, chat with them, send voice messages to them, or call them. It is worth noting that although there are some websites which enable individuals to look for appropriate conversation partners through platforms such as Skype, they are not effective due

Introduction

The pivotal role technology can play in second language (L2) pedagogy is undeniable. Nunan (2010) has specified four main roles that technology can play in the language classroom: a carrier of content, an instructional practice tool, a learning management tool, and a communication tool. Technology is a carrier of content in that it provides learners with access to authentic and pedagogic written input as well as information about the language subskills. Technology acts as an instructional tool because they allow learners to carry out various spoken and written exercises. As a learning management tool, it helps teachers and learners to structure and evaluate their learning process. The use of proprietary software such as Moodle, for instance, makes it possible for teachers to perform effective learning management tasks. The fourth function of technology relates to the fact that technology can enable language learners to interact with native speakers of the target language all around the world. L2 teachers can apply technological innovations to support their classroom practice: first, technology promotes a deep rather than surface approach to learning (Biggs & Telfer 1993); second, it stimulates active, constructivist learning rather than straight knowledge transfer (Weasenforth et al., 2002), third, it fosters students' awareness of discourserelated aspects of communication (Davis &Thiede, 2000), and fourth, it allows students to share perspectives and experiences, to establish relationships, and to seek assistance (Chong, 1998).

Today, one of the main concerns of L2 learners is to have quick and easy access to a wide variety of materials which can help them learn a language. Hand-held

devices, specifically mobile phones, fit into students' pockets, so they can use them almost everywhere, at any time, and for any kind of learning (Prensky, 2005). In other words, technological devices carried easily by learners provide ubiquitous learning (Godwin-Jones, 2011). Mobile phone has become so prominent and popular almost all over the world. It has brought about a different type of L2 learning called Mobile Assisted Language Learning (MALL). MALL is considered as an efficient language learning tool used by both teachers and learners. It is a teaching method which uses mobile phone technology in order to encourage learner autonomy as it enables students, after they receive initial scaffolding by the teacher, to take responsibility for their own learning (Park, 2011). Another advantage of the use of mobile phones in L2 pedagogy is that students can expose themselves to the language outside of the classroom (Geddes, 2004). It, in fact, promotes a learner-centered teaching method. In addition, MALL creates collaborative learning conditions as learners can carry out tasks in pairs or in groups using their mobile phones (Lan, Sung, & Chang, 2007).

Nunan (2010) has specified four main roles that technology can play in the language classroom: a carrier of content, an instructional practice tool, a learning management tool, and a communication tool

However, teachers should be aware of the fact that MALL can jeopardize successful L2 learning. One reason

HelloTalk: A Language Exchange App on Your Smartphone

Musa Nushi

Department of English Language and Literature, Shahid Beheshti University

Tehran, Iran

Email: M_nushi@sbu.ac.ir

Hossein Makiabadi

Department of English Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Email: hossein.makiabadi@mail.um.ac.ir

مكيده

دشواری شرکت در کلاسهای زبان، هزینهٔ زیاد یادگیری زبان دوم، پیشرفتهای فناوری و ذات تنوعطلب انسان امروز تمایل به استفاده از نرمافزارهای همراه آموزش زبان را به طرز چشم گیری افزایش داده است. به لطف «فناوری آموزش زبان همراه» نرمافزارهای متعددی برای یادگیری معنادار تر تولید شدهاند. در این میان، نرمافزارهایی که دامنهٔ کاربری وسیع تری دارند، نخستین انتخاب اکثر زبان آموزان هستند، زیرا فضای تعاملی را برای ار تباط و به اشتراک گذاری نظرات کاربران مهیا می کنند. همچنین نرمافزارهایی از این دست به خاطر ارائه روش خلاقانه و لذت بخش در یادگیری در میان زبان آموزان جوان محبوبیت دارند. هلوتاک (Hello Talk) نمونه مناسبی از این گونه نرمافزارهاست که مقالهٔ حاضر برای بررسی ویژگیهای آن نگاشته شده است.

کلیدواژهها: آموزش زبان همراه، هلوتاک، یادگیری معنادار

Abstract

Not being able to physically attend language classes, high fees of getting a second language (L2) education, technological improvements, and the variety-demanding nature of modern man have considerably increased the tendency towards the usage of mobile-assisted language learning (MALL) applications. Thanks to the MALL technology, many apps have already been launched for a more meaningful learning. Meanwhile, apps with larger user bases are the first choice of the majority of L2 learners, since they provide a more social atmosphere for the users to communicate and share ideas with one another; besides, such apps offer a creative and joyful way of learning which is really popular with young learners. An appropriate prototype of such apps is HelloTalk, and the present paper has been written to review its facets and features.

Key Words: Mobile-assisted language learning, HelloTalk, meaningful learning

Media Review



Coordintor: Musa Nushi Email: M nushi@sbu.ac.ir

Media Review Template

Title plus author's full name and affiliation

Abstract (not more than 200)

The abstract is a crucial element of any academic article; it not only summarizes your paper but also helps it reach the right audience. Your abstract should be written in both English and Persian; it should appear in block format, single spaced and justified. The abstract should include: 1) a brief (one or two sentence) introduction; 2) the media selected for the review and the significance/ purpose of the review/ selection; 3) major findings and; 4) recommendations.

Media/Application details

The authors should list the product

details including:

Publisher:

Product type:

Language(s):

Level:

Media format:

Operating systems:

Hardware requirements:

Supplementary software:

Price:

Introduction (approximately 450 words)

The introduction should give a broad view of the field of educational technology with a focus on the role of technology in second/ foreign language education. It then narrows the focus on the media selected for the review and how and why the review can contribute to second/ foreign language learning and teaching.

Description (approximately 550 words)

The authors need to describe the media tool as accurately as possible, preferably using photos and graphics that make the description engaging and interesting to read. The description should tell the readers about where they can find/download the media, what its different sections are and what the features and purposes/functions of each section are, etc.

Evaluation (approximately 350 words)

In this part the overall value of the media review and its contribution to second/ foreign language is given, followed by its strengths and/or possible weaknesses. The authors can offer their own and researchsupported suggestions on how those shortcomings can be removed or taken care of.

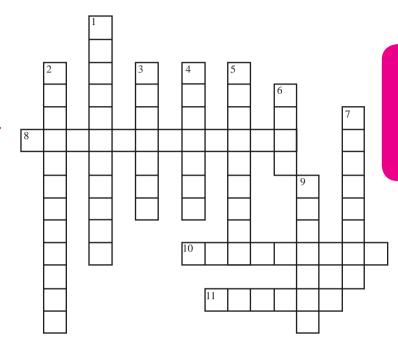
Conclusion (Approximately 250 words)

The review ends with a conclusion that summarizes the main points and make specific recommendations on the use of the media for second/ foreign language learning and teaching.

References

References should be up to date and written in APA style. The number of references should not exceed 10.

Traveler's CROSSWORDS:



9. Know what the ----- is going to be like, so you can take the right clothes.

Answers to the *Funny Riddles*:

- 1. A nail in a horseshoe
- 2. A towel!
- 3. Silence!
- 4. Your name!
- 5. A hole!

References:

Quotable Quotes: https://www.goodreads.com/

Caricature: www.google.com

Teaching Tips: https://busyteacher.org/14463-how-to-teach-punctuation-skills-best-practices.html Jokes: http://iteslj.org/c/jokes-short.html

Funny Riddles: http://eslmobi.com/3i/a_riddles.htm Crossword: http://www.esl-galaxy.com/

ACROSS

- 8. What should people know when they call their ----- and plan a vacation?
- 10. Know the exact time of ----- and arrival.
- 11. People should know what their budget is before calling their travel agent.

DOWN

- 1. Make a hotel ----- with your travel agent before you depart.
- 2. Put your airticket and ----- together.
- 3. You should also know the ----- you will be flying with.
- 4. Don't take too much ----- when you travel.
- 5. If you plan to come back ask your travel agent for a ----- ticket.
- 6. The ----- is usually in the passport.
- 7. Obtain a ----- and visa if you plan to travel to other countries.



to change in any case in later drafts.

• Relate punctuation to editing and proofreading.

Finally, punctuation really should be related to that final stage of writing: the editing, proofreading, and polishing that go on after all the ideas are arranged on the paper in coherent sentences. It is at this point that the student can look critically at a paper and make decisions about where a simple or a more complex sentence would be more effective, or whether to connect two independent clauses with a semi-colon or with a conjunction and period. That this stage of editing comes last does not make it of lesser importance, of course—it is Fitzgerald's masterful use of sentence structure and variety, for example, that in part distinguishes him from lesser writers.

However, correct punctuation is not the end goal of writing itself, and it should be taught in the context of communicating a message with authority to a reader.

JOKES

1

Little Johnny: Teacher, can I go to the bathroom?

Teacher: Little Johnny, MAY I go to the



bathroom?

Little Johnny: But I asked first!

2

Teacher: Why are you late?

Student: There was a man who lost a

hundred dollar bill.

Teacher: That's nice. Were you helping him

look for it?

Student: No. I was standing on it.

3

Customer: Excuse me, but I saw your thumb in my soup when you were carrying it

Waitress: Oh, that's okay. The soup isn't hot.

4

The real estate agent says, "I have a good, cheap apartment for you."

The man replys, "By the week or by the month?"

The agent answers, "By the garbage dump.."

5

Bank Teller: How do you like the money? English Student: I like it very much.

FUNNY RIDDLES

- 1. What walks all day on its head?
- 2. What gets wet when drying?
- 3. What is that you will break even when you name it?
- 4. What belongs to you but others use it more than you do?
- 5. What is it the more you take away the larger it becomes?

(Check below for the answers.)



• Teach related grammar and sentence variety.

It's not possible to teach punctuation without teaching independent and dependent clauses and coordinating and subordinating conjunctions, as it is these grammatical elements that punctuation actually marks—a period demonstrates the end of an independent clause, or simple sentence, for example—so teaching punctuation is also a good opportunity to review sentence construction and variety. For example, one exercise I like to use is after teaching some of the basic rules of punctuation use, giving students a passage from a well-known story, with all the complex and compound sentences changed to simple sentences. For example, one of the opening paragraphs of F. S. Fitzgerald's The Great Gatsby goes from "The practical thing was to find rooms in the city, but it was a warm season, and I had just left a country of wide lawns and friendly trees, so when a young man at the office suggested that we take a house together in a commuting town, it sounded like a great idea...." to "The practical thing was to find rooms in the city. It was a warm season. I had just left a country of wide lawns and friendly trees. A young man at the office suggested that we take a house together in a commuting town. It sounded like a great idea." Give students the revised version without showing the original, discuss why it is ineffective -e.g., the causal relationships have all been deletedand see if they can work to combine sentences and improve the passage. Then have them compare their revisions with their original by Fitzgerald.

• Teach punctuation and grammar as an

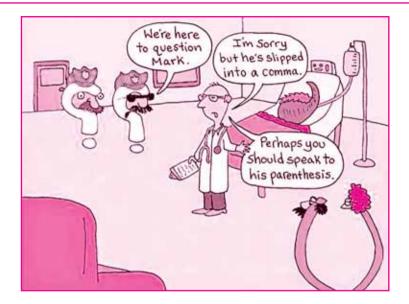
end of the process, not an end in itself.

I emphasize to my students that correct grammar, usage, and punctuation are not ends in themselves—they are not the purpose of written communication rather they are part of the means of communicating a message. For example, the reader of the revised Fitzgerald passage above is likely to have trouble seeing the relationship between having just left a rural area and the decision to take a house outside of the city because the coordination and subordination, and their related punctuation, have been removed, causing a gap in communication. Knowing how to vary sentences with standard punctuation helps assist the reader in understanding the message, in other words.

• Teach in context.

One of the reasons I use classic and contemporary passages like "The Great Gatsby" is that it's very difficult to talk about grammar and punctuation without placing it in some kind of context, which is why it was hard to answer my daughter when she asked, "What is a semi-colon for?" I could have answered "It's used to connect two independent clauses, and also to connect two independent clauses with a coordinating phrase..." which, I suspect, would mean little to her. That is why I asked to see her paper, to show her how she would use the semi-colon in the context of the ideas she was trying to communicate. Most importantly, however, the student should be told to not worry very much about semi-colons in the first draft, as she is just getting her ideas down at this point, and the sentences are likely





Share your ideas with us: azimi.hz@gmail.com ©

Teaching tips: How to Teach Punctuation Skills: FIVE Best Practices

How to Teach Punctuation Skills: FIVE Best Practices

- "Mom, what's a semi-colon for?" my daughter asked me recently." She was working on a school essay.
- "Well, can you show me where you'd like to use it?" I asked.
- "But what is it?"
- "It's a dot on top and comma below."
- "No, I mean, what's it for?"
- "You need to show me where you'd like to use it...." and so on.

This kind of conversation is typical when talking about punctuation. It highlights why it's so difficult to teach and learn correct punctuation: it's near impossible to teach outside of the context of written text, and it is full of difficult terminology (independent clause, dependent clause, introductory

phrase, etc.) foreign to most learners. However, there are several methods a teacher can rely on to teach punctuation and sharpen students' grammar skills at the same time.

5 Best Practices for Teaching Punctuation

• Recognize and debunk punctuation "rules" students might already "know."

A period goes at the end of a thought. A comma marks a "breath." A colon is stronger than a comma but not quite as strong as a period...and so on. "Rules" of punctuation are filled with such myths and elements impossible to measure as "thoughts" and "breaths" and "strong" and "weak," probably because at some point in students' education it was easier to talk about breaths and thoughts than about independent and dependent clauses and coordinating conjunctions, which is really how punctuation is actually used.

Punctuate Punctuation!





Hadi Azimi

Assistant Professor in ELT, Schools of Medicine, Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tehran, Iran Email: azimi.hz@gmail.com

Zahra Kobadi Kerman

MA in TEFL, Islamic Azad University, Central of Tehran Branch Email: zahra.kobadi@yahoo.com

PREFACE

Yes! You are awake! We are going to talk about punctuation! We have rarely read about punctuation, YET it IS a very significant part of writing in any language. We have all heard of anecdotes emphasizing the role of punctuation; suffice to say that a simple change of a punctuation mark can dramatically change its intended meaning! In the present issue of ETFun we would like to attract your attention to this very important aspect of writing and also provide you with a couple of tips to teach punctuation in your classes! ©

QUOTABLE QUOTES

- "I want to change my punctuation. I long for exclamation marks, but I'm drowning in ellipses."
- Isaac Marion, Warm Bodies

- "Use lots of exclamation points. They love to be overused."
- S.A.R.K.,
- "Punctuation marks are like road signs; without them we just may get lost..."
- Nanette L. Avery
- "Something there is in cyberspace that doesn't love an apostrophe."
- Mary Norris

"And who would have ever thought we'd see a time when the period – the building block of our very language, punctuation-wise – would be able to transform an innocent one-line message into a seemingly threatening or aggressive imperative? An era when proper punctuation was, potentially, terrifying?"

- Emmy Favilla

listening) included in the relevant activities of the Iranian and the Iragi high school English textbooks. And this would help them compensate for the shortcomings by providing more samples of native like conversations using more authentic materials.

- 2. This study can also provide materials developers and textbooks writers with the necessary information regarding the pragmatic dimensions of the conversation (speaking and listening) sections and language functions of the Iranian and the Iraqi high school English textbooks. Regarding the pitfalls of the pragmatic dimensions of these textbooks, they can include authentic examples of speech acts and sufficient pragmatic explanations to facilitate acquisition of pragmatic aspects and modify and revise the materials in order to provide sufficient pragmatic information.
- 3- The role of learning and understanding pragmatic functions of the foreign languages is significant in the area of translation, as well. A good translator must be familiar with the various functions of different utterances of both the source and the target language so as to know how to render the same effect of a speech act from the source language into the target language and vice versa without distorting it.

References

- Austin, J. L. (1962). How to Do Things with Words. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.
- Birjandi, P., Noroozi, M., & Mahmoodi, G. reprinted (2012). English Book 2. Tehran: Textbook Publishing Company
- Birjandi, P., Noroozi, M., & Mahmoodi, G. reprinted (2012). English Book 3. Tehran: Textbook Publishing Company
- Birjandi, P., Noroozi, M., Mahmoodi, G., & Soheili, A. reprinted (2012). English Book 1. Tehran: Textbook Publishing Company of Iran.
- Brown, H. (2007). Principles of Language Learning and Teaching (fifth ed.). New York, U.S.A: Pearson Education. Clark, H., & Clark, E. (1977). Psychology and Language:

- an introduction to psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cutting, J. (2002). Pragmatics and Discourse: a resourse book for students. London and New York: Routledge.
- Darali, G. (2007). Pragmatic dimension in spectrum textbooks (Master's thesis). Shiraz University.
- Dean, M. reprinted (2011). Iraq Opportunities, Second Intermediate, Book 6, Activity Book. London: York Press.
- Dean, M. reprinted (2011). Iraq Opportunities, Third Intermediate, Book 7, Activity Book. London: York Press.
- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Fairclough, N. (1989). Language and Power. Harlow: Long-
- Fraser, B. (1974). An analysis of vernacular performative verbs. In R. S.-J. (eds), Towards tomorrow's linguistics. Washington: Georgetown University Press
- Halliday, M.A.K. (1978). Language as social semiotics. London: Edward Arnold.
- Hancher, M. (1979). The classification of cooperative illocutionary acts. Language in Society, 8, 1-14.
- Harris, M., & Mower, D. reprinted (2011). Iraq Opportunities, First Intermediate, Book 5, Student's Book. London: York
- Harris, M., Mower, D., & Sikorzynska, A., reprinted (2011). Iraq Opportunities, Second Intermediate, Book 6, Student's Book. London: York Press.
- Harris, M., Mower, D., & Sikorzynska, A., reprinted (2011). Iraq Opportunities, Third Intermediate, Book 7, Student's Book . London: York Press.
- Iraji, A. (2007). Pragmatic features of the New Interchange: How communicative and task-based is it? Shiraz, Iran: Unpublished master's thesis, Shiraz University
- Levinson, s. (1983). Pragmatics. Cambridge, Great Britain:
- Cambridge University Press. Maris< A., reprinted (2011). Iraq Opportunities, First Intermediat, Books, Activity Book. London: York Press.
- Matreyek, W. (1990). Communicating in English examples and models1, Functions. cambridge: Prentice Hall International (UK) Itd.
- Murray, N. (2010). Pragmatics, awareness raising, and the cooperative principle. *ELT Journal*, 64, 293-301.
- Ohmann, R. (1972). Instrumental style. Notes on the theory of speech as action. In B. B. Kachru & H. F. W. Stahlke (Eds.). Current trends in stylistics (Papers in linguistics: Monograph Series, 2) Edmonton. III.: Linguistic research. pp 41-115.
- Rastegar, Z. (1992). The Analysis of Dialogues in Iranian Guidance and High School Texts in Terms of their pragmatic Functions (Master's thesis). Shiraz University.
- Quirk, R. (1985). A comprehensive grammar of the English Language. London: Longman.
- Schmidt, R., & Richards, J. (1980). Speech acts and second language learning. Applied Linguistics, 1, 129-157.
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. Language in Society, 5(01), 1-23
- Searle, J. R. (1979). Expression and Meaning Studies in the Theory of Speech Acts. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. ELT Journal, 42, 237-246.
- Soozandehfar, M. (2011). A textbook evaluation of speech acts and language functions in Top-Notch series. Theory and Practice in Language Studies, 1, 1831-1838.
- Tavakoli, F. (1995). Functional Analysis of the Dialogues in the Iranian Senior High school English Textbooks (Master's thesis). Tehran, Iran: Allame University.
- Vellenga, H. (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? TESL-EJ, 8, 58-74.
- Vendler, Z. (1972). Res Cogitans: An Essay in Rational Psychology. Ithaca: Cornell University Press.

Research Question 2: What are the types and frequency of speech acts (language functions) in the Iraqi junior high school English textbooks?

As it was revealed in the results section, from among the five types of speech acts based on Searle's categorization, only one of them was excluded from the Iraqi English textbooks. In other words, four types of speech acts including the representative type with the frequency of 1344, the expressive type with the frequency of 556, the directive type with the frequency of 503 and the commissive type with the frequency of 5 were found in the Iragi junior high school English textbooks. The maximum frequency went to representatives then expressives, directives and commissives respectively. The minimum frequency went to the commissive function and the declarative function was missing. Obviously, language functions have been used with higher frequency and with more variety compared with Iranian textbooks.

Research Question 3: How do the Iranian high school English textbooks and the Iraqi junior high school English textbooks differ in terms of the amount of pragmatic information?

A simple comparison of these two series shows that the Iraqi textbooks were 1.6 times more in page while their frequency of macro functions was 7.6 times more than the Iranian textbooks. Moreover, the Iraqi textbooks had several sections to do with oral skills and teaching functions while the Iranian ones had only one section titled Language Functions. Furthermore, the range of speech acts (micro functions) in the Iranian English textbooks was quite limited and lacked the variety of micro functions observed in the Iraqi textbooks. The Iranian English textbooks included

36 types of micro Functions with the frequency range of 1 to 88 while the Iraqi English textbooks included 69 types of micro functions with the frequency range of 1 to 763. The frequency of apology is 2 in the Iranian textbooks while the Iraqi ones include 19 apologies which shows their superiority in this respect. Additionally, an association between a speech act and a particular grammatical form may lead students to think that it is the only option for constructing an utterance such as thank/ gratitude speech act which is not used with various forms either in the Iranian or the Iragi English textbooks. Finally, language functions in the Iraqi textbooks mostly occurred in meaningful contexts that made it clear how such functions could be used in everyday conversations while the Iranian ones did not provide such meaningful contexts.

Conclusion and pedagogical implications

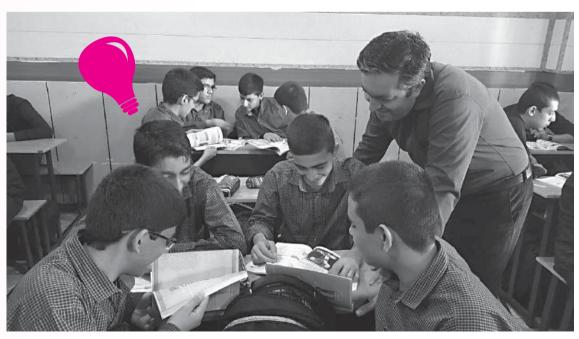
Based on the results of the study, it can be concluded that the Iraqi English textbooks provide more opportunities for Iraqi students to get pragmatic information and become exposed to more samples of different types of language functions to improve their pragmatic competence in comparison with the Iranian ones. As a result, it is more likely that Iraqi students will manage to be more competent communicators in the future when they leave school after several years in comparison with Iranian students.

Based on the results and the conclusions of the study, the following pedagogical implications can be stated:

1. This study can be mainly beneficial to foreign language teachers since they will be informed of the degree of the pragmatic strength in the conversations (speaking and

speech acts. This speech act is performed by someone who is especially authorized to do so within some institutional framework. Murray (2010) points out the fact that to teach pragmatics, the principal focus of pedagogical pragmatics remains on speech acts and the instructional order of speech acts is based on the frequency of occurrence consistent with students' needs. Baptizing a child into Christian faith, conferring a university degree and declaring war are certain examples of declarations which are used by some people in authority such as a priest, a professor at university, president or the head of a country and etc. Iranian students do not need to learn the language used in these contexts and these types of functions are not relevant to their immediate needs. Also, these types of speech acts are not used frequently even in everyday life of English people. They are mostly used in special occasions by special people. As a result, these are neither frequently occurring functions in everyday life nor essential functions for Iranian students. So the zero frequency of this type of speech acts may not be

considered as a weak point. Since students are at the beginning of the process of language learning, they can be compared with children at the beginning of learning their mother tongue. Clark and Clark (1977) mention the fact that, children in the twoword stage of language learning use mainly two types of speech acts, the representative and the directive type. They do not promise things or use declarations (Cited in Schmidt and Richards, 1980). The results of table 2 is in line with the findings of Clark and Clark (1977) and so normal and usual in actual use of speech acts. But it does not mean that the distribution of speech acts has no problem. The commissive speech acts (such as threatening and promising which are used a lot in real communications) should be included though with lower frequency than the representative and directive ones. Also some micro functions such as betting, resigning or pronouncing which are not necessarily used by special people in specific occasions and cultures and used by ordinary people should be included within the declarative categories,



declarative ones equal to 0. Furthermore, the last column in table 2 shows the percentage of these macro functions. The percentages of macro functions show that 37.89% are directives, 20.70% expressive, 41.40% representative and 0% commissive and declarative functions. So the number of macro functions based on Searle's categorization shows the rank of macro functions which starts with representative then directive and expressive down to commissive and declarative ones.

The frequency of macro-functions of Iraqi textbooks are presented in Table 3.

As Table 3 shows, out of 2408 macro functions in the Iraqi junior high school

Table 3: Macro functions of the Iraqi junior high school English textbooks

_			
Code	Macro functions	Frequency	Percentage (%)
1	Directive	503	20.88
2	Expressive	556	23.08
3	Representative	1344	55.81
4	Commissive	5	0.20
5	Declarative	0	0
Т	Total	2408	100

English textbooks, the frequency of the directive macro function is 503, the expressive macro function 556, the representative macro function 1344, the commissive macro function 5 and the declarative one 0. Furthermore, the last column in this table shows the percentage of these macro functions. The percentages of macro functions show that 20.88% of macro functions were directive, 23.08% expressive, 55.81% representative, and 0.20% commissive. No declarative macro function was observed in the Iragi textbooks. So the number of macro functions based on Searle's categorization shows the rank of macro functions which

starts with representative then expressive and directive down to commissive and declarative ones.

Discussion

Research Question: What are the types

It has already been established that for successful communication the knowledge of grammatical rules, vocabulary items and pronunciation distinctions are not sufficient. In addition to all these, one should have the knowledge of pragmatic functions and the ability to use them effectively and appropriately in social contexts

and frequency of speech acts (language functions) in the Iranian high school English textbooks?

As it was revealed in the results section, from among the five types of speech acts based on Searle's categorization, only three of them were included in the Iranian textbooks. In other words, the representative, directive, and the expressive speech acts were observed in this sample and the commissive and the declarative were missing. However, the absence of the declarative and the commissive speech acts in these textbooks can be regarded as an important weakness in the textbooks due to the fact that according to Fairclough (1989), learners need to learn different types of speech acts used in different types of contexts (cited in Cutting, 2002). But declaration is a very special category of

Table 1: Textbooks analyzed in the present study

Iranian high school English textbooks	Iraqi junior high school English textbooks	
Birjandi, P., Noroozi, M. & Mahmoodi, GH. & Soheili, A., reprinted (2012). English Book 1. Tehran: Textbook Publishing Company of Iran.	Harris, M. & Mower, D., reprinted (2011). Iraq Opportunities, First Intermediate, Book 5, Student's Book. London: York Press.	
Birjandi, P., Noroozi, M. & Mahmoodi, GH. reprinted (2012). English Book 2. Tehran: Textbook Publishing Company of Iran.	Maris, A., reprinted (2011). Iraq Opportunities, First Intermediate, Book 5, Activity Book. London: York Press.	
Birjandi, P., Noroozi, M. & Mahmoodi, GH. reprinted (2012). English Book 3. Tehran: Textbook Publishing Company of Iran.	Harris, M. & Mower, D., Sikorzynska, A. reprinted (2011). Iraq Opportunities, Second Intermediate, Book 6, Student's Book. London: York Press.	
	Dean, M. reprinted (2011). Iraq Opportunities, Second Intermediate, Book 6, Activity Book. London: York Press.	
	Harris, M. & Mower, D., Sikorzynska, A. reprinted (2011). Iraq Opportunities, Third Intermediate, Book 7, Student's Book. London: York Press.	
	Dean, M. reprinted (2011). Iraq Opportunities, Third Intermediate, Book 7, Activity Book. London: York Press.	

Procedure

The first step towards starting the study was to find the materials. The Iraqi embassy in Iran was contacted through correspondence and the authorities were asked to supply the researcher with the textbooks. The units and number of pages of the textbooks were compared and the results showed that the mean number of pages of the Iranian textbooks was 114.6 while that of the Iraqi ones was 183.6. A corpus analysis of the word counts showed that the variability in the number of pages was related to print style, or font size and great number of photos in the Iraqi textbooks, rather than the number of words. After a page by page investigation of the textbooks, a broad statistical survey of all dialogues and all parts related to oral skills (speaking and listening) was conducted to find out the frequency and percentage of speech acts. (macro and micro functions of dialogues) in each textbook and the information was tabulated. The category system used in the present study was an

adapted form of the category systems proposed by Quirk et al. (1985), Matreyek (1990) and Searle (1976).

Results

The frequency of macro-functions of Iranian textbooks are presented in Table 2. As Table 2 shows, out of 314 macro

Table 2: Macro functions of the Iranian high school English textbooks

Code	Macro functions	Frequency	Percentage (%)
1	Directive	119	37.89
2	Expressive	65	20.70
3	Representative	130	41.40
4	Commissive	0	0
5	Declarative	0	0
Т	Total	314	100

functions in the Iranian high school English textbooks, only 119 of them are directive. Also the frequency of the expressive macro functions is 65, the frequency of the representative ones is 130 and the frequency of the commissive and

Another study was coducted by Rastegar (1992) who analyzed and evaluated the dialogues in English textbooks taught in guidance and high schools in Iran from the perspective of dis-preferred seconds and dis-preferred markers based on Levinson's (1983) model. The results of Rastegar's (1992) study revealed that there were some shortcomings and deficiencies in English textbooks with regard to dis-preferred seconds and dis-preferred markers. According to Rastegar (1992) only two of the five models proposed by Levinson (1983) had been used. Besides, the dialogues were not distributed evenly i.e. sixteen dialogs in the second grade quidance school textbooks, fourteen in the third grade of guidance school textbooks and only two dialogs in the third grade of high school textbooks. Another pitfall was the markedness of some of the dis-preferred responses. Also lack of proper context and guidance for the teachers and the students were other significant deficiencies, Rastegar (1992) states that being able to recognize and model dis-preferred seconds in one's own conversation, and to interpret them correctly in the conversation of others are essential elements of a person's pragmatic competence. The students learning a foreign language must learn how to use dis-preferred seconds in their daily conversations and make use of dispreferred seconds and their markers a part of their pragmatic competence.

Another study in the realm of pragmatics is done by Soozandehfar (2011) with the purpose of analyzing the conversation sections of *Top Notch Fundamental* textbooks from the pragmatic dimension of language functions and speech acts. For this purpose, 14 conversations from

the entire 14 units of the books were selected randomly and the two pragmatic models of Halliday's (1978) language functions and Searle's (1976) speech acts were applied. The results indicated that the conversations in these textbooks were not pragmatically efficacious and functional.

Research questions

The present study was guided by the following research questions:

1. What are the types and frequency of speech acts (language functions) in the Iranian high school English textbooks?

2. What are the types and frequency of speech acts (language functions) in the Iraqi junior high school English textbooks?

3. How do the Iranian high school English textbooks and the Iraqi junior high school English textbooks differ in terms of the amount of pragmatic information?

Method

The present study adopted an ex post facto research design. It reports the results of studying nine EFL textbooks including three EFL textbooks of the Iranian high schools published by the ministry of education of the Islamic Republic of Iran and six EFL textbooks of the Iraqi junior high schools published by the Ministry of Education of the Republic of Iraq. The sole variable in this research was the pragmatic aspects in teaching materials with a focus on speech acts (functions).

Corpus

This study aimed to compare the frequency of pragmatic aspects covered in both textbook series. The textbooks used in this research are listed in the following table as follow:

of textbooks was based on the assumed similarities between these two countries. In both countries English is being taught as a foreign language and the two countries share borders and the Islamic culture. Furthermore, the education systems of the two countries are not too different.

Background

Comparative textbook evaluation has experienced a rapid development in recent years. One of the most recent Comparative studies was Vellenga (2004) in which a comparison was made between EFL and ESL textbooks. The conclusion of this study was that textbooks rarely provide enough information for learners to successfully acquire pragmatic competence. The results also showed that there was a paucity of meta-linguistic and explicit meta-pragmatic information in the studied textbooks., The comparison of EFL and ESL textbooks revealed that although the amount of pragmatic information was small across all texts, a larger percentage of pages of EFL texts included pragmatic information; however, the quality of pragmatic information in terms of the number of speech acts presented and the amount of meta-pragmatic cues was of higher quality in ESL texts.

"Textbook is the visible heart of any ELT program". Also the textbook is the center of the curriculum in most English classrooms especially in EFL contexts like Iran and Iraq

Iranian research on pragmatic aspects of English textbooks

An interesting study was conducted by Tavakoli (1995) and it was concerned with the language functions in the dialogues inserted in the English textbooks of the Iranian senior high schools. The data were analyzed based on Searle's (1976) model of speech acts as criteria for evaluating the dialogues to see whether the different kinds of speech acts had been correctly used. The study revealed that out of five different kinds of language functions, only two of them i.e. directive, and expressive were present in the texts while commissive and declarative functions were absent.

In the realm of task-based language teaching and pragmatics, Iraji (2007) conducted a research and made a careful analysis of New Interchange series based on the principles of CLT and TBLT approach to investigate to what extent the principles of these approaches had been observed. In this regard, she employed Ellis's model (2003). Iraji (2007) claimed that New Interchange does not follow the principles of CLT and TBLT approaches.

In the area of pragmatics, another study was conducted by Darali (2007). She made a careful analysis of *Spectrum* series with the application of the model proposed by Searle (1965), She reported that the series had provided a variety of language functions, but some important language functions that are used in everyday conversation more frequently, e.g. promising, vowing, and threatening were not among the intended functions and, had not been used as frequent as others. The author concludes that the Spectrum textbooks series provide valuable metalinguistic information, but lacks explanations on the use of different forms in a particular situation. The Spectrum series also lack explicit descriptions regarding appropriateness, paralinguistic information and contextual information.

Abstract

The present study aimed at investigating all oral activities included in the speaking and listening sections of the Iranian high school English textbooks and the Iraqi junior high school English textbooks in terms of their pragmatic aspects with a focus on speech acts using Searle's (1976) model for macro-functions and two other models for analysis of micro-functions including Quirk et al. (1985) and Matreyek (1990). To this end, the frequency and type of each speech act was identified. Also the context of each conversation was examined for the meaningfulness of the conversations. The results indicated that the speech acts in the Iragi textbooks were more frequent than the Iranian ones and there were more various types of speech acts in the Iraqi textbooks in comparison with the Iranian ones. In addition, language functions in the Iragi textbooks mostly occurred in meaningful contexts while the Iranian ones did not provide such meaningful contexts. Furthermore, it was revealed that out of five different kinds of language functions proposed by Searle (1976), only three of them, i.e. representative, directive and expressive macro-functions were used in the Iranian textbooks. The Iraqi textbooks proved superior in this case as well since they included the three types of speech acts identified in the Iranian English textbooks plus the commissive type.

Key Words: EFL (English as a Foreign Language), pragmatics, pragmatic competence, communicative competence, speech act, context, Iraqi High School EnglishTextbooks, Iranian High School English Textbooks

Introduction

It has already been established that for successful communication the knowledge of grammatical rules, vocabulary items and pronunciation distinctions are not sufficient. In addition to all these, one should have the knowledge of pragmatic functions and the ability to use them effectively and appropriately in social contexts. According to Bachman's (1990) model, language competence is divided into two parts: organizational competence and pragmatic competence. Pragmatic competence is also divided into two components: illocutionary competence and sociolinguistic competence. In Bachman's model of communicative competence, illocutionary competence consists of the ability to manipulate the functions of language. Functions such as stating, requesting, responding, greeting and the like are essentially the purposes for which language is used, Communication constitutes a series of communicative acts or speech

acts in Austin's terms which are used systematically to accomplish particular purposes (Brown, 2007). Different classifications of speech acts have been proposed by several scholars in this field including Austin (1962), Vendler (1972), Fraser (1974), Searle (1976) and Hancher (1979). Searle's taxonomy is the one adopted and widely used by many researchers due to its advantages over the other classifications. This system is more comprehensive and more economical than the other classifications. Searle classified speech acts into five different categories including, Representative (Assertive), Expressive, Directive, Commissive and Declarative. According to Sheldon (1988), "textbook is the visible heart of any ELT program". Also the textbook is the center of the curriculum in most English classrooms especially in EFL contexts like Iran and Iraq. The present study was an endeavor to compare, the Iranian textbooks with the Iraqi ones. The selection of these sets

Classroom Research

Investigating
the Pragmatic
Aspects of
Teaching
Materials: A
Comparative
Study of the
Iranian and
Iraqi High
School English
Textbooks



Narges Noroozi (MA in TEFL), Shahid Beheshti University

Email: narges63noroozi@gmail.com

Email: reza_ananisarab@yahoo.co.uk

چکیده

هدف از انجام این تحقیق بررسی کلیه فعالیتها در بخشهای شنیداری و گفتاری کتب زبان انگلیسی دبیرستانهای ایران و عراق براساس جنبههای منظورشناختی با تمرکز بر روی کنشهای زبانی با استفاده از مدل سرل (۱۹۷۲) برای کنشهای زبانی اصلی و دو مدل دیگر برای تحلیل کنشهای فرعی شامل کوئرک (۱۹۸۵) و متریک (۱۹۹۰) میباشد. برای این منظور، نخست فراوانی و نوع هر کنش تعیین شد و سپس شرایط معنی دار شدن مکالمات مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که کنشها در کتب عراقی از فراوانی بیشتری از کنشها در کتب عراقی در مقایسه با کتب ایرانی و جود دارد. علاوه بر این کنشهای زبانی در کتب عراقی تقریباً در شرایط معنی دارتری رخ می دهند در حالی که کتب ایرانی تقریباً در شرایط معنی دارتری رخ می دهند در حالی که کتب ایرانی تقریباً فقد چنین شرایطی می باشند. علاوه بر این، نتایج به دست آمده نشان می دهد که از میان پنج نوع مختلف از کنشهای پیشنهاد شده زبان توسط سرل (۱۹۹۲)، تنها سه کنش اصلی خبری، دستوری و توصیفی در کتب ایرانی استفاده شده اند. در حالی که کتب عراقی در این خصوص از وضعیت بهتری نسبت به کتب ایرانی بر خوردارند چرا که آنها علاوه بر سه کنش اصلی حالی که کتب عراقی در کتب ایرانی کنش تعهدی را نیز پوشش می دهند.

كليدواژهها: كتابهاي زبان انگليسي ايران، كنشهاي زباني، كتابهاي زبان انگليسي عراق، توانش منظورشناسانه، توانش ارتباطي

IN THE NAME OF ALLAH

Roshd Foreign Language Teaching Journal

Managing Editor:

Mohammad Nasery

◆ Editor-in-Chief:

Mohammad Reza Anani Sarab, Associate Professor of TEFL Shahid Beheshti University

◆ Executive Director

Shahla Zarei Neyestanak, MA (Educational Planning)
Organization for Educational Research and Planning, Ministry of Education, Iran

Editorial Board

- Parviz Birjandi, PhD (TEFL) Allame Tabatabaa'i University
- Hossein Vossoughi, PhD (Linguistics) Kharazmi University
- Parviz Maftoon, PhD (TEFL)
 Iran University of Science and Technology
 Seyed Behnam Alavi Moghadam,
- Jaleh Kahnamouipour, PhD (French Literature)
 University of Tehran
- Hamid-Reza Shairi, PhD (French, Semiotics)
 Tarbiat Modares University

- Nader Haghani, PhD (Teaching German through E-Learning) University of Tehran
- Mojgan Rashtchi, PhD (TEFL) Islamic Azad University, North Tehran Branch
- Seyed Behnam Alavi Moghadam, PhD (Linguistics), Organization for Educational Research and Planning, Ministry of Education, Iran
- Akbar Abdollahi PhD (FLT), Tehran University

♦ Advisory Panel

Gholam Reza Kiany,

PhD (TEFL), Tarbiat Modares University

Mahmood Reza Atai,

PhD (TEFL), Kharazmi University

Roshd Foregin Language Teaching Journal (FLTJ), as a quarterly journal, is published four times a year under the auspices of the Organization For Educational Research and Planning, Minsitry of Education, Iran.

◆ Contribution to Roshd FLTJ:

The Editorial Board welcomes unpublished articles on foreign language teaching / learning, particularly those based upon experiences gained from and /on researches done at Iranian schools.

◆ Manuscripts:

If you intend to submit an article for publication, please send three type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

Teaching Aids Publications Bureau, Iranshahr Shomali St. P.O. Box 15875-6585, Building No. 4

A manuscript in Farsi is to be accompanied with an English abstract, and if in English, French, or German with a Farsi Abstract.

The opinions expressed in Roshd FLTJ are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.





ROSHD FL 126

Foreign Language Teaching Journal

Vol.33 | No.2 | Winter | 2018 www.roshdmag.ir Language Education Quarterly



IN THE NAME OF ALLAH Roshd Foreign Language Teaching Journal

Managing Editor:

Mohammad Nasery

♦ Editor-in-Chief:

Mohammad Reza Anani Sarab, Associate Professor of TEFL Shahid Beheshti University

◆ Executive Director

Shahla Zarei Neyestanak, MA (Educational Planning)
Organization for Educational Research and Planning, Ministry of Education, Iran

Editorial Board

- Parviz Birjandi, PhD (TEFL) Allame Tabatabaa'i University
- Hossein Vossoughi, PhD (Linguistics) Kharazmi University
- Parviz Maftoon, PhD (TEFL)
 Iran University of Science and Technology
- Jaleh Kahnamouipour, PhD (French Literature)
 University of Tehran
- Hamid-Reza Shairi, PhD (French, Semiotics)
 Tarbiat Modares University

- Nader Haghani, PhD (Teaching German through E-Learning)
 University of Tehran
- Mojgan Rashtchi, PhD (TEFL) Islamic Azad University, North Tehran Branch
- Seyed Behnam Alavi Moghadam, PhD (Linguistics), Organization for Educational Research and Planning, Ministry of Education, Iran
- Akbar Abdollahi PhD (FLT), Tehran University

◆ Advisory Panel

Gholam Reza Kiany,

PhD (TEFL), Tarbiat Modares University

* Mahmood Reza Atai,

PhD (TEFL), Kharazmi University

Roshd Foregin Language Teaching Journal (FLTJ), as a quarterly journal, is published four times a year under the auspices of the Organization For Educational Research and Planning, Minsitry of Education, Iran.

Contribution to Roshd FLTJ:

The Editorial Board welcomes unpublished articles on foreign language teaching / learning, particularly those based upon experiences gained from and /on researches done at Iranian schools.

Manuscripts:

If you intend to submit an article for publication, please send three type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

Teaching Aids Publications Bureau, Iranshahr Shomali St. P.O. Box 15875-6585, Building No. 4

A manuscript in Farsi is to be accompanied with an English abstract, and if in English, French, or German with a Farsi Abstract.

The opinions expressed in Roshd FLTJ are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.



Foreign Languages Open Doors to New Horizons

Les langues étrangères vous ouvrent de nouveaux horizons

Fremdsprachen öffnen das Tor zu neuen Horizonten

