

زبان‌های فاربی

۱۳۹

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان و
دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش |
دوره‌سی و چهارم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۸ | ۶۳ صفحه | ۳۶۰۰۰ ریال | پیاک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshdmag.ir

- ارزشیابی اثربخش توانش‌های زبانی در کلاس
- نرم‌افزار تعاملی آموزش زبان انگلیسی: (انگلیسی بنویس)
- بررسی تأثیر بازی‌های نمایشی
- بر مشارکت زبان‌آموزان در پروژه‌های بیان شفاهی



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**

**What Research Synthesis and
Bibliometric Analysis say to us
over the Past 35 years?**



زبان‌های فاربی ۱۳۹۸

رشد آموزش



دوره سی و چهارم، شماره ۲، زمستان ۱۳۹۸/ ۶۴ صفحه/ فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای معلمان و دانشجومعلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش

اللهم صل علی محمد و آل محمد

- یادداشت سردبیر / مجله رشد زبان‌های خارجی و ۳۵ سال تجربه مداوم / محمدرضا عنانی سراب / ۲
- ارزشیابی اثربخش، توانش‌های زبانی در کلاس / اکبر عبداللی، آسیه خواجه علی / ۴
- بررسی تأثیر بازی‌های نمایشی بر مشارکت زبان‌آموزان در پروژه‌های بیان شفاهی / فاطمه حجازی / ۸
- تجربه تدریس: نرم‌افزار تعاملی آموزش زبان انگلیسی: انگلیسی بنویس / مصطفی سهرابلو / ۱۵



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

مدیر مسئول:

مسعود فیاضی

سردبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب

هیئت تحریریه:

پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه طباطبائی)،

پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)،

حسین وثوقی (استاد دانشگاه خوارزمی)،

ژاله کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)،

حمیدرضا شعبری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)،

اکبر عبداللهی (استادیار دانشگاه تهران)،

نادر حقانی (دانشیار دانشگاه تهران)،

مژگان رشتچی (دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)،

سیدپنهان علوی مقدم (عضو هیئت علمی سازمان

پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)

مشاور هیئت تحریریه: جعفر دری کفرانی (دبیر زبان

انگلیسی و مدرس آموزش ضمن خدمت دبیران)

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

ویراستار: جعفر ربانی

طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم

نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶

صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵

تلفن دفتر مجله: ۹-۸۸۸۳۱۱۶۱-۲۱ (داخلی ۳۷۴)

وبگاه: www.roshdmag.ir

پيام‌نگار: fitmagazine@roshdmag.ir

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

پيامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

چاپ و توزیع: شرکت افست

شمارگان: ۲۴۰۰ نسخه

A Retrospective-Prospective Mapping of Roshd FLT.../ Amini Farsani, M ; Soleimani, L ;
Daneshvar Gorbani, B / 1

Action Research: Teaching and Testing Gramer throug.../ Zabihi, R. ;Khodi, A. / 10

The Role of Word-Formation Rules in Learning Vocabulary of English.../ Shahbazi, M./ 17

English through Fun: Silence Speaks Louder Than Words!/ Azimi, H. ;Kobadi Kerman, Z./ 28

Classroom Research: A Survey on Prospect Series(1,2,3).../ Rashtchi, M. ; Sabri, M. / 34

My Contribution: Partial Viewing / Dorri, J ; Mirzaei, M./ 44

مشخصات انواع مقالات

■ مقالات علمی-پژوهشی، حداکثر در ۳۵۰۰ تا ۴۰۰۰ کلمه نگاشته و شامل بخش‌های مقدمه، پیشینه تحقیق، شیوه پژوهش، ارائه نتایج، بحث و نتیجه‌گیری باشد. در مقالاتی که براساس تحقیق آزمایشی و شبه‌آزمایشی نگاشته می‌شوند، لازم است درخصوص نحوه تدریس یا به کارگیری متغیر مستقل توضیحات کافی و دقیق داده شود. عنوان جدول به صورت روشن بالای آن‌ها ذکر شود و چنانچه اقتباسی است، زیر آن توضیح داده شود. عنوان نمودار در پایین نمودار ذکر گردد.

■ مقالات تجربه تدریس در ۱۵۰۰ تا ۲۰۰۰ کلمه و شامل مقدمه، طرح درس و نتیجه‌گیری باشد. در مقدمه، وضع موجود تدریس و مسئله 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 نتیجه‌گیری به عمل آید.

مقالات مروری در ۳۰۰۰ تا ۳۵۰۰ کلمه و شامل بخش‌های زیر باشد:

● مقدمه، که در آن موضوع مورد بحث معرفی، تحولات آن بیان و در انتها هدف مقاله مطرح می‌شود.

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

● نتیجه‌گیری، که در آن سمت و سوی تحولات آینده در زمینه موضوع مورد بحث بیان می‌شود.

نکات عمومی

- در ابتدای مقاله عنوان، نام نویسنده (نویسندگان)، سازمان وابسته و آدرس پست الکترونیکی نویسنده درج شود.
 - نویسندگان شاغل در وزارت آموزش و پرورش مشخصات سازمان آموزش و پرورش و منطقه محل کار خود را ذکر نمایند.
 - مقاله همراه با چکیده 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 ارجاع‌گذاری و تهیه کتاب‌نامه، روش APA است:

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

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

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

مجله رشد زبان‌های خارجی و ۳۵ سال تجربه مداوم

به ارتقای دانش معلمان نسبت به محتوای کتاب‌های درسی؛ ایجاد زمینه مناسب برای هم‌اندیشی و تبادل نظر بین معلمان، کارشناسان و برنامه‌ریزان درسی برای بهبود یا رفع تنگنایهای آموزشی؛ آشنا کردن معلمان با تازه‌ترین دستاوردهای علمی در زمینه آموزش زبان؛ افزایش آگاهی‌های معلمان درباره رخدادهای علمی - آموزشی در جهان و آشنا ساختن معلمان با مهم‌ترین مسائل موجود در حوزه‌های علمی - آموزشی. تعیین میزان موفقیت مجله در کسب اهداف فوق نیازمند مطالعات تجربی است، در عین حال فراتحلیل ابعاد مختلف ساختاری و محتوایی مجله می‌تواند تا حدودی میزان هم‌راستایی ساختار و محتوای مجله را با اهداف تعیین شده روشن کند. در این زمینه، تاکنون، حداقل چهار مقاله در مجله به چاپ رسیده است. اولین مقاله از این دست به قلم نادر حقانی در مجله شماره ۸۲ (بهار ۱۳۸۶) به نگارش درآمده است. در مقاله مذکور سعی شده است ویژگی‌های ساختاری مجله از جمله نحوه انتشار، مدیر مسئول، سردبیر، اعضای هیئت تحریریه و سایر عوامل تولید، و بالاخره زبان و نوع انتشار بررسی شود. از جمله اینکه تعداد اعضای هیئت تحریریه مجله که در مراحل اولیه چهار نفر بوده در آخرین شماره مورد بررسی به ۷ نفر افزایش یافته است. همچنین حوزه تخصصی اعضای هیئت تحریریه را آموزش زبان و زبان‌شناسی تشکیل می‌دهد. در مقاله دوم که به قلم هادی عظیمی و زهرا کبادی کرمان (شماره ۱۰۰ پاییز ۱۳۹۰) نگاشته شده ابعاد ساختاری و محتوایی مجله، از شماره ۱ تا شماره ۹۹، را مورد تحلیل قرار گرفته داده است. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که مجله، از منظر محتوا، مطالبی چون آموزش مهارت‌ها

در سخن پیش رو نگاهی می‌اندازیم به وضعیت و جایگاه مجله رشد زبان‌های خارجی از منظر شکل و محتوا در بستر تاریخی انتشار مجله؛ با این هدف که توجه خوانندگان محترم را به رسالت و میزان موفقیت مجله در کسب اهداف تعیین شده جلب کنیم. اولین شماره مجله رشد زبان‌های خارجی در پاییز سال ۱۳۶۳ منتشر شد. از آن زمان تاکنون ۱۲۹ شماره طی ۳۵ سال بدون وقفه چاپ و منتشر شده است. با این سابقه تاریخی می‌توانیم مجله رشد زبان‌های خارجی را پرسابقه‌ترین مجله تخصصی در این رشته به حساب آوریم. انتشار بی‌وقفه و مداوم مجله مدیون اقبال مخاطبان و وجود ساختار و تشکیلات منسجم دفتر انتشارات و فناوری آموزشی است که با برنامه‌ریزی و حمایت از بخش فنی و بخش علمی توانسته است امکان انتشار را در موعد مقرر و از پیش تعیین شده فراهم کند. نشریات تخصصی، در کشور ما، عموماً به دو دسته تقسیم می‌شوند؛ نشریات علمی پژوهشی که با هدف توسعه مرزهای دانش در حوزه‌های محتوایی توسط پژوهشگران دانشگاهی منتشر می‌شوند و نشریات علمی ترویجی که هدفشان توسعه دانش حرفه‌ای است و با مشارکت اهل حرفه و پژوهشگران دانشگاهی متمایل به کاربرد دانش در عمل تولید می‌شوند. مجله رشد زبان‌های خارجی با توجه به نوع مخاطبان به دسته دوم تعلق دارد. هدف این مجله آن گونه که در وبگاه مجله عنوان گردیده عبارت است از: «ایجاد زمینه مناسب برای تقویت مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان؛ کمک به ارتقای دانش معلمان در زمینه اصول و مبانی آموزش و پرورش؛ معرفی راهبردها، رویکردها و روش‌های آموزش زبان؛ کمک



آموزشی، و سردبیر با رتبه دانشیاری می‌باشد. نکته مهم دیگر نحوه پذیرش مقالات منطبق با نرم جهانی است. کلیه مقالات حائز شرایط اولیه توسط دو داور به شکل بی‌نام مورد داوری قرار می‌گیرند. و ویرایش‌های محتوایی و زبانی در دو مرحله روی مقالات پذیرفته شده اعمال می‌گردد. از منظر محتوایی، موضوعات مورد توجه پژوهشگران که در بالا به آن‌ها اشاره شد (آموزش مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبان، سنجش و ارزیابی، تربیت معلم، تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان، تولید مواد آموزشی، و تکنولوژی آموزشی) همه از موضوعات مهم مورد توجه مخاطبان می‌باشند چرا که به آن‌ها در ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای آموزش زبان کمک می‌کنند. در زمینه روش‌های پژوهش، بسامد روش‌های مورد استفاده با نرم‌های درون کشوری مطابقت دارد. در عین حال انتظار می‌رود در آینده توجه به پژوهش‌های مدرسان به ویژه اقدام‌پژوهی بیش از پیش توسعه یابد. از جمله تغییرات نسبتاً جدید در مجله که در دهه فعلی مورد توجه قرار گرفته ایجاد ستون‌های ثابت در مجله است که به مجله این امکان را می‌دهد که نوع مقالات را با توجه به نیازهای مخاطبان کنترل کند. از جمله ستون‌هایی که در حال حاضر در مجله فعال هستند می‌توانیم به ستون‌های اقدام‌پژوهی، سهم من در تدریس، تکنولوژی آموزشی، و انگلیسی از طریق سرگرمی اشاره کنیم. در پایان سخن آرزو می‌کنیم مجله رشد زبان‌های خارجی با پشتوانه ۳۵ سال تجربه به رشد تکاملی خود ادامه دهد و بیش از گذشته نیازهای مخاطبان را برآورده سازد.

و مؤلفه‌های زبانی، سنجش و ارزیابی، تولید مواد آموزشی، تکنولوژی آموزشی و تربیت معلم به ترتیب بیشترین سهم را به خود اختصاص داده است. مقاله سوم به قلم مهدی مهرانی (شماره ۱۱۵ تابستان ۱۳۹۴) شماره‌های مجله را از سال ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۴ از منظر محتوایی مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبان، تربیت معلم، سنجش و ارزیابی و تکنولوژی آموزشی بیشترین تعداد مقالات را به خود اختصاص داده است. مقاله چهارم نوشته محمد امینی فارسانی، لادن سلیمانی و بابک دانشور گربانی است، که در شماره حاضر به چاپ رسیده و کلیه شماره‌های مجله را در طول ۳۵ سال انتشار مورد بررسی و تحلیل قرار داده است. از منظر محتوا آموزش مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبان، سنجش و ارزیابی، تربیت معلم، تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان، تولید مواد آموزشی و تکنولوژی آموزشی به ترتیب از ۴۳ درصد تا ۵ درصد تعداد مقالات را به خود اختصاص داده‌اند. در این پژوهش برای اولین بار روش‌های پژوهشی مورد استفاده نیز مورد توجه قرار گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که روش کمی تقریباً ۸۰ درصد، روش کیفی ۹ درصد، روش آمیخته ۷ درصد و اقدام پژوهی ۴ درصد از پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. آنچه در فراتحلیل‌های فوق از نظر ساختاری مورد تأیید قرار گرفته است، انطباق ساختار مجله با استانداردهای مجلات علمی و پژوهشی می‌باشد. مجله از حداقل ۷ عضو هیئت علمی با تخصص‌های مرتبط و با سابقه درخشان در امر آموزش و پژوهش بهره می‌برد و دارای مدیر مسئول با سمت مدیر کلی دفتر انتشارات و فناوری

اکبر عبداللهی (نویسنده مسئول)
استادیار آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تهران
Email: akbar.abdollahi@ut.ac.ir

آسیه خواجه علی
دانشجوی دکترای زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس
Email: a.khajehali@ut.ac.ir

ارزشیابی اثربخش توانش‌های زبانی در کلاس

درک مفهوم ارزشیابی همان درک صحیح و دقیق ارزشیابی جنبه‌های مختلف مهارت‌های زبانی شفاهی و کتبی زبان‌آموزان و نیز توانایی‌هایی مانند توانایی‌های واژگانی، دستوری، آوایی، ارتباطی، منظورشناسی و تعاملی است. بدین منظور می‌بایست به زمان، شیوه و نحوه ارزشیابی هریک از مهارت‌ها و توانایی‌ها توجه نمود. با توجه به اهمیت ارزشیابی در چارچوب مشترک اروپایی زبان‌ها^۱، در بخش اول مقاله نگاهی مختصر خواهیم داشت به تعریف و اهمیت ارزشیابی در چارچوب مشترک اروپایی زبان‌ها؛ و پس از آن ارزشیابی مهارت‌ها و توانایی‌های زبانی را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان خارجی، ارزشیابی، توانش‌های زبانی، توانایی‌های زبانی

مقدمه

در مقاله پیشین (شماره ۱ پاییز ۹۸) از اهمیت ارزشیابی سخن گفتیم و به بررسی دو روش و سه عملکرد مهم ارزشیابی در حوزه آموزش و یادگیری زبان خارجی پرداختیم. در این مقاله، با توجه به گستردگی و اهمیت موضوع می‌کوشیم تا به بررسی چگونگی ارزشیابی اثربخش توانش‌های زبانی^۱ زبان‌آموزان بپردازیم.

ارزشیابی یکی از جنبه‌های غیرقابل چشم‌پوشی در ساختار کلاس زبان است. دو مفهوم «ارزشیابی» و «پیشرفت» زبان‌آموزان تصویری از توانایی‌ها و مهارت‌های زبانی را که معلم زبان باید از آن‌ها انتظار داشته باشد ترسیم می‌کند.

۱. چارچوب مشترک اروپایی زبان‌ها و ارزشیابی زبان‌آموزان

چارچوب مشترک اروپایی زبان‌ها به منظور ایجاد معیارهایی مشترک برای همه زبان‌ها و همه زبان‌آموزان جهت دستیابی و تعیین مراحل مختلف آموزش زبان خارجی به وجود آمده است. این چارچوب به ما اجازه می‌دهد تا اهداف آموزشی را به دقت مشخص نماییم و لذا ما را به سمت کسب توانایی‌های مورد نظر در هر سطح زبانی هدایت می‌کند. این چارچوب با تعریف شش سطح زبانی مشخص برای همه زبان‌ها امکان تعیین معیارها و توانایی‌های مشخص زبانی و ارزشیابی این توانایی‌ها را فراهم ساخته است. دیگر کاربرد چارچوب مشترک اروپایی زبان‌ها در حوزه ارزشیابی برای انجام ارزشیابی پایانی، ارزشیابی در طول دوره و ارزشیابی به منظور اعطای گواهی به زبان‌آموزان است که در مقاله پیشین به آن اشاره شد. چارچوب مشترک اروپایی زبان‌ها همچنین جنبه‌ها و توانایی‌های کیفی استفاده از زبان را توصیف می‌کند و با تعیین معیارهایی امکان ارزشیابی میزان تسلط به هر یک از این توانایی‌های زبانی را فراهم می‌آورد. بنابراین، زبان‌آموزان، معلمان زبان و ممتحنین و مصححین آزمون‌های زبان می‌توانند از چارچوب مشترک اروپایی زبان‌ها به منظور پیشبرد اهداف یادگیری و یاددهی بهره گیرند.

۲. ارزشیابی توانایی‌های زبانی

ارتباط زبانی در سه مرحله محقق می‌شود که عبارت است از: دریافت^۲، تولید^۳ و تعامل زبانی^۴. هریک از این مراحل خود شامل اجزایی است که قابل ارزشیابی هستند. این اجزا توانایی‌های زبانی هستند که زبان‌آموز برای دریافت و تولید ارتباط زبانی و نیز به منظور تعامل زبانی در موقعیت زبانی مشخص از آن‌ها بهره می‌گیرد. در این بخش به بیان و توضیح توانایی‌های زبانی به جهت لحاظ کردن و ارزشیابی آن‌ها در ارزشیابی زبان‌آموزان می‌پردازیم.

● **توانایی واژگانی:** توانایی واژگانی شامل قابلیت استفاده از موارد زیر است:

۱. عباراتی که ساختار ثابت دارند مانند: «سلام، حال شما چطور است؟»

۲. اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها مانند: «وقت گل نی»،

۳. واژگانی مانند: اسم، صفت، فعل و قید،

۴. عناصر دستوری مانند: حرف اضافه، ضمیر، حرف ربط و ...

● **توانایی دستوری:** عبارت است از قابلیت ساختن جملات براساس قوانین دستوری که ساختار زبان را تعیین می‌کنند.

● **توانایی معناشناختی:** قابلیت تولید معنا با رعایت ساختارهای درست زبانی. این توانایی شامل دو بخش می‌شود که عبارت است از تولید ساختار زبانی و تولید معنا که هر دو در کنار هم باعث ایجاد ارتباط زبانی صحیح می‌شود. در رویکرد سنتی

آموزش زبان، معلم در ابتدا ساختار زبان را آموزش می‌دهد و توجه او به ساختار زبان معطوف است و معنا در درجه دوم قرار می‌گیرد. با ظهور سطح آستانه^۷ اهمیت در وهله اول بر رویکرد مفهومی^۸ و عملگرایی^۹ در ارتباط زبانی است و ساختار واژگانی و دستوری در درجه دوم اهمیت قرار می‌گیرد.

● **توانایی آوایی:** توانایی آوایی، توانایی دریافت، تشخیص و تمایز آواهای زبانی به منظور تولید آواهای درست زبانی است. توانایی آوایی همچنین ویژگی‌های آوایی چون: آواهای خیشومی^{۱۰}، صامت^{۱۱}، مصوت^{۱۲} و لبی^{۱۳} و ویژگی‌های زبرنجیری^{۱۴} همچون: تأکید، ریتم و لحن را دربرمی‌گیرد.

● **توانایی املائی:** توانایی املائی شامل توانایی شناخت و تولید انواع مختلف نوشتار (خط شکسته، چاپی، حروف کوچک و بزرگ) و رعایت املائی درست کلمات و نشانه‌ها و همچنین رعایت نشانه‌گذاری صحیح در جملات می‌شود.

● **توانایی جامعه‌شناختی زبان:**^{۱۵} جامعه‌شناسی زبان عوامل فرهنگی - اجتماعی مورد اهمیت در استفاده از زبان مقصد را مورد مطالعه قرار می‌دهد. این توانایی شامل این موارد می‌شود: نشانگرهای ارتباطی اجتماعی، مانند سلام و احوال‌پرسی، شیوه‌های خطاب قرار دادن دیگران در محیط‌های متفاوت و ...، رفتارهای مؤدبانه و نامؤدبانه، شناخت و توانایی استفاده از اصطلاحات روزمره در اجتماع، ایجاد تمایز در روابط متفاوت اجتماعی مانند: روابط اداری، رسمی، خانوادگی، دوستانه.

● **توانایی منظورشناختی:**^{۱۶} توانایی منظورشناختی یعنی به‌کارگیری زبان در حوزه عمل. این حوزه توانایی گفت‌وگو^{۱۷} را دربرمی‌گیرد و توانایی تشکیل جملات به‌صورت همگون و مطابق با شرایط ارتباطی را شامل می‌شود.

۳. ارزشیابی مهارت‌های زبانی

در ابتدا باید ذکر کرد که مهارت‌های زبانی شامل چهار مهارت درک مفهوم شنیداری^{۱۸}، درک مفهوم نوشتاری^{۱۹}، بیان کتبی^{۲۰} و بیان شفاهی^{۲۱} است. در این بخش ارزشیابی هریک از این مهارت‌ها را مورد مطالعه قرار می‌دهیم.

الف. ارزشیابی درک شنیداری

یکی از مهم‌ترین دلایل اهمیت دادن به درک مفهوم شفاهی و کتبی و ارزشیابی آن‌ها در کلاس زبان این است که امروزه تحقیقات نشان می‌دهند که قسمت بزرگی از محفوظات ما در حین یادگیری زبان خارجی به شکل نامحسوس، با تکرار و با درک مفاهیم کتبی و شفاهی از طریق خواندن متون و گوش دادن به منابع صوتی و تصویری شکل می‌گیرد. در رویکرد ارتباطی نمی‌توان سطح زبانی زبان‌آموزان را تنها براساس توانایی درک آنچه معلم سر کلاس می‌گوید مشخص نمود. یک آزمون واقعی به منظور تشخیص و ارزشیابی سطح درک شنیداری زبان‌آموز، باید جنبه‌های مختلف گفت‌وگو به زبان مقصد را در برگیرد؛ مانند

خوانش تعریف شود. خواندن متن ممکن است برای زبان آموزان سخت به نظر آید و آن‌ها را در درک مفهوم متن دچار مشکل کند. این مشکل با انتخاب متون مناسب و منطبق با سطح زبانی آن‌ها و نیز با دقت و توجه معلم در طرح سؤالات مناسب با سطح زبان آموزان برطرف می‌گردد. در این قسمت پروژه‌هایی را متناسب با سطح زبان آموزان تعریف می‌کنیم:

- پروژه کاربردی و عملی: در این پروژه هدف از خوانش متن انجام یا تصمیم‌گیری برای انجام یک کار عملی است. به‌عنوان مثال، خواندن دستور آشپزی برای تهیه غذا، خواندن دستورالعمل کارکرد یک وسیله، خواندن خلاصه فیلم‌های مختلف برای انتخاب فیلم یا خواندن خلاصه‌ای از کتاب برای خرید آن.

- پروژه معناشناختی: در این پروژه هدف از خوانش فهم اطلاعات متن به منظور بیان نظر و ابراز اندیشه‌هایی مرتبط با متن است. این خوانش معمولاً همراه با بیان نظر، تقدیر، نقد و یا نوشتن گزارش یا خلاصه‌ای از متن است به منظور تبادل برداشتها و نظرات و احساسات در یک گفت‌وگو. این پروژه نوعی خوانش است که هدف آن انجام یک فعالیت ارتباطی است.

- پروژه یادگیری: هدف از این پروژه خوانش متن به منظور یادگیری ساختار متن است. به‌عنوان مثال: سرمقاله، طنز، استدلال منطقی و غیره. این نوع خوانش به خواننده اجازه می‌دهد تا بتواند با نمونه‌هایی از ساختارهای متفاوت متن آشنا شود.

مکالمات روزمره، رسانه‌ها، کنفرانس، سینما، مجلات و کتب علمی و ادبی. انتخاب هریک از موارد ذکر شده باید مبتنی بر اهداف آموزشی مورد نظر باشد. ویژگی ارزشیابی درک مفهوم شفاهی این است که قابل بازگشت نیست، به این معنا که زبان آموز نمی‌تواند به عقب بازگردد و مانند یک متن آن را چند بار بازخوانی کند. این ویژگی خاص درک مفهوم شفاهی، زبان آموز را وادار می‌کند تا از توانایی تشخیص و تمیز دادن آواها، لهجه‌ها، مکث‌ها و کلمات برای درک مفهوم یک فایل شنیداری استفاده نماید. به منظور ارزشیابی زبان آموزان در درک مفهوم شنیداری، آن‌ها نیازمند آماده‌سازی و انجام تمرین‌های متعدد و گوش کردن به فایل‌های شنیداری مختلف هستند. معیارهای انتخاب فایل‌های شنیداری تنها مربوط به تحقق اهداف زبانی نیست بلکه آموزش نکات فرهنگی و آشنایی با موقعیت‌های متفاوت ارتباطی نیز در انتخاب فایل‌ها مهم هستند. به منظور ارزشیابی زبان آموزان در درک شنیداری، کار را با سؤالاتی که مربوط به درک کلی^{۲۲} فایل صوتی هستند شروع می‌کنیم و به تدریج وارد درک جزئیات^{۲۳} می‌شویم. سؤالات مطرح شده باید واضح، منطبق با فایل صوتی و مطابق با سطح زبانی زبان آموزان باشد.

ب. ارزشیابی درک نوشتاری

همان‌گونه که در درک مفهوم شنیداری توضیح داده شد، خواندن متون و گوش کردن به منابع شنیداری کمک بسیار بزرگی به زبان آموزان در توسعه محفوظات و درک موقعیت‌های متفاوت ارتباطی می‌کند. دادن تمرین‌های متفاوت به زبان آموزان در درک مفهوم متن، آن‌ها را وامی‌دارد تا به دفعات متن را برای یافتن پاسخ سؤالات مطالعه نمایند. بدین صورت زبان آموزان، بدون توجه به ساختار متن، زبان را می‌آموزند و مفاهیم را درک می‌کنند و از این طریق به ساختار جملات پی می‌برند. در ارزشیابی درک مفهوم نوشتاری بهتر است ارزشیابی، با در نظر گرفتن سطح زبانی زبان آموزان، به شکل پروژه‌های



ج. ارزشیابی بیان شفاهی

در ارزشیابی بیان شفاهی باید به این نکته توجه داشت که زبان آموز یا در موقعیت ارتباطی واقعی^{۲۴} ارزشیابی می شود یا در موقعیت آموزشی به طوری که مخاطب آن معلم زبان است. در موقعیت ارتباطی واقعی زبان آموز در شرایط واقعی و در مقابل مخاطب مسلط به زبان مبدأ قرار می گیرد و هدف برقراری ارتباط است. اما در ارزشیابی کلاسی مخاطب، معلم است و هدف، آموزش زبان است. برای ارزشیابی زبان آموز می بایست شرایطی را فراهم کرد که زبان آموز بتواند تبادل کلام انجام دهد. بدین منظور باید تا آنجا که ممکن است موقعیت های ارتباطی شبیه سازی شده ایجاد کرد و آن ها را بیشتر و بیشتر به موقعیت های ارتباطی واقعی نزدیک کرد. به عنوان مثال ایفای نقش در یک مکالمه یا ایجاد گروه های دو یا سه نفره از زبان آموزان و تعیین موضوع گفت و گو به منظور ارزشیابی توانایی ارتباطی آن ها.

ارزشیابی صحیح بیان شفاهی زبان آموزان تنها محدود به یافتن خطاهای آن ها در صحبت کردن نیست. بلکه می بایست جنبه های مثبت و صحیح بیان شفاهی آن ها را نیز در نظر گرفت. ممکن است یک زبان آموز در بیان شفاهی خود دچار خطاهای دستوری شود ولی بتواند از کلمات متنوع استفاده کند و آن ها را به شکل خلاقانه در کنار هم قرار داده و در جملات به کاربرد و یا تلفظ بسیار خوبی داشته باشد. بنابراین نباید تنها خطاهای دستوری را مورد توجه قرار داد و از موارد مثبت چشم پوشی کرد. برای ارزشیابی بیان شفاهی می بایست هریک از توانایی های زبانی را که در بخش دوم به آن ها اشاره شد، مورد توجه و ارزشیابی قرار داد.

د. ارزشیابی بیان کتبی

در ارزشیابی بیان کتبی، خواسته معلم از زبان آموزان این است که براساس موضوع داده شده متنی قابل فهم بنویسند به طوری که اجزای متن با هم هماهنگ باشند. موضوعی که به زبان آموز داده می شود می بایست در حوزه رویکرد ارتباطی و متناسب با سطح زبانی او باشد. به عنوان مثال: نامه تشکر (دوستانه یا رسمی)، شرحی از یک تجربه شخصی، خلاصه نویسی، مقاله برای مجله و غیره. برای ارزشیابی بیان کتبی زبان آموزان می بایست تمام توانایی های زبانی را مد نظر قرار داد و از هیچ یک از آن ها چشم پوشی نکرد (همان طور که در قسمت ارزشیابی بیان شفاهی ذکر شد). بهترین راهکار برای ارزشیابی بیان کتبی و شفاهی زبان آموزان که در برگرفته تمامی توانایی های زبانی آن ها باشد، درست کردن چارت ارزشیابی^{۲۵} است. چارت ارزشیابی جدولی است که شامل تمامی توانایی های زبانی می شود و به هریک از توانایی ها نمره ای اختصاص می دهد (بنا به اهمیت و اهداف کلاس زبان و نظر معلم). بنابراین ارزشیابی براساس چارت ارزشیابی بسیار دقیق تر و درست تر خواهد بود.

نتیجه گیری

در این مقاله سعی کردیم تعریفی از توانش ها و مهارت های زبانی ارائه کنیم و ارزشیابی آن ها را مورد بررسی قرار دهیم. طبق چارچوب مشترک اروپایی زبان ها همه توانایی ها و مهارت های زبان حائز اهمیت هستند و هیچ یک نسبت به دیگری برتری ندارند. بنابراین در ارزشیابی نیز باید مورد توجه و اهمیت قرار گیرند. یکی دیگر از نکاتی که در این مقاله به آن اشاره شد اهمیت رویکرد ارتباطی و ایجاد موقعیت های ارتباطی شبیه سازی شده برای ارزشیابی اثربخش زبان آموزان است. با توجه به گستردگی مبحث ارزشیابی، در مقاله آتی می کوشیم تا ارزشیابی سطوح مختلف زبانی را نیز مورد مطالعه و بررسی قرار دهیم.

پی نوشت ها

1. Compétences langagières
2. Cadre Européen commun de référence pour les langues
3. Réception
4. Production
5. Interaction
6. Sémantique
7. Niveau seuil
8. Notionnel
9. Fonctionnel
10. Nasalité
11. Occlusion
12. Sonorité
13. Labialité
14. Prosodie
15. Sociolinguistique
16. Pragmatique
17. Discours
18. Compréhension orale
19. Compréhension écrite
20. Production écrite
21. Production orale
22. Compréhension globale
23. Compréhension détaillée
24. Situation de communication authentique
25. Grille d'évaluation

منابع

- Barlow. M. 1989. *Formuler et evaluer ses objectifs en formation*. Lyon: Chroniques sociales de Lyon.
- Bertocchini. P., Costanzo. E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE international.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Courtilon. J. 2003. *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cuq. J.P. 2003. *Dictionnaire de didactique du francais*. Paris: CLE International.
- Landsheere, G. 1984. *Définir les objectifs de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Galisson. R, Puren. C. 1999. *La formation en questions*. Paris: CLE international.
- Pieron. H. 1963. *Examens et docimologie*. Paris: PUF.
- Tagliante. CH. 2005. *L'évaluation et la Cadre européen commun*. Paris: CLE international.

بررسی تأثیر بازی‌های نمایشی بر مشارکت زبان‌آموزان در پروژه‌های بیان شفاهی

سیده فاطمه حجازیان

کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تهران

Email: Yhejazian@gmail.com

چکیده

امروزه با بالا رفتن ارتباطات بین‌المللی اهمیت توانایی برقراری ارتباط با جهان از طریق زبان‌های خارجی نیز افزایش یافته است. از این‌رو یادگیری زبان‌های خارجی و کارکردهای آن‌ها در معرض تحولات گسترده‌ای واقع شده است. در شرایط کنونی آموزش زبان، با توجه به سطح انگیزه و مشارکت زبان‌آموزان در تمرین‌های بیان شفاهی، همواره تلاش مدرسان زبان ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان به منظور بیان ایده‌ها و نظریات خود بوده است و آن‌ها برای تحقق این امر فعالیت‌های مختلفی را آزموده‌اند. یادگیری جمعی یکی از عناصر اصلی و لازم برای تقویت توانش بیان شفاهی زبان‌آموزان در کلاس زبان خارجی است. بازی‌های نمایشی، به‌عنوان فعالیتی چندوجهی، با عرضه کردن دو توانش ارتباطی و شفاهی به زبان‌آموز جرئت ابراز عقایدش را با استفاده از بدن و صدا می‌دهد. همچنین با جای دادن این فعالیت در دسته فعالیت‌های سرگرم‌کننده، به زبان‌آموز این امکان داده می‌شود تا زبان خارجی را همراه با لذت و رغبت بیشتری فرا گیرد. در این نوشتار سعی می‌کنیم تا با بررسی علمی نقش بازی‌های نمایشی در مشارکت زبان‌آموزان دوره کارشناسی زبان و ادبیات فرانسه در فعالیت‌های بیان شفاهی کلاس زبان فرانسه، هم نکات مؤثر و مفید و هم ناکارآمدی‌های این روش را بیان کنیم.

کلید واژه‌ها: بازی نمایشی، آموزش زبان فرانسه، بیان شفاهی، مشارکت، پروژه

Résumé

Aujourd'hui, en croissant de la communication internationale, la capacité de communiquer en langues étrangères s'est également accrue. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue étrangère et son utilisation ont été éloignés de l'approche traditionnelle. Les enseignants essaient toujours de motiver les élèves à exprimer leurs idées et leurs opinions. Dans ce but, on a testé diverses activités. L'apprentissage coopératif en classe de langue est un élément nécessaire pour améliorer la compétence de l'expression orale des apprenants.

Le jeu dramatique, en tant qu'activité complexe impliquant toutes les compétences en communication orale, permet aux apprenants de mieux s'exprimer dans une langue étrangère en utilisant le corps et la voix. Cette activité est classée comme activité récréative.

Grâce à cela, l'étudiant peut apprendre et pratiquer la langue avec plus de plaisir. Dans cet article, nous avons essayé d'évaluer le rôle des jeux théâtraux sur la participation à des projets d'expression orale et nous avons étudié les aspects positifs et inefficaces de ces pratiques chez les étudiants de deuxième année en langue et littérature françaises de l'université de Téhéran.

Mots-clés: Mots clés: jeu théâtral, enseignement de la langue française, expression oral, participation, tâche

مقدمه

با ظهور رویکردهای ارتباطی و کنش‌گرا، آموزش زبان فرانسه با تغییرات بسیاری همراه شد، به‌طوری که این تغییرات بر روی هدف‌ها و انگیزه‌های یادگیری زبان فرانسه، به عنوان یک زبان خارجی، نیز تأثیرگذار بوده است. در دنیای امروز تعریفی که اکثر افراد از تسلط به یک زبان خارجی دارند در توانایی صحبت کردن و ابراز عقاید به آن زبان خاص متبلور می‌شود.

رویکردهای ارتباطی، با هدف رشد توانش‌های ارتباطی، سعی کرده‌اند بخش شفاهی را با روش‌های جدیدی همچون بازی نقش‌آفرینی و شبیه‌سازی تعریف کنند (Cuq, 2003:183).

چه بسا زبان‌آموزی بتواند در توانش نوشتاری کارنامه قابل‌قبولی ارائه دهد اما در کلاس زبان و در استفاده شفاهی از آنچه که آموخته است به خوبی عمل نکند. از آنجا که در دنیای امروز نمی‌توانیم نقش توانش بیان شفاهی را در برقراری ارتباط با زبان خارجی نادیده بگیریم؛ باید با استفاده از روش‌های نوین و ایجاد انگیزه در زبان‌آموز موانع موجود در مشارکت وی در فعالیت‌های بیان شفاهی را از میان برداریم.

به طور کلی، تحقیقات و آزمایش‌های گسترده‌ای در حوزه بهبود بیان شفاهی انجام شده است. متخصصان آموزش زبان همواره سعی بر این دارند تا با تولید تمرین‌ها و فعالیت‌های مختلف برای کلاس‌های زبان دانش‌آموزان را به سطح بالاتری از توانش بیان شفاهی برسانند. فعالیت‌هایی مانند بحث و مناظره در مورد یک موضوع، دادن یک موضوع به زبان‌آموز برای ارائه شفاهی در کلاس و ... از اشکال مختلف تشویق زبان‌آموز به بیان ایده‌ها و نظریات خود است. اما آیا همه زبان‌آموزان یک کلاس با بهره‌گیری از این دسته فعالیت‌ها توانایی برقراری ارتباط و مشارکت را کسب می‌کنند؟ در مورد کلاس‌هایی که زبان‌آموزان

از لحاظ سن، سطح زبان و تجربه‌های زبانی متفاوت هستند، اغلب مشاهده می‌شود که تعدادی یا بخش قابل توجهی از آن‌ها به خاطر نداشتن جرئت، فرصت مشارکت در کلاس را پیدا نمی‌کنند.

ما در این پژوهش، با بهره‌گیری از شیوه آزمایش تجربی در کلاس زبان در سطح کلی، به بررسی نقش بازی‌های نمایشی در مشارکت زبان‌آموزان می‌پردازیم. در این پژوهش که در حدود ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به طول انجامید، هفت جلسه نخست صرف مشاهده و شناخت کامل عملکردهای کلاسی و آشنایی با خصوصیات و توانایی‌های زبان‌آموزان شد. همچنین عواملی مانند توانش شفاهی زبان‌آموزان در شرایط مختلف یادگیری و آموزشی مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت با پیش زمینه به‌دست آمده در طول این جلسات و نشان کردن زبان‌آموزانی که فعالیت کمتر ی در فعالیت‌ها داشتند و یا هیچ‌گونه همکاری در انجام فعالیت‌ها نداشتند، وارد مرحله انجام بازی‌های نمایشی شدیم. ما با مطالعه بازی‌های نمایشی به عنوان یک پروژه بیان شفاهی سعی بر پاسخگویی به این پرسش داشته‌ایم که: چگونه بازی نمایشی بر روی مشارکت زبان‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟ چه موانع و ناکارآمدی‌هایی در این روش وجود دارد که مانع از مشارکت زبان‌آموز می‌شود؟

در این نوشتار با توجه به تعاریفی که از هر یک از عناصر اصلی این پژوهش ارائه می‌دهیم و با تحلیل داده‌های گردآوری شده در پائیز ۱۳۹۳ در دانشگاه تهران، به نتایج اصلی پژوهش می‌رسیم.

۲. آموزش بیان شفاهی

آموزش بیان شفاهی که بر روی صدا، آواهای مشخص زبان، ریتم، آهنگ صدا، تکیه و غیره... کار می‌کند و از سویی بسیار به کاری که بازیگران تئاتر می‌کنند نزدیک است به وسیله تکنیک‌های متفاوتی گسترش یافته است که اصلی‌ترین آن ایفای نقش است.

مادام که توانش شفاهی به عنوان یک هدف مهم یادگیری مؤثر مانند توانش نوشتار و خوانش در نظر گرفته شود می‌توان به یادگیری حقیقی دست یافت (Lafontaine, 2001:354). آموزش بیان شفاهی در زبان خارجی همواره با مشکلات عدیده‌ای همراه بوده است و در اکثر موارد این بخش از آموزش زبان مورد کم توجهی مدرسان واقع شده است. شایان ذکر است که همواره عواملی در این قضیه تاثیرگذار بوده‌اند که از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

● مشکل مدرسان در به عینیت رساندن و سنجش عملکرد زبان‌آموزان

● عدم توازن بین آموزش زبان (تمرکز بر گرامر) و ارزیابی بیان شفاهی

● نبودن ابزار آموزشی مناسب و کارآمد

● استفاده از روش‌های تدریس قدیمی

● دقیق نبودن اهداف کلی برنامه‌های آموزش (Writhner, 1991 Tochon 1997).

لیزن لافونتن در مقاله خود تحت عنوان آموزش بیان شفاهی در کلاس فرانسه: علاقه‌ای برای زندگی کردن و کشف کردن یکی از مشکلات اصلی را فقدان فعالیت‌های عینی در کلاس زبان به منظور استحکام بخشیدن به دانسته‌های زبان‌آموز و آماده ساختن او برای روبه‌رو شدن با آزمون‌های ارتباط شفاهی آخر ترم عنوان می‌کند. راه‌حلی که لافونتن ارائه می‌دهد بیشتر تأکید بر روی ایجاد کارگاه‌های یادگیری فشرده است که باعث تقویت استعدادها و توانش‌های طولانی مدت و قابل انتقال دانشجو می‌شود (Lafontaine, 2000).

مشارکت و تعامل در پروژه‌های بیان شفاهی

با تغییر در روش‌های آموزشی، فعالیت‌های کلاسی نیز شکل دیگری به خود گرفت؛ بدین ترتیب که یادگیری از شکل فردی وارد شکل گروهی و جمعی آن شد و رویکرد ارتباطی، با اولویت دادن «معنا» بر «صورت» (منظور شکل صحیح از نگاه دستور زبان است) از اهداف مقرر شده در روش سنتی دور شد. تکلیف (tâche) بر اساس تعریف آن در فرهنگ آموزش زبان فرانسه، به عنوان زبان خارجی یا زبان دوم، به مجموعه‌ای از فعالیت‌های ساختاری اطلاق می‌شود که هدفش ایجاد معنا برای زبان‌آموز است. یعنی مواجهه با یک سند اصلی در زبان مقصد به وسیله تمرین‌های درک مطلب و تولید محتوا و تعاملات دو نفری، هدفی شکل می‌گیرد که از صورت زبان فراتر

می‌رود (Cuq, 2003:234).

در تحقیقات اخیر مربوط به علوم زبان، تعامل در کلاس زبان فرصتی برای همکاری در ایجاد معنا و انتقال دائمی هویت‌ها و سیستم‌های کوچک اجتماعی است. گزارش‌های اخیر در زمینه آموزش زبان فرانسه به عنوان یک زبان خارجی مربوط به مفهوم یادگیری جمعی می‌شود که در آن تعامل از یک سو به عنوان هدف (کسب یک توانش ارتباطی) و از سوی دیگر ابزار رسیدن به آن است (Cuq, 2003: 134).

همان‌طور که گفته شد، در مشاهده‌های انجام شده، فعالیت‌های جمعی و گروهی برای ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان اجتناب‌ناپذیر است، و ما با نگاهی به روش‌های آموزشی موجود در بازار می‌توانیم به اهمیت این گونه فعالیت‌ها در یادگیری زبان خارجی واقف شویم. روش‌های آموزشی امروزه بر پایه انجام تکلیف خارج از فضای آموزشی و در موقعیت‌های واقعی زبان مقصد است. یاددهی امروز با به کارگیری توانش‌های گروهی سعی دارد خود را به عنوان فعالیت‌های مفرح، انگیزه‌بخش و در عین حال علمی و آموزشی معرفی کند.

یکی از فواید یادگیری مشارکتی این است که زبان‌آموز را در فضایی امن قرار می‌دهد. ما همیشه مشاهده کرده‌ایم که دانش‌آموزان معمولاً از خود تصویر منفی دارند و بعضی از آن‌ها در زمان انجام فعالیت‌ها احساس درماندگی می‌کنند. بدیهی است که در فعالیت انفرادی اضطراب دانش‌آموز افزایش می‌یابد در حالی که اگر دانش‌آموز در گروه قرار بگیرد ضعف یکی با قدرت دیگری پوشیده می‌شود. به طور مثال، دانش‌آموزی را در نظر بگیرید که در صحبت کردن دچار مشکل است؛ حال، این دانش‌آموز مقابل دانش‌آموز دیگری که در این توانش قوی است قرار می‌گیرد. در این موقعیت عملکرد دانش‌آموز دوم معیار ارزیابی دانش‌آموز اول نیز خواهد بود.

در این حالت تأکید بر روی عمل آموزش نیست بلکه بر روی تعامل در بعد جمعی آن، بر روی خود زبان‌آموزان و البته بر روی فرآیند مبادلات زبان‌آموزان است. حال زبان‌آموز متعلق به یک گروه اجتماعی، که در آن ادغام گردیده، در نظر گرفته می‌شود. با این حال هدف تنها پیشرفت زبانی نیست بلکه فرصتی برای سخن گفتن و اجتماعی شدن نیز هست (Cicurel, 2002:3).

بازی در کلاس زبان

لیزن لافونتن در مقاله خود تحت عنوان آموزش بیان شفاهی در کلاس زبان فرانسه: اشتیاقی برای زندگی و اکتشاف... فعالیت‌های شفاهی را به دو دسته تقسیم‌بندی می‌کند:

۱. فعالیت‌های بیان شفاهی برنامه‌ریزی شده؛ که به فعالیت‌هایی گفته می‌شود که مدرس به منظور سنجش و ارزشیابی بر اساس نمره زبان‌آموز انجام می‌دهد. این فعالیت‌ها اکثراً در قالب ارائه کلاسی هستند.

۲. فعالیت‌های بیان شفاهی فی‌البداهه؛ در این نوع از



فعالیت‌ها زبان‌آموزان به صورت بداهه از زبان استفاده می‌کنند. مانند شرکت در بحث‌های کلاسی و ارائه نظر شخصی خود. این فعالیت‌های بیانی بداهت ارزشیابی نمی‌شوند به همین خاطر هم اکثر مدرسان تمرکز زیادی بر بیان شفاهی نمی‌گذارند زیرا این گونه فعالیت‌ها جزء ارزشیابی به حساب نمی‌آیند، علی‌رغم اینکه مدرسان از اهمیت و لزوم تقویت توانش بیان شفاهی زبان‌آموز کاملاً آگاه هستند.

در کلاس زبان خارجی، بازی به عنوان یک فعالیت مفرح برای ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان تعریف می‌شود. فعالیت آموزشی وقتی مفرح است که به وسیله قوانین بازی هدایت شود و به خاطر لذتی که به همراه می‌آورد انجام گیرد (Cuq, 2003:163).

در واقع، مفرح بودن بازی است که اجازه می‌دهد به عنوان یک ابزار آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. اگر ما از این خاصیت بازی به محض اینکه به دانش زبانی مورد نظر دست پیدا کردیم چشم‌پوشی کنیم، چیزی برای دستیابی وجود نخواهد داشت و بازی وسیله‌ای برای تبادل زبانی خواهد بود (Rahmatian, Shavandi, 2006:6).

مفهوم بازی تصور جدیدی در فرایند یادگیری انسان در طول زندگی‌اش نیست. تأثیر بازی در رشد شناختی و پرورش فکر از سنین کودکی، به وسیله ژان پیاژه به طور مفصل مورد بررسی قرار گرفته است. پیاژه در تعریف بازی چهار ویژگی را برشمرده است که به عنوان معیار تعریف و شناخت آن مورد استفاده قرار می‌گیرد، وی فعالیتی را بازی می‌داند که دارای هدف خارجی نباشد، کاملاً اختیاری و لذت‌بخش باشد، سازماندهی نداشته باشد و از هرگونه پرخاشگری به دور باشد.

بازی همچنین می‌تواند نگاه به تجهیزات مورد استفاده در تدریس را تغییر دهد و روابط واقعی‌تری را در تعاملات ایجاد کند، مبادلات زبانی را بین شرکت‌کنندگان تقویت کرده و روابط از بالا به پایین معلم - دانش‌آموز را تغییر دهد.

خانم سیلوا، نویسنده کتاب *بازی در کلاس زبان*، در تعریفی از بازی به عنوان ابزاری آموزشی، بازی را واقعیتی نشانه‌شناختی در جامعه تعریف می‌کند. او می‌گوید که معنای کلامی بازی براساس زمینه‌های متفاوت، محل‌های متفاوت، اعصار مختلف و عملکردهای متفاوتی که به آن نسبت داده می‌شود، تغییر می‌کند:

در میان چهار بخش عمده از شبکه گسترده استعاره‌ای که به بازی اطلاق می‌شود، نگرشی که دست‌اندرکاران آموزشی را علاقه‌مند می‌کند به استفاده از بازی در کلاس زبان، تجربه یادگیری زبان خارجی در عمل و ارتباط فعال به زبان‌آموز بستگی دارد. در واقع بدون چشم‌پوشی از شوق و علاقه‌ای که وسایل بازی ایجاد می‌کنند (با آن چیزی که بازی می‌کنیم)، قوانین بازی، فضای بازی (چیزی که بدون تعلق به بازی، آن را معین می‌نماید) این ویژگی مفرح بازی است که امروزه در شمار

اولین فواید بازی در نظر گرفته می‌شود (Silva, 2009)

بازی را همچنین می‌توان به عنوان یک فعالیت گروهی در نظر گرفت که هم‌زمان تمامی توانش‌های ارتباطی و زبانی را در موقعیت واقعی استفاده از زبان خارجی به کار می‌اندازد. بنابراین از اولین فواید بازی می‌توان به این نکته اشاره کرد که زبان‌آموز در مرکز یادگیری و در قلب فعالیت آموزشی قرار می‌گیرد.

در کلاس، بازی به اصطلاح باعث شکستن یخ زبان‌آموزان می‌شود (مثلاً در شرایطی که زبان‌آموزان در یک فعالیت گروهی، زیاد معاشرتی نیستند یا شناخت کمی از یکدیگر دارند). بازی یک فضای پویا و واقعی را به مدد ویژگی مفرح خود ایجاد می‌کند، در عین اینکه اهداف خود را به صورت روشن و مقرر شده در فضای آموزشی مهیا می‌سازد (Helme, Jourdan, Tortissier, 2014:65).

بازی‌های نمایشی در کلاس زبان

همانطور که از ساخت کلمه پیداست، «بازی‌های نمایشی» بر پایه دو بخش بازی و نمایش با یکدیگر پیوند دارند. در کلاس زبان، زبان‌آموز با بهره‌گیری از فضا و بازی و فعالیت‌هایی که یک بازیگر تئاتر برای تقویت و بهبود «بازی» خود انجام می‌دهد سعی در استفاده از زبان خارجی در موقعیتی کاملاً واقعی دارد. پیچ^۱ در کتاب خود به نام تربیت به مدد بازی‌های نمایشی، این‌گونه فعالیت‌ها را در فضای کلاس، از نوع فعالیت هنری و پرورشی می‌داند که بر بیان آزاد استوار است و از این رو باعث پیشرفت فرد و افراد می‌شود... بازی نمایشی پیش از همه یک بازی مشارکتی است که لازمه آن فاصله گرفتن از خود و ایجاد ارتباط با بقیه است. به‌طوری که زبان‌آموز دیگر خود را در موقعیت مصنوعی کلاس درس نبیند و شرایط واقعی استفاده از زبان خارجی را تجربه کند.

فردیناند برونیه^۲ در مقدمه کتاب بازی تئاتر آورده است: بازی و تئاتر، در آموزش زبان و کلاس زبان، جهانی را به ارمغان می‌آورد که در جایگاه نخست بر رعایت قوانین، گوش دادن و توجه به دیگران پایه‌ریزی شده است؛ همان‌طور که بر روی بعد خلاقیتی که زبان‌آموز را بر بیان آزاد سوق می‌دهد، تمرکز دارد.

برونیه بر فواید این‌گونه فعالیت‌ها تأکید می‌نماید و موقعیتی را برای شرکت‌کنندگان این بازی‌ها متصور می‌شود که آن‌ها را قادر می‌سازد به‌طور بداهه سخن بگویند، در شرایط غیرمنتظره ناخودآگاه عکس‌العمل نشان دهند، شخصیت‌شان را با شخص دیگری تطبیق دهند، از جایگاه خودشان در فضای بازی آگاه باشند و بر یک حالت بیانی مناسب تسلط یابند. آن‌ها بازی را با همکاران‌شان شریک می‌شوند و با آن‌ها در ایجاد یک کار گروهی مشارکت می‌کنند. تئاتر یک عملکرد فردی است ولی در خدمت یک پروژه گروهی است. نقش بدن، ژست‌های غیرزبانی و حالات صورت در این‌گونه فعالیت‌ها غیر قابل اغماض است.

فعالیت‌های غیرزبانی: بدنی و حالتی

حالت‌های بدنی زبان اهمیت و راه خود را در آموزش زبان خارجی باز کرده است. توانش‌های ارتباطی باید دو بعد زبانی و غیر زبانی را در برگیرند. مشروعیت کار بر روی ژست و حرکات بدن در آموزش زبان خارجی در صورتی اتفاق می‌افتد که یادگیرنده نه تنها نشانه‌های زبانی و غیرزبانی را همانند سازد بلکه همچنین قابلیت فهم ژست‌های مخصوص جامعه را داشته باشد، از آن‌ها استفاده کند، بداند که بر چه چیزی دلالت می‌کنند و از شرایط استفاده آن‌ها آگاه باشد (Laurens, 2005:14).

لویی پورشه^۳ نیز از اهمیت «بدن» در پروسه ارتباط برقرار کردن صحبت می‌کند: او می‌گوید: بدن که سازنده معناهایی است که ما تولید و پخش می‌کنیم، کانونی است

که تمام رویدادهای اجتماعی و فردی در آن اتفاق می‌افتد (Porcher 1989: 7). برای هر فرد نیز در طول زندگی‌اش، در بسیاری از موارد، اتفاق می‌افتد که با استفاده از حرکت بدنی خاص یا ژستی قراردادی و بین فردی منظور خود را برساند. این موضوع در بسیاری از موارد در زبان مادری نیز صدق می‌کند که حال با توجه به آن، می‌توان به اهمیت بدن و ژست در زبان خارجی نیز اشاره کرد. پر بیراه نیست که بگوییم در فرهنگ خارجی، دانستن ژست‌ها و زبان بدن به اندازه یادگیری نکات گرامری و یا واژگان زبان مقصد مهم است. شاید بتوان این‌گونه گفت که دستیابی و تسلط به دانش این فرآیند ژستی و حرکتی بسیار پیچیده‌تر از یادگیری لهجه و نکات زبانی آن است.

روش تحقیق و بررسی داده‌ها • جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش که بر روی دانشجویان سال دوم زبان و ادبیات فرانسه انجام داده‌ایم ذکر این نکته لازم است که دانشجویان این کلاس از لحاظ سنی و سطح زبان یکسان نبودند. سطح بعضی از دانشجویان در صحبت کردن به سطح C1 چارچوب زبانی اروپایی می‌رسید و بعضی از دانشجویان مشکلات بیشتری در بیان شفاهی داشتند. ما در این پژوهش از بازی‌های نمایشی به عنوان ابزاری برای ایجاد انگیزه در مشارکت دانشجویان استفاده کرده‌ایم و از جمعیت حاضر در کلاس بعد از پنج جلسه مشاهده، چهار دانشجو را، با علم به اینکه مشارکت کمتری در کلاس دارند، انتخاب نمودیم تا وضعیت مشارکت آن‌ها را در این‌گونه فعالیت‌ها و همچنین در فعالیت‌های معمول کلاسی بسنجیم و این موضوع را مورد بحث و بررسی قرار دهیم. روش جمع‌آوری داده‌ها آنچنان که در پیش ذکر شد از طریق مشاهده و تجربه در کلاس زبان بوده است. در پایان هر تمرین نمایشی ما از فیش‌های مشاهده و بخش‌بندی شده، هم برای زبان‌آموز و هم برای مشاهدات شخصی خود، استفاده کرده‌ایم.



● تحلیل داده‌ها

در پرسش‌نامه‌ی پر شده به وسیله‌ی دانشجویان، در ابتدا از علاقه‌ آن‌ها به تئاتر سوال شده بود. اکثر دانشجویان (۹ نفر از ۱۱ نفر) به این سؤال جواب مثبت دادند و دو نفر نسبت به تئاتر علاقه‌ای از خود نشان ندادند. از این دو نفر یکی از دانشجویان سن بیشتری نسبت به بقیه هم‌کلاسی‌های خود داشت. اکثر دانشجویان کلاس به این سؤال که آیا رغب به انجام دادن بازی‌های نمایشی یا استفاده از بدن و ژست در کلاس زبان فرانسه خود هستند، پاسخ مثبت دادند. چهار نفر از دانشجویان اجرای این بازی‌ها را در کلاس زبان بی‌فایده دانستند و ذکر کردند که: «دیالوگ زیادی در این گونه فعالیت‌ها وجود ندارد» یا «انجام این گونه بازی‌ها هدف اصلی این کلاس نبوده است». در بین دانشجویان یک نفر وقت اختصاص داده شده به بازی را کافی ندانسته بود و یک نفر با اینکه به انجام این گونه فعالیت‌های نمایشی علاقه نشان داده بود اما گفته بود که توانایی بازی کردن یک نقش را در خود نمی‌بیند.

ما در پرسش‌نامه بخشی را به ذکر فواید بازی‌های نمایشی اختصاص دادیم. در پاسخ‌های داده شده به این سوال مشاهده کردیم که بیشتر دانشجویان (تعداد ۱۰ از ۱۱ نفر) اعلام داشتند که بازی‌های نمایشی باعث بهبود سطح زبانی‌شان می‌شود و سه نفر از دانشجویان اشاره کردند که با ژست و حرکات بدنی بهتر متوجه منظور شخص بازی‌کننده می‌شوند و کلاس حالت پر انرژی‌تری به خود می‌گیرد. بر اساس پاسخ‌های داده شده در پرسش‌نامه، چهار نفر از دانشجویان قادر بودند به راحتی در کلاس اظهار نظر کنند و چهار نفر دیگر صحبت کردن در کلاس را کار راحتی نمی‌پنداشتند.

برای دانشجویانی که به راحتی در کلاس صحبت می‌کردند مشارکت در فعالیت‌ها و بیان نظر نیز کار راحتی به نظر می‌رسید، اما برای چند نفر از دانشجویان به دلیل سطح زبانی پایین‌تر یا ندانستن کلمات لازم، امکان مشارکت کمتری وجود داشت. البته این نتیجه در شرایط گروهی کارایی بیشتری دارد. تمام دانشجویان بر این عقیده بودند که کار مشارکتی برای آن‌ها مفیدتر و مناسب‌تر بوده است، زیرا در گروه می‌توانند از تجربیات و دانش دیگران استفاده کنند. تنها یکی از دانشجویان ذکر کرده بود که این گونه فعالیت‌های گروهی به کاری که می‌خواهیم انجام دهیم بستگی دارد و برای فعالیت‌های نوشتاری چنین چیزی را مفید نمی‌داند.

استفاده از تمام آنچه که زبان‌آموز در کلاس می‌آموزد در موقعیت‌های واقعی استفاده از

زبان چندان عملی به نظر نمی‌رسد. بیشترین استفاده‌ای که دانشجویان از زبان می‌کنند در موقعیت کلاسی که مشاهده در آن انجام گرفته است و یا در کلاس‌های دیگر دانشگاه نتیجه می‌دهد. دانشجویی در پاسخ خود ذکر کرده بود که: «من ترس زیادی دارم و نمی‌توانم آن چیزی را که بلدم استفاده کنم». تنها برای دو نفر از دانشجویان که تجربه زندگی در کشوری فرانسه‌زبان را داشته‌اند این یادگیری در موقعیت واقعی نیز استفاده می‌شود. لازم به ذکر است که این دانشجویان از سطح زبانی بالاتری نسبت به بقیه زبان‌آموزان در کلاس بهره می‌برند. با توجه به اطلاعات مربوط به پرسش‌نامه تحلیل خود را بر چگونگی تأثیر بازی‌های نمایشی در این کلاس ناهمگون ارائه می‌دهیم.

اولین فعالیتی که در کلاس انجام دادیم بازی پانتومیم بود که به صورت گروهی انجام می‌شود. ابتدا دانشجویان به دو گروه تقسیم شده و کارتهایی حاوی کلمه که از قبل آماده شده بود از طرف گروه نخست به شخص ایفای نقش‌کننده در گروه مقابل داده شد. وی باید می‌توانست به وسیله حرکات بدن و صورت و بدون استفاده از صحبت کردن یا صدا کلمه مورد نظر را به هم‌گروهی‌های خود بشناساند. در ابتدای بازی مشاهده کردیم که تعدادی از دانشجویان در فعالیت شرکت نمی‌کنند (شرکت‌کننده‌های شماره ۲ و ۱ که در پرسش‌نامه نیز علاقه‌ای نسبت به تئاتر از خود نشان ندادند). این قضیه برای گروه سنی بالاتر کلاس نیز صدق می‌کرد. در بررسی‌های انجام شده در فرم خود ارزیابی توسط دانشجویان نسبت به این بازی تنها سه نفر از دانشجویان اعلام کرده بودند که ایده‌های خود را با حرکات بدنی منتقل کرده‌اند. دو نفر از این سه نفر عضو گروه مورد مطالعه ما بودند. بیشتر دانشجویانی که از سطح بالای زبانی برخوردار بودند و یا در استفاده از حرکات بدنی راحت نبودند با استفاده از جملات کامل منظور خود را می‌رساندند. چهار نفر مورد بررسی در اوایل بازی ترس از مشارکت و یا قرار گرفتن در برابر دیگران و بازی کردن داشتند اما در اواسط بازی کاندیدای ایفای نقش شدند به صورتی که به راحتی با استفاده از پانتومیم کلمه مورد نظر را به گروه خود فهماندند. بدیهی است که مشارکت و تشویق بقیه اعضای گروه که مهارت بیان شفاهی قوی‌تری داشتند نیز در این قضیه بی‌تأثیر نبوده است.

در جلسه دوم اجرای بازی‌های نمایشی ما همچنان با پانتومیم اما در سطح وسیع‌تر و سخت‌تری از لحاظ سطح زبانی ادامه دادیم: بدین صورت که از ضرب‌المثل‌هایی که در طول ترم تدریس شده بود به همراه چند اصطلاح جدید استفاده کردیم. در این جلسه کلاس تعداد بیشتری از دانشجویان حضور داشتند و، با توجه به تجربه جلسه پیشین، بیشتر رغب به ایفای نقش بودند. بیشتر دانشجویان - حدود ۱۲ نفر از ۱۶ نفر - از مشارکت خود در این بازی راضی بودند. اعضای مورد بررسی همگی از خود مشارکت نشان دادند.



به جو کلاس حالتی پویاتر بخشید که همین موضوع باعث از بین رفتن موانع روانی مانند ترس و خجالت از ابراز عقیده شد و دانشجویان با علاقه بیشتری نسبت به قبل فعالیت‌ها را دنبال می‌کردند.

از سوی دیگر بدیهی است که در آموزش زبان خارجی هیچ چیزی مطلق نیست و همیشه استثنائات فردی و شخصیتی وجود دارد. انجام این‌گونه فعالیت‌ها علی‌رغم ایجاد انگیزه برای مشارکت، با مخالفت‌هایی نیز روبه‌رو شد. بی‌شک همه افراد از انجام فعالیت‌های بدنی، استفاده از ژست و ایفای نقش احساس خوشایندی نخواهند داشت. راه‌حل ما به این رفتار، تطبیق فعالیت‌های نمایشی با توجه به جمعیت مورد نظر است. بدین صورت که ما همواره می‌توانیم در بازی‌های نمایشی از پیش آماده شده، تغییر ایجاد کنیم و آن‌ها را با زبان آموزان، از لحاظ تفاوت‌های سنی و شخصیتی سازگاری دهیم تا با مشارکت همه افراد حاضر در کلاس مواجه شویم.

پی‌نوشت‌ها

1. Page
2. Ferdinand Brunetière
3. Porcher

۸. منابع

- Calbris, G., & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris: Hatier.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Cicurel, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 10 décembre 2014. URL : <http://aile.revues.org/801>
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Helme, Jourdan, Tortissier. (2014). *LE JEU EN CLASSE DE FLE : intérêts et pratiques*. Institut Français du Japon - Kansai
- Lafontaine, L. (2000). « L'enseignement de l'orale en classe de français: une passion à vivre et à découvrir ». *Québec français*. n° 118.
- Nadeau, A. (2009). Point de vue. Le jeu comme un outil pédagogique/ entretien avec Haydee Silva, *Le français à l'université*, 14e année, n° 1.
- Page, C. (1997). *Eduquer par le jeu dramatique: Pourquoi? Comment?* Paris: ESF.
- Pierré, M., & Treffandier, F. (2012). *Jeux de théâtre*. Paris: PUG.
- Rahmatian, R et Shavandi, E. (2001). "la place de jeu pédagogique dans la classe de langue". *Roshde Zaban*, no: 65.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: Clé International.
- Treffandier, F. (2011). *Jeux de théâtre*. Grenoble: PUG.

بیشتر دانشجویان

به توانش‌های ارتباطی

با استفاده از بدن و ژست در این

جلسه دست یافته بودند به جز دو نفر که

هر دو با اجرای این‌گونه فعالیت‌ها در کلاس زبان

موافق نبودند و قبلاً در نظرات خود نیز این موضوع را اظهار کرده بودند.

در جلسه آخر اجرای بازی‌های نمایشی، ما بازی دیگری، متفاوت از دو بازی انجام شده اجرا کردیم. تعداد دانشجویان در این جلسه به شش نفر می‌رسید. بازی ما به این صورت انجام شد که با جمله‌ای به زبان فرانسه که در آن مکان، زمان و شخص را معین کردیم شروع کردیم (آن روز، در خیابان ولیعصر راه می‌رفتم که...) بقیه دانشجویان بایستی با تکرار جمله با جمله‌های پیشین داستان را بنا بر تصورات خود ادامه می‌دادند. این بازی به صورت انفرادی و داوطلبانه انجام شد اما اعضای کلاس اجازه کمک به یکدیگر را در یادآوری جمله‌های پیشین داشتند. هدف از انجام این بازی تمرکز بیشتر بر روی قابلیت خیال‌پردازی هر دانشجو و استفاده از آنچه که تا به حال آموخته بودند، در قالب جملات و داستان، بود. ما با کمک تکرار، قصد بررسی مشارکت دانشجویان را در بازی و میزان گوش فرا دادن به هم‌کلاسی‌ها را داشتیم.

در این تمرین هر شش نفر حاضر در کلاس به صحبت‌های هم‌کلاسی خود گوش فرا دادند و سعی کردند که ایده ارائه‌شده توسط هر شخص را گسترش دهند. در واقع همه افراد با اولین شرکت‌کننده همکاری کردند و از خط داستانی او دور نشدند. در این بازی تنها دو نفر از چهار نفر مورد مطالعه حضور داشتند. حدوداً تمام دانشجویان با دقت نظرات خود را در کلاس بیان کردند. در این تمرین شاهد به‌کارگیری جملات کامل از طرف شرکت‌کنندگان بودیم. شرکت‌کننده شماره ۱۰ در مورد بداهه‌گویی در این تمرین صحبت کرد و آن را نکته مفیدی برای پیشرفت در سطح زبان فرانسه خود دانست.

نتیجه‌گیری

با توجه به داده‌های به دست آمده از این پژوهش و تحلیل آن‌ها، به‌طور کلی می‌توان گفت که استفاده از بازی‌های نمایشی برای ایجاد مشارکت در جمعیت مورد مطالعه مفید بود. بازی‌های نمایشی، به خصوص پانتومیم، در کلاس، فضایی را به وجود آورد که در مرحله اول باعث ایجاد احساس امنیت در دانشجویانی شد که در بیان شفاهی مشکل داشتند. همچنین

نرم افزار تعاملی آموزش زبان انگلیسی: (انگلیسی بنویس)

مصطفی سهرابلو

دبیر علوم تجربی متوسطه اول کردستان، شهرستان بیجار- پیرتاج

Email: mus.sa92@yahoo.com

اشاره

از آنجا که مراودات اجتماعی تحت تأثیر تعاملات جوامع بشری و رشد فناوری توسعه پیدا کرده و این دامنه هر روز افزایش پیدا می کند، برای برقراری ارتباط سازنده و آگاهانه ضروری است دانش آموزان علاوه بر زبان مادری که به آنان امکان تعامل در سطح روابط میان فردی، اعم از خانوادگی، محلی و ملی را می دهد، توانایی برقراری ارتباط با سایر جوامع و دستاوردهای بشری در سطح منطقه ای و جهانی را نیز دارا باشند. (سند برنامه درسی ملی، ص ۳۷). بر این اساس، گسترش استفاده از فناوری های چندرسانه ای و نرم افزارهای آموزشی زبان در سطوح مختلف، از جمله در آموزش و تدریس، مؤید این موضوع است؛ به ویژه نرم افزارهای تعاملی که نقش زیادی در بهبود فرآیند یاددهی- یادگیری دانش آموزان دارند. به همین منظور در این مقاله به معرفی یکی از نرم افزارهای تعاملی آموزش زبان به نام «انگلیسی بنویس» که نگارنده مقاله طراحی کرده است و در تبلت ها و تلفن های همراه اندروید ۱۰ قابل اجراست پرداخته می شود.

کلید واژه ها

نرم افزار زبان انگلیسی، آموزش زبان، نرم افزار اندرویدی زبان انگلیسی، انگلیسی بنویس

آموزش زبان انگلیسی

۱. صفحه اول نرم افزار شامل بخش های مختلف می باشد.
(تصویر ۱)



(تصویر ۱)

۲. هر کدام از گزینه های صفحه اول دارای بخش های کلی و متنوع حروف و کلمات و جملات و آزمون است. در بخش حروف بر درست نویسی حروف زبان انگلیسی تأکید می شود. (تصویر ۲)



(تصویر ۲)

آموزش زبان های خارجی بستر مناسبی را برای درک تعاملات فرهنگی و انتقال دستاوردهای دانش بشری در قالب های متنوع زبانی به صورت شفاهی، دیداری، و نوشتاری، برای مقاصد و مخاطبان گوناگون در چارچوب نظام معیار اسلامی فراهم می کند.

آموزش زبان بر توانایی ارتباطی و حل مسئله تأکید دارد به گونه ای که فرد پس از آموزش قادر به ایجاد ارتباط با دیگران با استفاده از تمامی مهارت های چهارگانه زبانی (گوش کردن، سخن گفتن، خواندن، و نوشتن) برای دریافت و انتقال معنا گردد (سند برنامه درسی ملی، ص ۳۷).

با توجه به اهمیت نرم افزارهای آموزشی تعاملی و با عنایت به میانی سند تحول بنیادین از جمله راهبرد کلان بهره مندی هوشمندانه از فناوری های نوین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی مبتنی بر نظام معیار اسلامی (هدف های کلان ۳، ۲، ۱، ۵، ۷)، در این مقاله به معرفی یکی از نرم افزارهای آموزش تعاملی زبان انگلیسی به نام «انگلیسی بنویس»^۳ می پردازیم که برای معلمان و دانش آموزان قابل استفاده می باشد.

معرفی بخش ها و ویژگی های نرم افزار «انگلیسی بنویس»

نرم افزار «انگلیسی بنویس» برای استفاده در ابزارهای ارتباطی با سیستم عامل اندروید، اعم از تبلت ها و تلفن های همراه اندرویدی طراحی شده است.

در این نرم افزار بر یادگیری صحیح نوشتن به زبان انگلیسی مانند: نوشتن حروف بزرگ و کوچک و کلمات متنوعی چون انواع رنگ ها، ایام هفته و ماه و سال، فصل ها، اعضای بدن، اسامی مفرد و جمع، فعل ها، ضمایر، شمارش ها و ... و همچنین جمله بندی های مختلف در زمان های اصلی و مجهول و ... تأکید شده است و برای بخش های مختلف نرم افزار، آزمون هایی جهت دریافت و بازخورد در نظر گرفته شده است.

در حالت کلی حروف و کلمات و جملات مختلف در بخش های برنامه به صورت تعاملی توسط کاربر (دانش آموزان) نوشته شده و صحت نوشته ها با توجه به قواعد زبان انگلیسی، مشخص گشته و به کاربر اطلاع فوری می دهد و دانش آموز با تعامل های زیاد و متنوع، ضمن نوشتن صحیح به زبان انگلیسی قواعد آن را نیز فرا می گیرد. در ادامه بخش های نرم افزار معرفی شده اند.

۳. در بخش کلمات که شامل اسامی و ضمایر و ... است نیز فراگیر به صورت تعاملی درست‌نویسی کلمات را فرا می‌گیرد. (تصویر ۳، ۴)

(تصویر ۴)

(تصویر ۳)

۴. در بخش‌های جملات انواع جملات ساده و مرکب و مختلط و اشکال سؤالی و منفی به صورت تعاملی وجود دارند. (تصویر ۵، ۶، ۷)

(تصویر ۶)

(تصویر ۵)

نتیجه

استفاده از چندرسانه‌ای‌ها و نرم‌افزارهای متنوع آموزشی و کاربردی به‌ویژه در فرآیند یاددهی-یادگیری و تدریس فعال و تعاملی، در آموزش و یادگیری مؤثر و جذاب نقش به‌سزایی دارد. نرم‌افزار تعاملی آموزش زبان «انگلیسی بنویس» نیز با قابلیت‌های خود می‌تواند در ایجاد علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان و کمک به آن‌ها در آموزش مؤثر درس زبان انگلیسی مفید واقع شود. دانلود این نرم‌افزار از طریق لینک زیر میسر است:
<https://cafebazaar.ir/app/air.WriteEnglish/?l=fa>

منابع

۱. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی آذرماه ۱۳۹۰.
۲. سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران.
۳. خالقی، کریم، (۱۳۸۶)، «روش نوین یا دستور زبان انگلیسی»، انتشارات امیرکبیر: تهران.
۴. همایون، فریدون، (۱۳۸۵)، «مجموعه کامل گرامر نوین زبان انگلیسی»، انتشارات جهاد دانشگاهی: تهران.



(تصویر ۷)

۵. بخش دیگر نیز شامل آزمون‌های مختلف و جامع است که انواع جمله‌بندی‌ها را شامل می‌شود و دانش‌آموز ضمن کار با آن‌ها قواعد زیادی را یاد می‌گیرد. (تصویر ۸)



(تصویر ۸)



page so he/she just sees half of each line. The purpose for the students is to practice predicting the text. The lesson will be elaborated below step by step.

Procedure

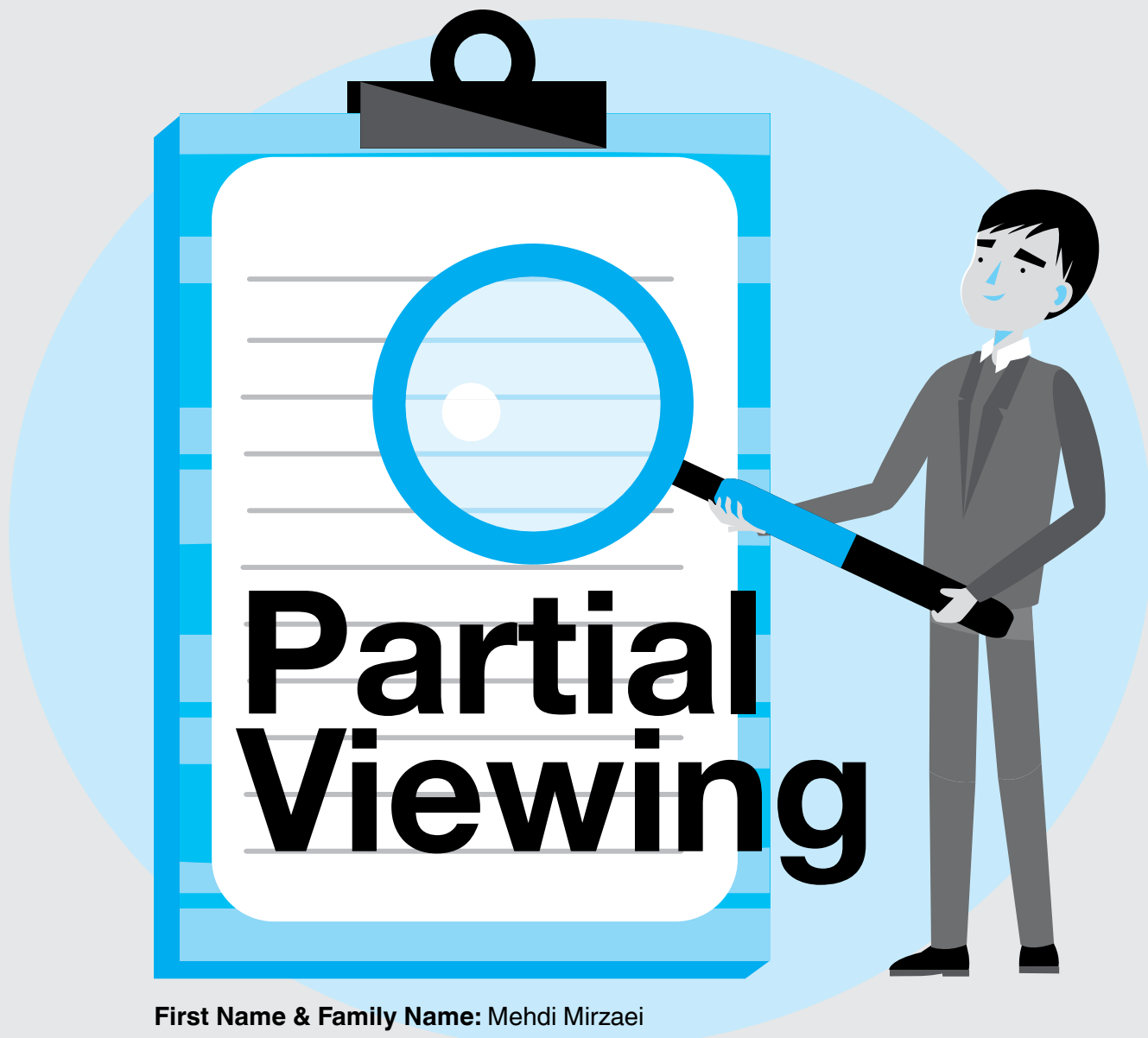
Step 1: Students are asked to look at the pictures and the title of the text and guess what the main ideas of the text might be. The teacher may like to write the main ideas on the board or just elicit some. Then students will be asked to fold the page or cover half of the page with a book/notebook so they can see only half of the page.

Step 2: Students read only half of the page (half of each line) and try to guess what the other half might be. Students write their guesses on a separate sheet of paper or on their notebooks. You can also invite them to share their understanding with their elbow partner.

Step 3: Now, the teacher asks some comprehension questions and students try to answer based on the half they have read. After that, students are asked to unfold the page and read the whole text to check their answers. Students are asked more comprehension questions to scan the text or guess the meaning of the new words based on the context.

Conclusion

This game-like reading lesson helps students to practice their text-based predicting ability which is an important sub-skill in a reading comprehension task. Students should practice to predict the content of the passage based on the title, available pictures, sub-headings, and even half of each line. During the lesson, students are engaged with the text and engaged in pair/group work activities. It is fun and educational.



First Name & Family Name: Mehdi Mirzaei

Affiliation: Shahid Abbas Poor, District 4

Email: mmirzaei164@gmail.com

Quick guide

Key Words: predicting ability, reading comprehension, students' engagement

Proficiency level: grade 10 and above

Preparation time: 5 minutes

Activity time: 46 – 60 minutes

Materials: Students' course book or a worksheet

Introduction

Reading comprehension is an inseparable part of any language learning process. Students are exposed to

texts ranging from a simple mobile text message to a long newspaper article every now and then. So it is essential for them to learn the techniques and strategies to read better, deeper, and faster. The purpose for the students is to understand the message of the author who tries to communicate it via a reading passage. One very engaging, interesting, and constructive reading activity is partial viewing. In this reading game, students try to predict what the other half of each line is. In this process, each student covers half of the page from either side (left or right) or fold half of the



Coordinator: Jafar Dorri
Email: Jafar_dorri@yahoo.com

Guidelines for Publishing in My Contribution

The column entitled *My Contribution* is a recent initiative which is intended to be a forum for sharing lesson plans and procedures for classroom activities. Our assumption is that all teachers have original ideas for running their lessons which work for them. We welcome a contribution which reflects an original idea. Ideas taken from teachers' guides can be of no help unless they are sufficiently modified. The sign of an original idea is that it is a source of excitement and pride to the originator to the extent that he/she would like to tell others how it works. You can imagine yourself telling your colleague in a very simple clear language how you carry out the activity in your class in a stepwise manner. As your account is procedural it follows a certain structure which is different from the structure of a research article. The column includes instructions which tell the reader how to carry out the teaching activities like the ones one can find in a recipe. In some cases specially in the conclusion part you might want to provide a rationale for the activity by referring to the literature but this needs to be kept at a minimum.

It should be noted that a lesson plan is the blueprint of those teaching activities that are to be done in the classroom to teach the textbook content with the aim of achieving its objectives. Every teacher tries to plan the content in his/her own style so that he/she can teach systematically and effectively. You can see the detailed guidelines for writing *My Contribution* in the box below.

Your "My Contribution" should include:

- A title, your name, affiliation, and email address;
- A "Quick guide" to the activity or teaching technique;
- No more than 700 words excluding the appendixes;
- An introduction (i.e. overview) followed by preparation and procedure steps and a conclusion.
It should be:
- In Microsoft Word format;
- Double-spaced with an extra space between sections.

Appendix

Miekley's (2005) Checklist Used for Prospect Series Teacher's Guide

General Features	Excellent	Good	Adequate	Poor	Totally Lacking	Mandatory	Optional	Not Applicable
Does the manual help teachers understand the objectives and methodology of the text? (1,2,3)	N	O	M	0	1	2	3	4
Are correct or suggested answers given for the exercises in the textbook? (1,2,3,4)	N	O	M	0	1	2	3	4
Background Information								
Are teachers shown how to teach students to use cues from morphology, cognates, rhetorical relationships, and context to assist them in lexical inferencing? (7)	N	O	M	0	1	2	3	4
Is there a list of true and false cognates for vocabulary words? (1,2,3)	N	O	M	0	1	2	3	4
Methodological Guidance								
Are teachers given techniques for activating students' background knowledge before reading the text? (8,9,22)	N	O	M	0	1	2	3	4
Are teachers given adequate examples for teaching students to preview, skim, scan, summarize, and to find the main idea? (8,11,6)	N	O	M	0	1	2	3	4
Does the manual suggest a clear, concise method for teaching each lesson? (1,2,3)	N	O	M	0	1	2	3	4
Supplementary Exercises and Materials								
Does the manual give instructions on how to incorporate audiovisual material produced for the textbook? (2)	N	O	M	0	1	2	3	4
Does the manual provide teachers with exercises to practice, test, and review vocabulary words? (1,2,3)	N	O	M	0	1	2	3	4
Does the manual provide additional exercises for reinforcing grammar points in the text?(1,2,3)	N	O	M	0	1	4	3	4

References

- Alamri, A. (2008). *An evaluation of the sixth grade English language textbook for Saudi boys' schools* (Unpublished master's thesis). The College of Arts at King Saud University, Saudi Arabia.
- Alavi Moghaddam, S. B., Kheyraadi, R., Forouzandeh Shahraki, E., Khedr Sharabiani, S., & Nikoopour, J. (2016). *Prospect 2, Junior secondary program, teacher's guide*. Tehran: Iran Textbook Printing and Publishing Co.
- Alavi Moghaddam, S. B., Rahimi, M., & Kheyraadi, R. (2016). *Prospect 3, Junior secondary program, teacher's guide*. Tehran: Iran Textbook Printing and Publishing Co.
- Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation. In M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 415-428). New York, NY: Heinle & Heinle.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your course book*. London: Heinemann.
- Daoud, A., & Celce-Murcia, M. (1979). Selecting and evaluating a textbook. In M. Celce-Murcia & L. McIntosh (Eds.). *Teaching English as a second or foreign Language* (pp. 302-307). Cambridge, MA: Newbury House.
- Good, M. E. (2006). *Differentiated instruction: Principles and techniques for the elementary grades*. San Rafael, CA: School of Business & Education.
- Halilou, I. (1993). *A formative evaluation of the implementation of a new syllabus and course book for secondary schools in Niger* (Unpublished doctoral dissertation). University of Warwick, Coventry, UK.
- Khedr Sharabiani, S., Kheyraadi, R., Alavi Moghaddam, S.B., Anani Sarab, M. R., Forouzandeh Shahraki, E., & Ghorbani, N. (2015). *Prospect 1, Junior secondary program, teacher's guide*. Tehran: Iran Textbook Printing and Publishing Co.
- Lansford, L. (2014). *The role of teacher's guides in English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Litz, D. R. A. (2005). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL Journal*. Retrieved March 16, 2016 from [http://www.asian-efl-journal.com/Litz thesis.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/Litz%20thesis.pdf)
- Lynch, T. (2001). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Miekley, J. (2005). ESL textbook evaluation checklist. *The Reading Matrix*, 5(2), 2-9. Retrieved from http://www.readingmatrix.com/reading_projects/miekley/project.pdf
- Nation, I.S.P. (2000). Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines. *TESOL Quarterly*, 9(2), 6-10.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rashtchi, M., & Khoshnevisan, B. (2019). The developmental stages of teachers: A critical analysis. In B. J. Wayne & C. Cobanoglu (Eds.). *Advances in global education and research* (Vol. 3, pp. 2-8). Sarasota, Florida: ANAHEI.
- Richards, J. C. (2009). *The changing face of TESOL*. Singapore: SEAMO Regional Language Center.
- Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. In M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 432-453). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Tomlinson, B. (2001). EFL Course books for Adults. *ELT Journal* 55(1), 80-101.
- Weddle, K. S. (2009). *How to choose a good ESL textbook for adult education and family literacy learners*. Northern Colorado Professional Development Center. Retrieved from <https://www.academia.edu/34945705/>





that were repetitive. In other words, the respondents asserted that although there were additional exercises, they were not adequate and did not vary. Moreover, the respondents believed that the manuals did not guide teachers regarding when to employ the optional activities, and it was not clear to what extent such activities were useful.

Summary of the Findings

Overall, the teacher's guides were shown to possess an acceptable quality regarding the three sections of the checklist. The teacher's manuals scored 3.5 for the general features (3 for the first item and 4 for the second item). Concerning background information, the obtained score was 0.62 (1.25 for the first item and 0 for the second item). For methodological guidance, teacher's guides scored 3 (for both the first and the third items) while the second item did not apply to the series. The total score for the supplementary exercises and materials was 2 (3 for the first item, 2 for the second item, and 1 for the third item). Accordingly, it can be concluded that most of the scores clustered around 3 and 2, which indicates an acceptable quality for the teacher's guides. However, the weakest point of the teacher's guides was the provision of background information which requires the manuals to instruct the teachers on how to help the learners use inferencing skills and cognates for vocabulary learning. The most substantial aspect of the manuals was general information that led teachers to consider the objectives of the lessons, teaching procedures, and answers to the exercises.


Discussion and Conclusions

Teacher's guides are a contributing factor


in the methodology selected by teachers and the fulfillment of the curriculum. Assisting teachers in implementing new ways of teaching to meet the students' needs is partially due to devising useful teacher's guides. The choice of a good teacher's guide indicates improvement as it is a way to manage and organize the teaching process more effectively. As Nunan (1988) stated, the organization and presentation of materials by teachers can affect learners' view of language. Therefore, two crucial issues must be the focus of policymakers. First, materials developers should enrich the content of teacher's guides and revise them frequently to meet teacher and students' needs. Second, teachers should be encouraged to use the teacher's manual and avoid merely relying on their personal experience in teaching.

The present study is by no means a comprehensive study regarding the evaluation of teacher's guides. The instrument of the study was limited to Miekley's (2005) framework. Other tools and methods of data collection may yield different results. Moreover, the current study did not make a distinction between experienced and novice teachers. Teachers follow developmental stages and gain experience as they engage in their profession, their needs change, and the new needs give way to new perceptions (Rashtchi & Khoshnevisan, 2019). Therefore, the comparison between experienced and less experienced teachers may suggest a different view in the evaluation of teacher's guides. Another issue, which is worth considering, is that male teacher's viewpoints were disregarded, which may limit the results of the study.





Methodological Guidance: The first question in this section asked, “Are teachers given techniques for activating students’ background knowledge before reading the text?” Accordingly, 18% of the teacher’s gave 4 (excellent), 65% gave 3 (good), and 17% gave 2 (adequate) to this item, the mean was 3 for this item. The majority of the participants asserted that teacher’s guides for Prospects 1, 2, 3 provide not only background information about reading but also background information for many other activities like conversations.



The next question was, “Are teachers given adequate examples for teaching students to preview, skim, scan, summarize, and to find the main idea?” This question, as stated by the respondents, was not applicable because the reading skill was viewed differently in Prospect series and mostly, the skill was taught in an integrated manner.

The last question in this section addressed, “Does the manual suggest a clear, concise method for teaching each lesson?” This item was given ‘excellent or 4’ by 13% of the teachers, ‘good or 3’ by 75% of the teachers, and ‘adequate or 2’ by 12% of the teachers. The total mean score for this item was 3. In general, the teacher’s guides were considered to be providing straightforward guidance regarding the different parts of the lessons in the series.


The choice of a good teacher’s guide indicates improvement as it is a way to manage and organize the teaching process more effectively

Supplementary Exercises and

Materials: This section consisted of three questions. The first question was, “Does the manual give instructions on how to incorporate audiovisual material produced for the textbook?” The teachers stated that Prospect series did not have visual materials, and only audio materials were available in the form of soundtracks on a CD. However, 75% of the teachers believed that adequate instructions were available in the teacher’s guides regarding the way the soundtracks should be used and 13% gave 4 out of 4, 75% gave 3 out of 4, and 12% gave 2 out of 4 to this item. Thus, a score of 3.01 out of 4 was allotted to the manuals on this item.

The next item asked, “Does the manual provide teachers with exercises to practice, test, and review vocabulary items?” In Prospect series, there was no specific section labeled as practice, test, and review for the vocabulary. Instead, the words were reviewed in the language function reviews. It is worth mentioning that Prospect series have a functional syllabus, mainly focusing on language use and real-life communications. In the review sections, previous language functions and skills are reviewed, which include the use and practice of the related words, as well. This criterion received a score of 3 by 15%, 2 by 70%, and 1 by 15% of the respondents since no specific attention was paid to the review of the vocabulary. The total mean score for this item was 2.

The last criterion asked, “Does the manual provide additional exercises for reinforcing grammar points in the text?” This item was evaluated ‘poor’ by all of the respondents and was scored 1 because the only available additional exercises were in the form of optional activities and homework assignments



that their personal information would be kept confidential. One of the researchers referred to each of the participants in person and asked them to mark the checklist. She was ready to answer the teacher-respondents' questions (if any) and write down their opinions and remarks regarding the different items. Each checklist took about 10 to 15 minutes to complete.

Results

The purpose of the survey was obtaining the teachers' opinion regarding the teacher's guides of the Prospect series. The following are the results for each section of the checklist.

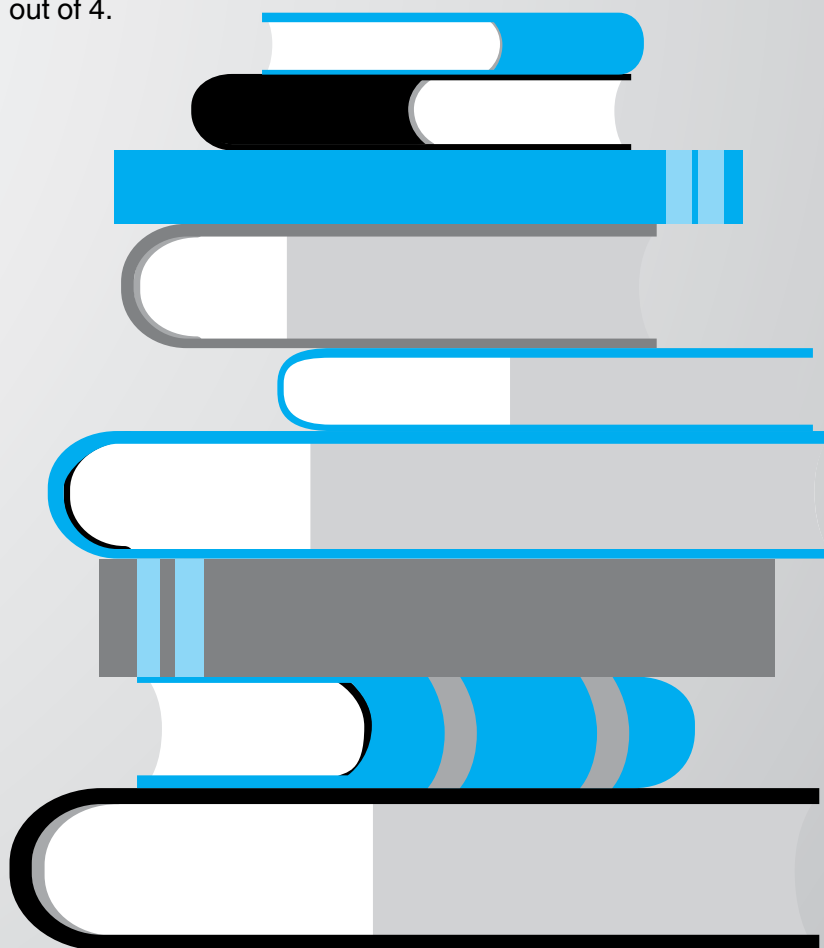
General Features: Regarding the first question, "Does the manual help teachers understand the objectives and methodology of the text?" the majority of the participants believed that the teacher's guides provided enough explanations about the objectives of the Prospect series (30% gave 4, 45% gave 3, 25% gave 2). This item received the mean score of 3 out of 4.

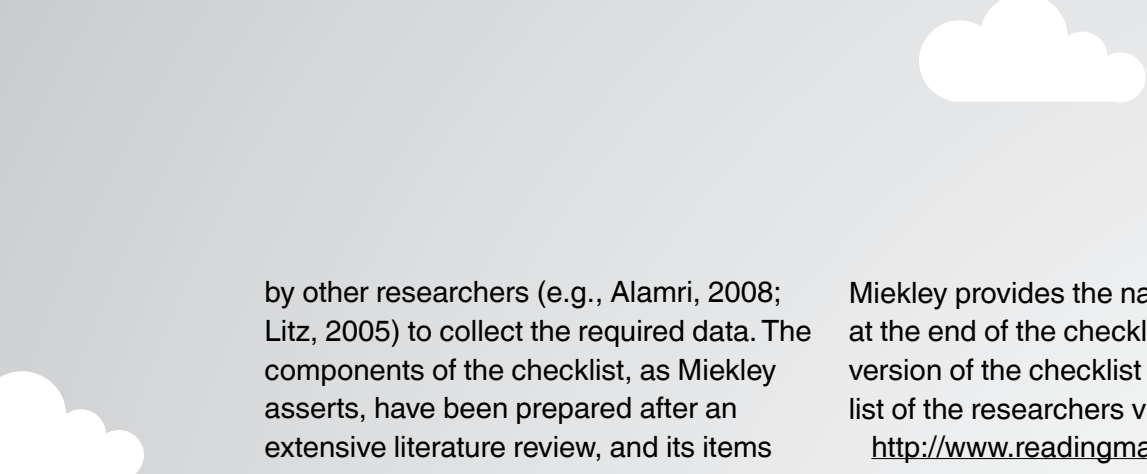
Teacher's guides are a contributing factor in the methodology selected by teachers and the fulfillment of the curriculum

The second item, "Are correct or suggested answers given for the exercises in the textbook?" All teachers (100%) stated that the teacher's guides provided all the answers to the exercises. The mean score for this item was 4 out of 4.


Background Information: The first question in this section asked, "Are

teachers shown how to teach students to use cues from morphology, cognates, rhetorical relationships, and context to assist them in lexical inferencing?" Unfortunately, the answer of 75% of teachers to this question was negative; thus, they had given 1 to this question. The majority of the respondents declared that no such information was provided in the teacher's guides. They asserted that although such information is beneficial, the manual does not advise teachers on how to help the learners infer the meaning of the words. This item received a mean score of 1.25 out of 4. The next question asked, "Is there a list of true and false cognates for vocabulary words?" Likewise, the respondents asserted that no such list existed in the books. This item received 0 out of 4.





by other researchers (e.g., Alamri, 2008; Litz, 2005) to collect the required data. The components of the checklist, as Miekley asserts, have been prepared after an extensive literature review, and its items have been developed to conform to similar ones proposed by well-known researchers in the field (e.g., Byrd, 2001; Daoud & Celce-Murcia, 1979; Lynch, 2001; Nation, 2000; Skierso, 1991). Each question in the checklist is followed by numbers that signify the name of the researchers who have used the item before. For example, in question number one, the numbers (1, 2, 3) refer to Byrd (2001), Skierso (1991), and Daoud and Celce-Murcia (1979).



Miekley provides the name of the scholars at the end of the checklist (For an online version of the checklist and the complete list of the researchers visit:

http://www.readingmatrix.com/reading_projects/miekley/project.pdf.

The checklist has two sections, one for the evaluation of a textbook and another for a teacher manual. Thus, in the current study, the second section was employed. The checklist is in five-point Likert-type-scale ranging from Excellent (4), to Good (3), Adequate (2), Poor (1), and to Totally Lacking (0). The scale also includes the categories of, Mandatory (M), Optional (O), and Not Applicable (N). It consists of four sections of general features, background information, methodological guidance, and supplementary materials. General features refer to the extent to which the teachers could be helped with lesson goals and objectives. The background information refers to the degree that the teacher's guide can help teachers use their background information for teaching vocabulary and reading. The purpose of methodological guidance is to evaluate how teacher manuals could assist teachers with teaching techniques. The supplementary materials section addresses the use of audiovisual materials and additional exercises for teaching vocabulary and grammar.

● **Procedure**

The data was collected in the spring of 2018. However, before that, the researchers prepared a list of high schools in Tehran and contacted the school administrators to ask for cooperation. After explaining the purpose of the study, they could get the consent of 100 teachers to cooperate in the data collection procedure. The researchers ensured the participants

Teacher's Guide

interest, loss of financial resources, and emotional disturbance both for teachers and students. Therefore, assessing the quality of EFL teacher's guides and examining whether they encompass the standards that are accepted worldwide would be useful for people working in language teaching programs. The current study aimed to explore the characteristics of the teacher's guides developed for Prospect series and sought to answer the following research question:

RQ: *Does the content of Prospect teacher's guides conform to the criteria offered by Miekley (2005)?*

Method

● **Participants**

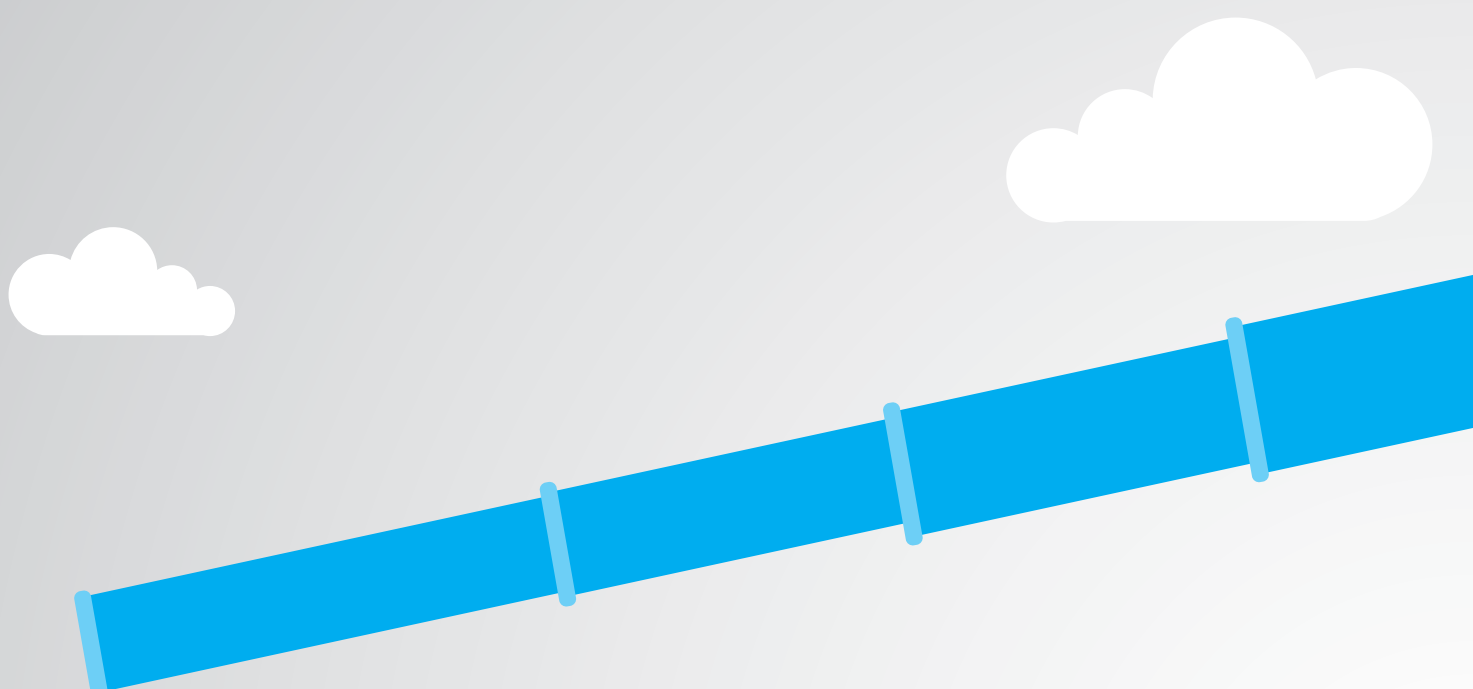
A hundred female high school teachers volunteered to participate in the present study. They were teaching English in different educational districts of Tehran. Twenty of the participants were teaching in districts 17, 19, and 22, twenty-five were teaching in districts 5, 6, and 8, and fifty-five of the teachers were teaching in districts 1, 2, 3, and 4. They were between 25 and 45 years old and had 3 to 15 years of experience in teaching English. Regarding their educational background, 52 of them had a Bachelor of Arts (BA) in English related majors (TEFL, English

Translation, English Literature) while 15 had a Bachelor degree in non-English majors. Twenty-eight teachers had a Master of Arts (MA) in TEFL, and five had a master degree in non-English majors. Besides, three of the participants were Ph.D candidates studying TEFL. From among the participants, 53 of them had taught in the seventh, eighth, and ninth grades of junior high school (Prospect 1, 2, 3), 22 had taught only in the seventh grade (Prospect 1), 12 had only taught in the eighth grade (Prospect 2), and 13 teachers had taught only in the ninth grade (Prospect 3).

Weddle (2009) maintains that a teacher's guide should be a note to the teacher, should have a specific scope, follow a logical sequence, and contain the objectives for each unit and the lists of vocabulary or skills

● **Instrumentation**

The researchers of the present study used Miekley's (2005) evaluation checklist (see Appendix) that seems more comprehensive than the ones proposed



making educational decisions that lead to the success of their students. Selecting individual, group, and peer work or activities that involve the cooperation of the whole class depending on the lesson of the day are among the choices that a teacher can make based on the guidelines provided in the teacher's guide (Good, 2006).

For Tomlinson (2001), teacher's guides fall into three groups. The first group consists of teacher's guides that he calls uninteresting and useless. The second group is the useful teacher's guides, which provide a considerable amount of helpful information, without tips on adapting the materials, and the third group contains worthwhile teacher's guides that give not only additional activities to the teachers but also tips on adjusting the materials. Similarly, Weddle (2009) maintains that a teacher's guide should be a note to the teacher, should have a specific scope, follow a logical sequence, and contain the objectives for each unit and the lists of vocabulary or skills.

Prospect Series

Iran's Ministry of Education introduced the new series of EFL textbooks, namely Prospect (1, 2, 3) in 2013, which focuses on learning to communicate following the

new curriculum standards in Iranian junior high schools (7th, 8th, and 9th grades). The series includes a Student's Book, a Workbook, Listening Materials on CD, a Teacher's Guide, Teacher Flash Cards, and a Website. These materials are based on the new curriculum standards under the English curriculum in Iran.

Teacher's guid is a source of pedagogical advice and instruction and helps teachers find out about the course objectives, the course content, implementation, methodology, and assessment procedures (Halilou, 1993)

Teacher's Guides in the Context of Iran

Teacher's guide is a source of feedback for Iranian high school teachers and can help them put the theories of language teaching into practice. The contradiction between teaching materials, language learners' needs, and language teachers' expectations would bring about a plethora of problems such as lack of motivation and



Abstract

Teacher's guides have a significant role in enhancing teachers' professional knowledge and can assist them in developing lesson plans and classroom activities. In EFL settings, where exposure to a foreign language is limited, the function of teacher's guides is more prominent. Fortunately, the developers of Prospect series have acknowledged the importance of teacher's manuals by developing such guides, which can help teachers in dealing with the content of the books as well as conducting their classes. The current study aimed to explore whether the characteristics of Prospect series teacher manuals conform to the criteria recognized and utilized by different scholars in the field. Therefore, Miekley's evaluation checklist (2005) was selected to collect data from 100 female English language teachers of Tehran high schools in different educational districts. The results showed that the teacher's guides had an acceptable status regarding the criteria proposed by the evaluation checklist.


Key Words: Prospect teacher's guide, Miekley's checklist, surveying English language teachers

Introduction

Teachers use various materials to support instruction and encourage students to understand the concept of each lesson. Materials developers can assist teachers by designing comprehensible models such as teacher's guides/ guides. Such books not only can facilitate teachers' classroom activities but also can enhance students' learning. As Cunningsworth (1995) points out, such books have a decisive role in the professional development of teachers. However, studies on the characteristics and content of teacher's guides can help materials developers and syllabus designers in preparing manuals that can help teachers promote the quality of their teaching.

Such books not only can facilitate teachers' classroom activities but also can enhance students' learning

Teacher's guid is a source of pedagogical advice and instruction and helps teachers find out about the course objectives, the course content, implementation, methodology, and assessment procedures (Halilou, 1993). Besides, a teacher's guide should provide linguistic and cultural information to the teachers while suggesting how to use supplementary materials (Cunningsworth, 1995). Richards (2009) believes that English teachers demand materials that provide support for both trained and novice teachers as well as those for whom English is not a native language. Lansford (2014) also argues that any suitable teacher's guide is expected to detect the goals of teaching implemented by the writer and should have three characteristics. First, teacher's guides should provide ideas for teachers who do not prepare lesson plans before their classes. Second, they should consist of extra exercises and activities to help novice teachers. Third, they should contribute to teachers' education by presenting them with appropriate lesson plans that, in turn, will help them teach with higher self-confidence. Besides, teacher's guides can involve teachers in





A Survey on Prospect Series (1,2,3) Teacher's Guide

Mojgan Rashtchi, Ph.D.

Islamic Azad University, North Tehran Branch

E-mail: mojgan.rashtchi@gmail.com

Maryam Sabri MA in TEFL

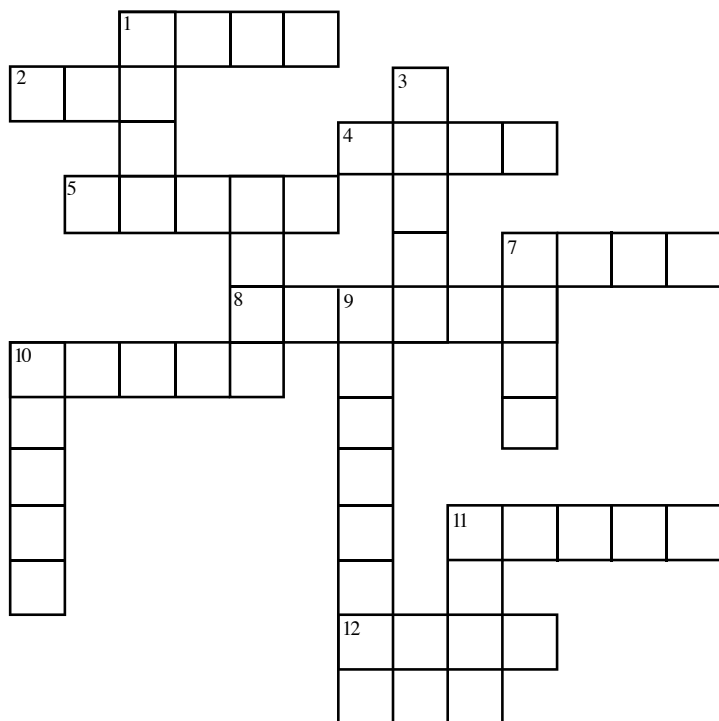
Islamic Azad University, North Tehran Branch

E-mail: mymsabri@yahoo.com

اشاره

کتاب‌های راهنمای معلم می‌توانند نقش به‌سزایی در افزایش سطح دانش حرفه‌ای معلمان داشته باشند و معلمان را در تدوین طرح درس و طراحی فعالیت‌های مختلف کلاسی کمک کنند. وجود کتاب‌های راهنمای معلم با معیارهای قابل قبول، در محیط‌هایی که زبان انگلیسی محدود به کلاس‌های درس است، ضرورت بیشتری دارد. خوشبختانه مؤلفان مجموعه کتاب‌های Prospect بر تهیه کتاب راهنمای معلم نیز تمرکز کرده‌اند. هدف مطالعه بررسی مشخصه‌های «کتاب‌های راهنمای معلم» و تطبیق این مشخصه‌ها با معیارهایی است که محققان پیشنهاد کرده‌اند. شرکت‌کنندگان مطالعه حاضر یکصد نفر مدرس خانم زبان انگلیسی دبیرستان‌های تهران از مناطق مختلف آموزش و پرورش بوده‌اند که به‌طور داوطلبانه کاربرگ معیارسنجی Miekley (2005) را که مجموعه‌ای از معیارهای پیشنهادی متخصصان است تکمیل کرده‌اند. نتایج حاصل از این مطالعه نشان می‌دهد که کتاب‌های راهنمای معلم از نظر شاخص‌های کاربرگ وضعیت قابل قبولی دارند.

کلیدواژه‌ها: کتاب راهنمای معلم، Prospect، کاربرگ، Miekley، نظرسنجی از معلمان زبان انگلیسی



8. If you lis _ en carefully, you can hear the rain.
10. I like to draw on the board with colored cha _ k.
11. How far up the tree can you clim _ ?
12. The young lam _ stayed close to the rest of the sheep.

Down

1. We will go to the park in one _ our.
3. We need to turn ri _ _ t at the corner.
6. I want to ta _ k to you after school.
7. I am glad that I _ now you!
9. The sidewa _ k was covered with snow.
10. Cou _ d you come over to my house today?
11. I will wash my brush and com _ .

Answers to the ***Funny Riddles:***

1. A bottle!
2. A towel!
3. Because the batteries died!
4. C!
5. Because he is still living!

References:

Quotable Quotes: <http://wisdomquotes.com/silence-quotes/>

Caricature: www.cartoonstock.com

Teaching Tips: <https://www.myenglishpages.com/blog/how-to-deal-with-quiet-students/>

Jokes: <http://iteslj.org/c/jokes-short.html>

Funny Riddles: <https://icebreakerideas.com/riddles-for-kids/>

Crossword: <https://www.google.com>

personal experience or an imaginary situation. When they have finished the teacher asks them to write a comment about their drawing and share it.

JOKES

1

Bank Teller: How do you like the money?

English Student: I like it very much.



2

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

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

Little Johnny: But I asked first!

3

A: Why are you crying?

B: The elephant is dead.

A: Was he your pet?

B: No, but I'm the one who must dig his grave.

4

A: Just look at that young person with the short hair and blue jeans. Is it a boy or a girl?

B: It's a girl. She's my daughter.

A: Oh, I'm sorry, sir. I didn't know that you were her father.

B: I'm not. I'm her mother.

5

Two boys were arguing when the teacher entered the room.

The teacher says, "Why are you arguing?"

One boy answers, "We found a ten dollar bill and decided to give it to whoever tells the biggest lie."

"You should be ashamed of yourselves," said the teacher, "When I was your age I didn't even know what a lie was."

The boys gave the ten dollars to the teacher!!

FUNNY RIDDLES



1. What has a neck but no head?

2. What gets wetter as it dries?

3. Why did the boy bury his flashlight?

4. Which letter of the alphabet has the most water?

5. Why would a man living in New York not be buried in Chicago?

CROSSWORDS: SILENCE PLEASE!

Read each clue. Write the missing silent letter in the blank in each clue. Then write the entire in the puzzle.

Across


1. I ate only one ha _ f of my apple

2. I will invite t _ o friends to my party

4. A stop si _ n is red.

5. I like to _ rite letters to my uncle.

7. I cut my _ nee when fell on the ground



process learning, some may feel excluded. The teacher's mission is to try to engage those students by giving them the opportunity to do what fits their interests.

- *Motivating the unmotivated*

There are many ways to motivate the unmotivated students. This may include making them curious and challenge them. Another way to engage them is by devolving responsibility...

- *Talk to the quiet student*

You may want to have a talk with the quiet students to get an idea of why he prefers to keep silent.

- *Supportive atmosphere*

Teachers have to work hard to foster a supportive atmosphere, and be non-judgmental during error correction. Reducing high affective filter may encourage shy students to participate in class activities.

- *Engaging activities*

Some communicative activities can be helpful in making quiet students talk.

- *Think-pair-share*

This involves giving students thinking time engaging them to think about a topic of interest. When students become confident that they have grasped what the topic is all about and jotted down enough ideas that will help them in the discussion, they are willing to engage in a peer-to-peer discussion. At this stage, misunderstandings about the topic are often revealed and resolved and the student is ready to share his findings in a whole class discussion.

- *Talking chips*

This activity works well when there are multiple answers to a question and all learners can then cooperate. It prevents students dominating group discussions or not participating in discussions. It involves providing students with an equal number of coins and then when they make a point they put their coin in the middle of the table. When they have no more coins they may keep silent. The whole class may engage in a general discussion later.

- *Circle of voices:*

Students work in groups and are given time to think about a topic. Each is given a limited time (e.g. three minutes) to have their say. When every one has made a point a general discussion is opened.

- *Role play*

In role-plays students are encouraged to speak by putting themselves into somebody else's shoes, or by staying in their own shoes but putting themselves into an imaginary situation. This may open the door for shy students to participate as they will have to pretend that they are acting a social role which creates amusement and a lot of fun.

- *Quick writing tasks*

This may be extremely helpful to students who prefer to be silent and engage in writing rather than in speaking. Teachers may design pre-task or post-task writing activities either to prepare learners for the following activities or to summarize what has been learned.

- *Draw-comment-share*

Students may be allowed to draw a

without the silences that surround them...”

Silence has meanings:

- Reflective students use silence to get awareness and understanding of language points.
- Silence can be communicative. It reveals an attitude or a judgment. Through silence we may agree or disagree; we may take a stand; we may accept or refuse an idea...
- Silence represents respect, kindness, and acceptance.
- Introverts are silent because that is how they learn best. Learning may take place in spite of absence of overt engagement.

Reasons for quietness

Many reasons for quietness can be mentioned. The following factors may overlap:

● *Introversion*

Introverts manifest a reserved and solitary behavior. They take pleasure in solitary activities such as reading, writing, using computers, hiking and fishing. Many students in your class may have this personality trait. While introverts are less outspoken/outgoing and more reserved, it doesn't mean that they are not learning.

● *Reflectiveness*

Some students are a kind of reflect-before-speak students. They may favor to be silent till they grasp what is being taught. They just need to receive thinking time; otherwise, they don't speak. They prefer to sit and listen and get the work done.

● *Talent*

Some gifted students may get bored and prefer to be silent rather than get involved in something that is below their level.

● *Learning styles*

Individuals differ in how they learn. Each individual has his or her own natural patterns of acquiring and processing information in learning situations. Some students may prefer to work alone and use self-study guides. They are inclined to learn efficiently by being quiet and reflective.

● *Shyness*

Shy students may prefer to remain in their comfort zone for fear of being ridiculed by their peers.

● *Personal problems*

Quietness may be due to personal or home issues

● *Lack of motivation*

Some students get bored because they are not interested in what is being taught.

What can teachers do for quiet students?

In order to get quiet students involved, the teacher may want to use the following strategies:

● *Variety is the spice of life*

Because routine is boring, varying teaching activities may be a good start. Because learners differ in the way they

4

I've begun to realize that you can listen to silence and learn from it. It has a quality and a dimension all its own.

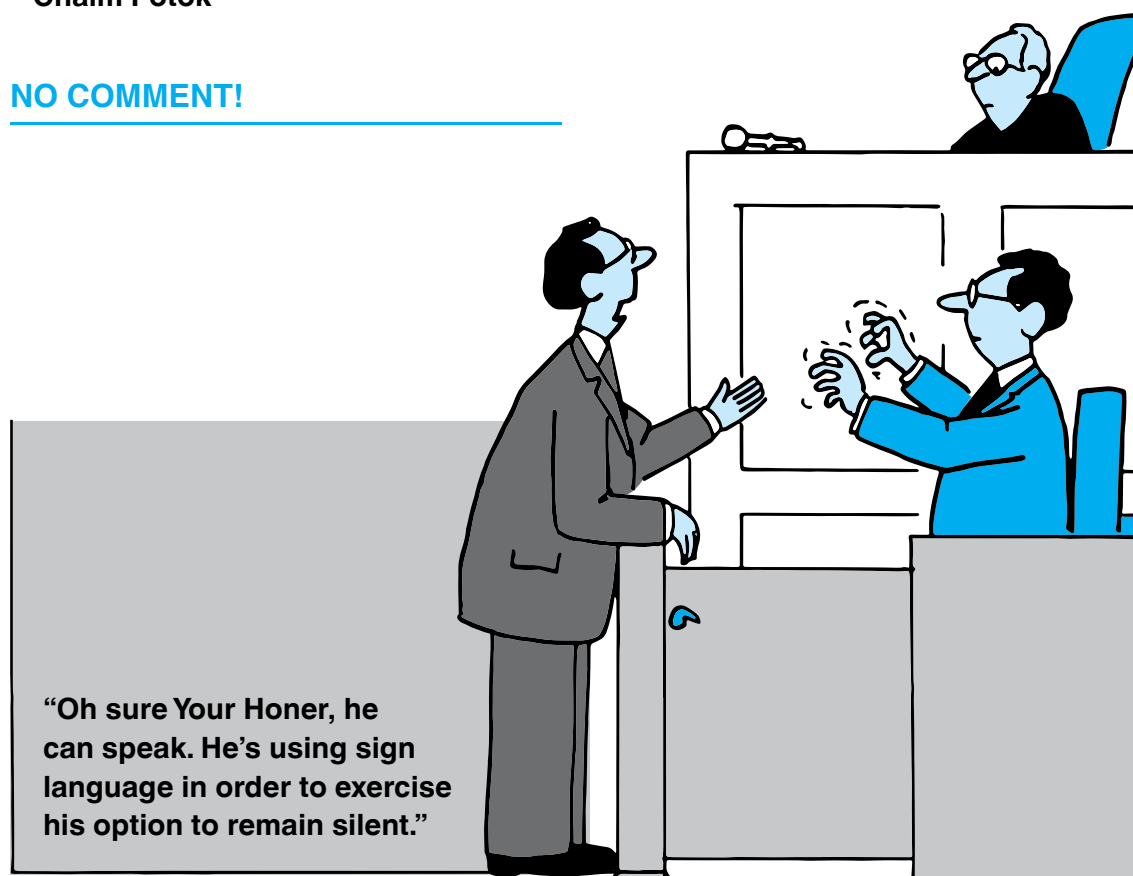
Chaim Potok

5

Saying nothing sometimes says the most.

Emily Dickinson

NO COMMENT!



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

TEACHING TIPS:

How to deal with quiet students?

Quiet students

It is heartbreaking to see that some language teachers favor confident, outspoken students and see with a critical eye students who prefer to sit back and be quiet. These teachers think that language learning requires some kind of oral engagement on the part of students. Otherwise, learning and communicative competence cannot be measured. But is quietness that evil?

Is students' quietness an evil?

Scott Thornbury refers in his post *S is for Silence* to a book by Claire Kramsch (2009: 209) where she states:

"We like lively classes, we want to see the students participate, speak up, take the floor, contribute actively to class discussion. Communicative language teaching puts a premium on talk and thus often rewards students who "do" conversation and self-expression rather than those who reflect and understand in silence. But words have no meaning

Silence Speaks Louder Than Words!



Hadi Azimi

Assistant Professor in ELT, School 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

Hi everone!

An interesting and at the same time annoying aspect of the classroom is silence! Some students are silent for a majority of class time for a variety of reasons. They might have the speech anxiety, what is known as glossophobia, they might not be interested in the subject matter, or else. On the other hand, a certain student might be silent for a reason other than that mentioned above: he or she may be considering the lesson taught, gathering his/her strength and motivation, and trying to use the best of the learned issue to use a few moments later in a sentence or in a classroom discussion! So, you see!? Silence can be regarded as a two edges of a sword. An insightful teacher, therefore, seems to be the one who knows the difference between these two poles,

can understand when a student has fallen into one of these two categories, and acts accordingly! Let us know your examples for each of these two cases mentioned. What happened? How did you react?

(azimi.hz@gmail.com)

QUOTABLE QUOTES

1

Silence is a source of great strength.

Lao Tzu

2

Silence is the sleep that nourishes wisdom.

Francis Bacon

3

I think 99 times and find nothing. I stop thinking, swim in silence, and the truth comes to me.

Albert Einstein

- Coady, J. and T. Huckin (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corson, D. (1997). The learning and use of academic English words. *Language Learning*, 47(4), 671–718. doi:10.1111/0023- 8333.00025
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System* 33(2): 209-224.
- Falk, Julia S. (1978). *Linguistics and Language: A Survey of Basic Concepts and Implications* Second Edition. New York, Toronto: John Wiley & Sons, Inc.
- Flanigan, K., Templeton, S., & Hayes, L. (2012). What's in a word? Using content vocabulary to generate growth in general academic vocabulary knowledge. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(2), 132-140.
- García, G.E. (1991). Factors influencing the English reading text performance of Spanish-speaking Hispanic children. *Reading Research Quarterly*, 26(4), 371–392. doi:10.2307/747894
- Graves, M. F. (2014). A comprehensive framework for teaching 50,000 words. In K. Gansky. *Word Journeys* (2nd ed., pp. 16-18). New York: Guilford Press.
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York: Teachers College Press.
- Hairrell, A., Rupley, W., & Simmons, D. (2011). The state of vocabulary research. *Literacy Research and Instruction*, 50(4), 253-271.
- Hatch, E. and C. Brown (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*, ERIC.
- He, Y. (2010). A study of L2 vocabulary learning strategies. Retrieved from [http:// www.diva- portal. org /smash/get/ diva2:326994/ Fulltext01. pdf](http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:326994/Fulltext01.pdf), PP8-9.
- Hunt, A. and D. Beglar (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*: 258-266.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78, 285-299
- Kucan, L. (2012). What is most important to know about vocabulary?. *The Reading Teacher*, 65(6), 360-366.
- Lewis, M. (1997). "Pedagogical implications of the lexical approach." *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*: 255-270.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2011). Making vocabulary interventions engaging and effective. *Handbook of Reading Interventions*, 138-168.
- Nagy, W. and D. Townsend (2012). "Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition." *Reading Research Quarterly* 47(1): 91-108.
- Nation, P. (2002). "Best practice in vocabulary teaching and learning." *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*: 267-272.
- Nazir, F. (2017). "A COLLECTIVE CASE STUDY ON VOCABULARY INSTRUCTION IN FIFTH GRADE CLASSROOMS." University of Montana, Missoula: 19-22.
- Newton, J. (2001). Options for vocabulary learning through communication tasks. *ELT Journal*, 55, 30-37.
- Nippold, M.A., & Sun, L. (2008). Knowledge of morphologically complex words: A developmental study of older children and young adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 365–373. doi:10.1044/0161-1461(2008/034)
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translation as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80, 478-493.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Newton, J., & Newton, E. (2011). The Latin–Greek Connection. *The Reading Teacher*, 65(2), 133-141.
- Riazi, A. and A. Aryashokouh (2007). "Lexis in English Textbooks in Iran: Analysis of Exercises and Proposals for Consciousness-Raising Activities." *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 11(1) , 17-34.
- Richards, J. C. (1985). *The context of language teaching.* New York: Cambridge.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*, Springer.
- Sinclair, J. (1998). The lexical item. In E. Wiegand (Ed.), *Contrastive lexical semantics* (pp. 1-24). Amsterdam: John Benjamins B.V
- Snow, C.E., & Kim, Y. (2007). Large problem spaces: The challenge of vocabulary for English language learners. In R.K. Wagner, A. E. Muse & K.R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 123–139). New York: Guilford.
- Stahl, S.A., & Fairbanks, M.M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72–110.
- Stevens, P. (1992). "English as an international language: Directions in the 1990s." *The other tongue: English across cultures* 2: 7-47.
- Wessels, S. (2011). "Promoting vocabulary learning for English learners." *The Reading Teacher* 65(1): 46-50.
- White, T.G., Graves, M.F., & Slater, W.H. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 281–290. doi:10.1037/0022-0663.82.2.281

Knowing the function of the word in the sentence helps the students guess its meaning. Even if this knowledge does not provide them with any illuminating clues, they still have an advantage in that they know which words to look up in the dictionary. "Word families" require special and constant attention. Once the students begin to relate noun and adjective forms to similar verb forms which they already know and vice-versa, they have gained a valuable asset in learning words using their own clues rather than always searching for solid support.

The teachers of English should be familiar with the basic concepts in word-formation along with its grammatical features in order to teach the students new vocabulary items with respect to their functions and productivity in sentences.

Consequently, in advanced classes, the main purpose is to help students become independent and responsible for their own learning. If learning is to be continued beyond the end of the course, the students will have to depend on their own efforts and habits of studying. Knowing word-formation rules can primarily be helpful to the teachers of EAP textbooks and as a consequence to the students in learning the vocabulary of their EAP textbooks.

Since the present study was designed to examine the significant role of the word-formation rules in learning vocabulary from EAP texts by the students of

sciences, the suggestion is that there should also be another research to investigate the role of the word-formation rules in EAP texts in other fields of study (e.g., medicine, engineering, humanities, etc.). It is needless to say that such studies needs a great number of students in EAP classes in different fields of study along with a group of expert teachers, each specialized in teaching that specific field of study.

Regarding the results obtained in this study and the related literature including theoretical assumptions and concepts in advocating the significant role of word-formation rules in teaching and learning vocabulary, it is recommended that the teachers of both EAP classes and general English classes take the effective role of the word-formation rules in teaching vocabulary into serious consideration. The teachers of English should be familiar with the basic concepts in word-formation along with its grammatical features in order to teach the students new vocabulary items with respect to their functions and productivity in sentences.

References

- Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind*, Oxford. Blackwell.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150–177.
- Bowen, J.D. (1984). *TOEFL Techniques*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). New York: Pearson.
- Carlo, M., August, D., & Snow, C.E. (2005). Sustained vocabulary-learning strategy instruction for Englishlanguage learners. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 137–154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carter, R. (2012). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. London: Routledge.

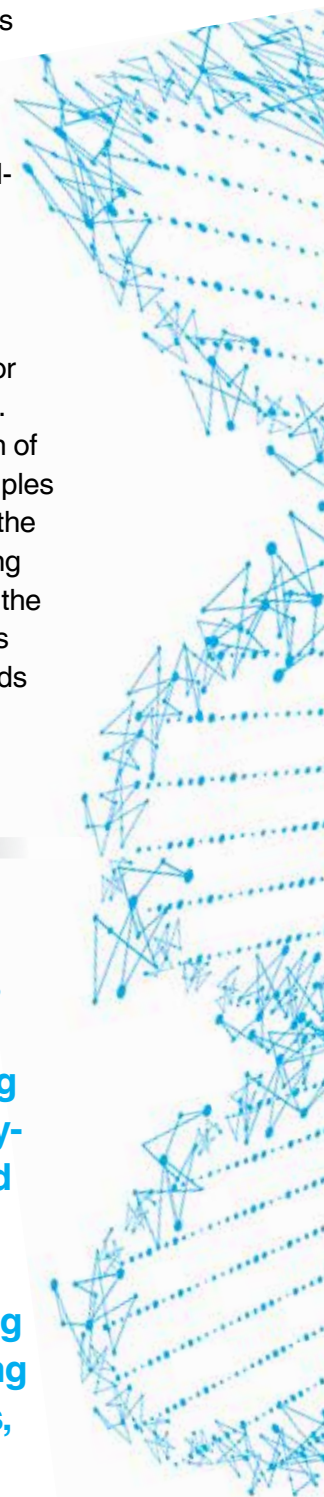
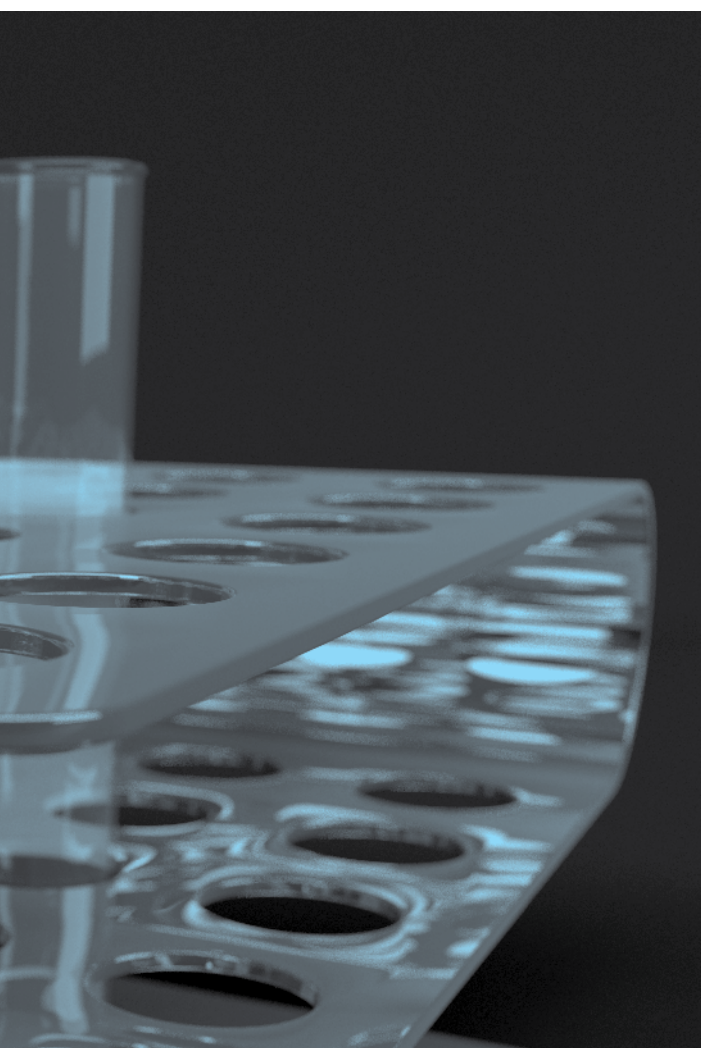
competence, a frame of reference can be offered for the determination of objectives for vocabulary teaching and for the assessment of teaching techniques designed to realize these objectives. According to Richards' assumption (1985) concerning the nature of "lexical competence" and the implications that can be drawn from it as a guide for syllabus design, we can refer to his following statement: "Knowing a word entails knowledge of the underlying form of that word and the derivations that can be made from it" (Richards, 1985, p. 177).

There is now widespread agreement

that acquisition also requires learners to attend to form. Indeed, according to some theories of L2 acquisition, such attention is necessary for acquisition to take place. Schmidt (1994), for example, has argued that there is no learning without conscious attention to form. Again, the term "focus on form" lends itself to more than one interpretation. (Ellis, 2005, p. 212).

Through the basic processes of word-formation, all people are capable of producing words-not only those words they have used or encountered in the past but also "new" words, such as the plural of a noun they have just learned or the past tense of a newly acquired verb. Such words result from the combination of morphemes according to general principles of word formation. Like a child learning the native language, adults who are studying a foreign language must also construct the generalizations about inflectional affixes that would enable them to produce words they have never heard before.

Farrukh Nazi (2017) argues, that research on vocabulary instruction has led to the development of several vocabulary learning strategies. The three widely-used, research-based word learning strategies are teaching students to use context to infer the meaning of unknown words, teaching students to use word parts, and using dictionaries



Action researchers believe that everything is context-bound and that the goal is not to develop a generalizable statement but to provide rich and detailed descriptions of the context so that others can make comparisons with their contexts and judge for themselves whether the findings might apply (Burns, 2010)

The tests of between-subjects effects showed a statistically significant effect of the learning the vocabulary of EAP textbooks through word-formation rules ($F(1,57) = 50.647, p < 0.05$). As a result, the null hypothesis was rejected. Therefore, it can be suggested that learning the vocabulary of EAP textbooks through word-formation rules by students of sciences seems to be more effective than learning it through word-definition.

Discussion and Conclusion

Considering knowledge of word formation as an integral part of lexical

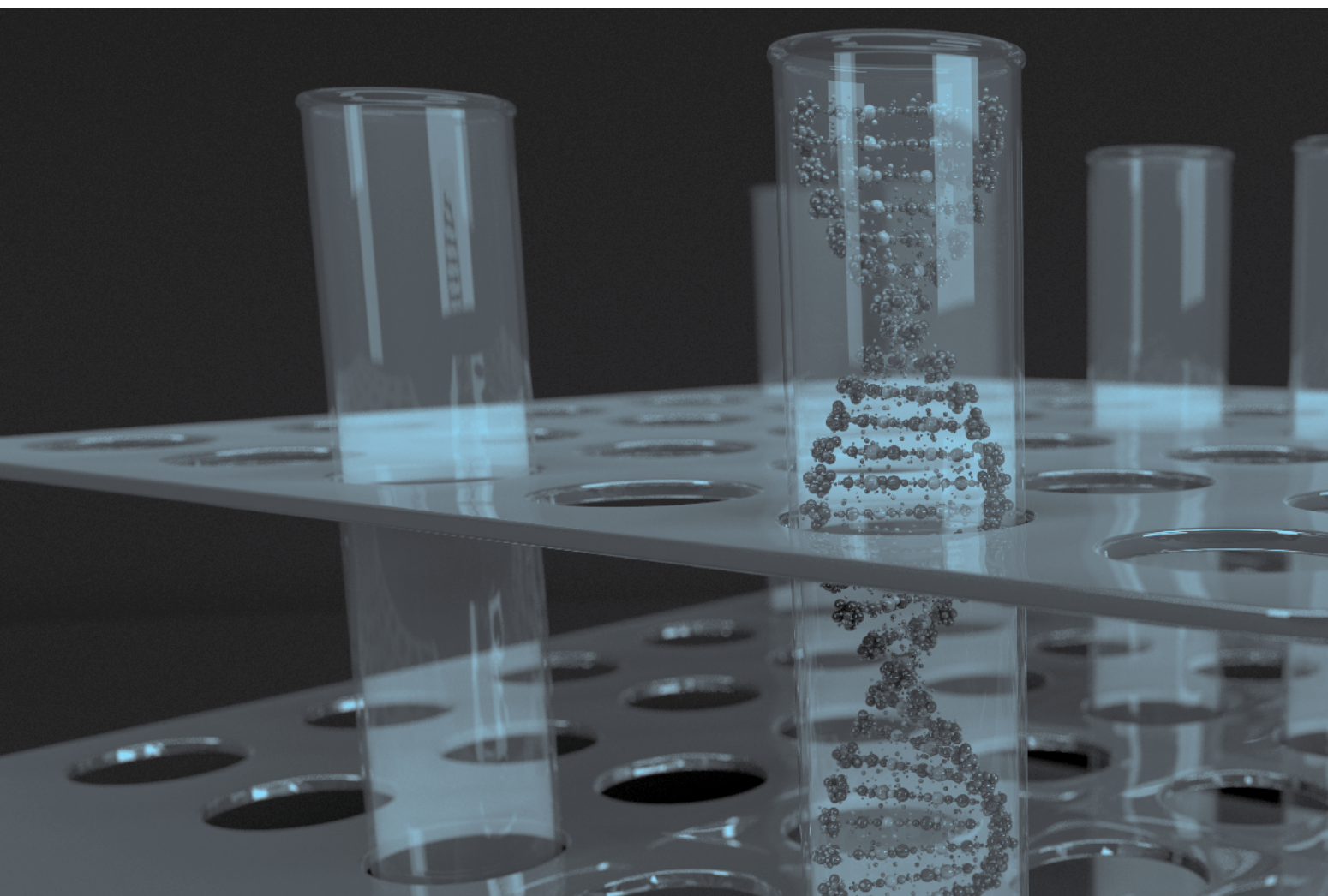


Table1

Groups	Variables	Number of cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Pre - test C. group		30	8.733	5.132	0.939
Post - test C. group		30	9.433	5.975	1.091
Pre - test E. group		30	9.633	5.000	0.913
Post - test E. group		30	12.933	4.891	0.893

Table2: Test of Between- Subjects Effects Dependent Variable: Post test & Covariate: Pretest

As can be seen from table1, the two groups' means were initially about the same (8.73, 9.63) but, the post-tests show a great difference (9.43, 12.93).

In the second step, ANCOVA (Analysis of Covariance) was carried out in order to compare the results.

Wessels also mentions that the vocabulary Quilt, which is a strategy that pushes students to create connections continually with their prior knowledge and new information they gain, offers EL students the opportunity to activate background knowledge and use their existing resources to connect with target vocabulary

Table2

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	.Sig.
Corrected Model	1803.126 ^a	2	901.563	467.780	.000.
Intercept	35.176	1	35.176	18.251	.000.
(Method(group	97.613	1	97.613	50.647	.000.
pretest	1619.376	1	1619.376	840.220	.000.
Error	109.857	57	1.927		
Total	9417.000	60			
Corrected Total	1912.983	59			

from the list given.

- 3) Filling in the blanks with the appropriate forms of different words with different functions from the list given.

In order to construct appropriate tests to examine the participants' performance, the researcher selected the vocabulary items with different functions from the passages which were covered during instruction. The vocabulary items were introduced to the students through sentences and familiar rhetorical structures identical and similar to those they were taught previously. Before administering the developed tests to the main subjects, two parallel forms of the tests were given to a group of examinees similar to the students in the main study. The correlation between the scores obtained from the two single tests was computed to indicate the reliability of the test scores. In order to determine the content validity of the test, a careful examination of the direct correspondence between the content of the developed test and the materials to be tested was necessary. Content validity was checked by scrutinizing the table of specifications as follows:

Content	Number of items	Form of items
Words with different forms & functions made by derivational affixes	12	production
One word with different forms and functions	8	recognition
Different words with different forms and functions	10	recognition

● Procedure

To achieve the aim of the study, the following procedure was followed. First of all, the study adopted a pre-test post-test control group design. Sixty female university students were selected from EAP classes and were divided into two equal groups. Afterwards, each group was assigned to one of the treatment conditions. Subsequently, for each group of the students, certain passages were chosen from their textbook. Following this, the students were taught the new vocabulary items of these passages for eight sessions during two months by using word-formation rules and through word-definition method. Finally, the examinees' performance on the post-tests was analyzed statistically for the purpose of comparing the results.

Results

A pre-test and a post-test were administered to the examinees in the control and experimental groups. In order to carry out statistical analysis and obtain the results, "mean", "SD" and "SE" were established for each group. The results are presented in table 1.

English are acquired relatively late (Nippold & Sun, 2008).

the Vocabulary Quilt strategy embeds the characteristics of effective vocabulary instruction. It is designed to actively engage EL students with the academic vocabulary throughout all phases of instruction

From the point of view of internal architecture, there are two kinds of English words. On the one hand, there are words which seem to exist as wholes. On the other hand, there are vocabulary items which are internally complex, in that they can be divided into chunks which they share with other words. If a prefix or suffix can be added on to a stem by a regular rule, then it is unlikely to be already in the lexicon (Aitchison, 2003, p. 126-127).

According to He, (2010), Affixation, compounding and conversion are three important ways of creating new words. Affixation consists of suffixation and prefixation. Suffixation is the commonest method of forming new words in English, with certain suffixes being particularly favored. There are three characteristics of suffixation. The first characteristic is that suffixes are normally attached to whole words or phrases, not to bits of words. The second one is that they are mostly added on to major word classes nouns, adjectives or verbs, in order to create another noun, adjective or verb. The third one is that each word class has its own characteristic suffixes. Moreover, adding affixation is also a useful way to master vocabulary.

Learners can guess the meaning of a new word based on its affix.

Due to the importance of word formation in increasing the vocabulary repertoire of students of academic English, the present study aimed at examining the effect of word-formation rules instruction on vocabulary learning. In specific, the study tried to answer the following research question: "Do word-formation rules have any significant effect in learning the vocabulary of EAP texts by the students of life sciences?"

Method

This study was designed to examine the role of word-formation rules in learning vocabulary from EAP texts. The study adopted a pre-test post-test control group design. The Participants of the study were sixty female university students from available EAP classes. They were divided into two equal groups and each group was assigned to one of the treatment conditions.

● Instruments

The instruments which were used in this study included administered parallel tests to examine the students' performance on learning vocabulary in EAP texts. These parallel tests for the sake of pre-testing and post-testing, consisted of 30 items in three formats as follows:

- 1) Filling in the blanks with the correct form of the word in different functions (i.e. *Noun/ Adj./Verb/ Adv.*) represented in a table with 12 items.
- 2) Filling in the blanks with the correct forms of one word with different functions

termed generative vocabulary instruction. According to Flanigan, Templeton, and Hayes (2012), generative vocabulary instruction can make learners independent vocabulary learners by teaching them the skills to devise the meaning of a word by using roots and base words.

In advanced classes, one of the main purposes is to help students become independent, and responsible for their own learning. As the material which is read becomes increasingly difficult, there are many more new words to be explained. If the teacher spends the entire class time explaining the new words and their meanings on the blackboard, there are three unfortunate results: (1) the students remain too dependent on the teacher, (2) the opportunities for learning to use dictionary are lost; and (3) no class time is left for the communicative use of a language.

Review of the Literature

During the past 200 years, scientists working in the western European tradition have abandoned the former use of Latin as the only appropriate language for scientific discourse. But in accepting other languages, they have, nonetheless, maintained the use of a sublanguage of roots, prefixes, and suffixes, either borrowed from Classical or Medieval Latin or Greek, or newly coined words with Greek or Latin word elements. Strevens (1980) in *Teaching English as an International Language* indicates that every scientist needs to be familiar with about fifty prefixes, about thirty suffixes, and about 100 roots.

Like the child learning the native language, adults who are studying a

foreign language must also construct generalizations about inflectional and derivational affixes that would enable them to produce words they have never heard before. In this regard, Falk (1978) in *Linguistic and language* states: A grammar, as an account of a speaker's knowledge of language, must include a list of morphemes used in the formation of words. This list is similar to a dictionary. Information is provided about the pronunciation and meaning of each morpheme, along with details about its grammatical features (e.g., whether it is a prefix, suffix, root) (p. 41).

One widely acknowledged way to build vocabulary is understanding and application of word formation processes, sometimes called "derivational morphology". Among other things, it involves affixation. Bowen (1984) in *TOEFL Techniques* states: "Lexical study should include the pieces that make up words: prefixes, suffixes, stems, inflectional and derivational patterns, enough morphophonemics for the student to be able to associate the *im-* of *improbable* or the *ir-* of *irregular* with the *in-* of *inadequate*", and word families (*sign, design, signature, assign, designate*, etc.) to help identify common elements" (Bowen, 1984, p.201).

Mostly, there are multiple layers of affixation, which determine, *organizational of morphologic components*. Derivational suffixes, typical of academic language, are used to convert one part of speech into another. Although some derivational suffixes are used productively even by preschoolers (Berko, 1958), the derivational suffixes typical of academic

Wessels (2011) discusses some key points concerning vocabulary: Vocabulary knowledge is essential to students' academic success. If students do not understand the meaning of the words in the text, they will have difficulty understanding the content. Vocabulary knowledge is the single best predictor of students' academic achievement (White, Graves, & Slater, 1990). With this in mind, effective vocabulary instruction must be a goal of all educators working with ELS, not just those who specialize in English as a second language (Carlo, August, & Snow, 2005). Therefore, discussing new vocabulary in an authentic context is essential for ELS learners (Wessels, 2011, p. 47-48).

Wessels also mentions that the vocabulary Quilt, which is a strategy that pushes students to create connections continually with their prior knowledge and new information they gain, offers EL students the opportunity to activate background knowledge and use their existing resources to connect with target vocabulary. The strategy revolves around a word quilt-which is a learning tool used by students throughout instruction. The use of research-based strategies such as the Vocabulary Quilt can replace traditional vocabulary instruction that heavily relies on worksheets or dictionary work. Traditional vocabulary instruction produces only superficial understanding, and students rapidly forget words (McKeown, 1993). In contrast, the Vocabulary Quilt strategy embeds the characteristics of effective vocabulary instruction. It is designed to actively engage EL students with the academic vocabulary through all phases of instruction. The Vocabulary Quilt strategy thus helps educators facilitate vocabulary

learning not only for EL students, but also for primary English speakers as well. At the end of the lesson, students have a tangible product that documents their learning and can serve as a useful study aid.

Nagy and Townsend, 2012, indicate that academic vocabulary is perhaps the most obvious aspect of academic language, and lack of academic vocabulary knowledge has consistently been identified as an obstacle to students' success (Corson, 1997; García, 1991; Snow & Kim, 2007). We take both general academic words (i.e., words used across disciplines and with greater frequency in academic than nonacademic language) and discipline-specific academic words into consideration.

Farrukh Nazi (2017) argues, that research on vocabulary instruction has led to the development of several vocabulary learning strategies. The three widely-used, research-based word learning strategies are teaching students to use context to infer the meaning of unknown words, teaching students to use word parts, and using dictionaries (Graves, 2016; Hairrell, Rupley, & Simmons, 2011).

Graves (2016) concludes that teaching students to use word parts to glean meaning of the words can be an effective strategy.

According to Kucan (2012), word features are intended to support the vocabulary knowledge of the learner. Rasinski, Padak, and Newton (2011) also indicate that integration of Latin and Greek roots into vocabulary instruction enhances academic vocabulary. In teaching academic vocabulary, researchers also argue for the use of generative vocabulary instruction (Flanigan, Templeton, & Hayes, 2012; Templeton, 2011). Generating multiple different words from a root word is

Abstract

The present study was designed to examine the role of the word-formation rules in learning vocabulary from EAP texts by students of life sciences. The study adopted a pre-test post-test control group design. The participants of the study were selected from available EAP classes held for the students of life sciences. Then, the subjects were divided into two equal groups and assigned to one of the treatment conditions. The students were then taught the new vocabulary items of the passages chosen from their textbooks for eight sessions during two months in two different ways: using the word-formation rules and word-definition method. At the end, the examinees' performance on the tests was analyzed statistically for the purpose of comparing the results. The analysis showed a significant difference between the two groups. As a result, it can be claimed that instruction - according to the word-formation rules - was effective.

Key Words: word-formation rules, word-definition, vocabulary, English EAP Textbooks.

Introduction

As mentioned by Riazi and Aryashokouh (2007), focus on vocabulary as a central part of the language learning process is getting widespread attention today, and second language vocabulary acquisition has been taken into consideration by many researchers (e.g. Hatch & Brown, 1995; Coady, 1997; Lewis, 1997; Schmitt, 2000; Newton, 2001; and Nation, 2002). Different researchers have proposed different approaches to vocabulary teaching. For instance Hunt and Beglar (2002) introduced three approaches to vocabulary teaching and learning.

The first approach is incidental learning of vocabulary, which requires teachers to provide opportunities for extensive reading and listening and is useful for more proficient intermediate and advanced students. However, Coady (cited in Hunt & Beglar, 2002) doubted the possibility of learning words through extensive reading when learners do not know enough words to read well.

The second approach is explicit instruction, which provides opportunities for intentional learning of vocabulary by providing word lists or glosses and is

effective for beginning and intermediate students who have a limited range of vocabulary

The third approach is independent strategy development, which involves training learners to use dictionaries and practice guessing from context that is beneficial in retaining words. Some researchers (Stahl & Fairbanks, 1986 cited in Knight, 1994; Prince, 1996) insist that a combination of contextual and definitional approaches can be more effective than either approach in isolation. It can be concluded that each of these methods can be effective if it is used appropriately with the aim of raising consciousness among students.

As mentioned by Riazi and Aryashokouh (2007), focus on vocabulary as a central part of the language learning process is getting widespread attention today

Masoud Shahbazi, Kharazmi University
Email: Msd. Shahbaz69@ yahoo.com

The Role of Word-Formation Rules in Learning Vocabulary of English EAP Textbooks by Students of Life Sciences

چکیده

تحقیق حاضر، نقش قواعد شکل‌گیری واژگان (واژه‌سازی) در یادگیری لغات متون EAP توسط دانشجویان دانشگاه‌ها در رشته‌های علوم را ارزیابی و بررسی می‌نماید. از این‌رو، برای پیشبرد روند تحقیق، تعداد شصت نفر دانشجوی زن از میان دانشجویان قابل دسترس در کلاس‌های آموزش زبان EAP در رشته علوم، از یکی از دانشگاه‌های تهران، انتخاب و به دو گروه مساوی تقسیم شدند. در مرحله نخست، پیش‌آزمونی براساس متون درسی آن‌ها طرح شد و به اجرا درآمد. سپس برای هر گروه از دانشجویان در هر یک از گروه‌های آزمایش و گواه، متونی از کتاب‌های درسی آنان انتخاب شد و لغات جدید طی هشت جلسه در مدت دو ماه با دو روش «شرح قواعد واژه‌سازی» و «توضیح معنای واژگان» تدریس گردید. در مرحله بعد، پس‌آزمونی براساس متون درسی تدریس‌شده به اجرا درآمد. در پایان، عملکرد دانشجویان در آزمون‌ها مورد بررسی و تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. تفاوت عملکرد دانشجویان در دو آزمون در حدی بود که فرضیه خنثی رد شد و فرضیه مثبت جهت‌دار مورد قبول واقع گردید. بنابراین، نتیجه‌گیری شد که آموزش لغت با استفاده از قواعد شکل‌گیری واژگان تأثیر عمده‌ای در فراگیری لغات متون درسی تخصصی EAP توسط دانشجویان علوم دارد.

کلید واژه‌ها: قواعد شکل‌گیری واژگان، واژه‌سازی، واژگان، متون تخصصی انگلیسی برای اهداف دانشگاهی، دانشجویان رشته‌های علوم زیستی

4. Reflection

In order to be sure about what we have found, we decided to check out findings through statistical analysis through running one sample t-test. The results revealed that the LOA students outperformed at the end of the study in comparison with their performance at the beginning of the study ($p < 0.05$) in terms of acquiring the grammatical points. Therefore, we can conclude that the learning oriented assessment used in the present study has been effective in assisting learners to go beyond their normal achievement levels. This may have happened because LOA students are the ones who are to learn new points and solve their own problems through asking for assistance from teachers. In addition, in all of the steps, the presence of the instructors and the care that was given to students' full understanding as well as providing them with better assistance for deeper understanding were considered the potential advantages of LOA. Therefore, we believe that if teachers teach grammar to their students through LOA, it may help them manage the difficulties that might otherwise be overlooked in traditional classes which impede learners' full understanding. Likewise, the purpose of the exams is adapted to the needs of the students and test results would be of higher utility.

Taken together, in the present study we examined how grammar instruction could be improved. For that purpose, we used learning-oriented assessment which was examined through the implementation of an action research framework. Our main purpose of using LOA was to improve the instruction process and enrich our assessments with learning and teaching goals. Our findings showed

that implementing LOA had a significant effect on the acquisition of grammar by intermediate learners of English. It seems that giving priority to learning in language assessment would significantly improve the quality of both assessment and teaching. Since testing and teaching are two sides of the same coin, utilizing one to improve the other is highly suggested and the same was confirmed by the findings of the present study.

Finally, we recommend that more studies be carried out to see if what we found as the effectiveness of LOA is limited to grammar, or it has similar facilitating effects in other contexts and for other skills (i.e. listening, speaking, reading, writing, and vocabulary) among learners of different proficiency levels. We will similarly try our best to implement LOA in classes of different skills and also with different students and we will share our findings with those who are interested in integrating language instruction with language assessment for achieving better results.

References

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual basis and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Green, A. (2017). Learning-oriented language test preparation materials: a contradiction in terms? *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 112-132.
- Hamp-Lyons, L. (2017). Language assessment literacy for language learning-oriented assessment. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 88-111.
- Harlen, W. (2006). Assessment for learning and assessment of learning. *ASE Guide to Primary Science*. Hatfield: Association for Science Education.
- Keppell, M., Au, E., Ma, A., & Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464.
- Keppell, M., & Carless, D. (2006). Learning-oriented assessment: a technology-based case study. *Assessment in Education*, 13(2), 179-191.
- Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning? *Assessing Writing*, 12(3), 180-198.
- Leung, P.P.W., & Berry, R.S.Y. (Eds.). (2007). *Learning-oriented assessment: useful practices* (In Chinese). Hong Kong: Hong Kong University Press.

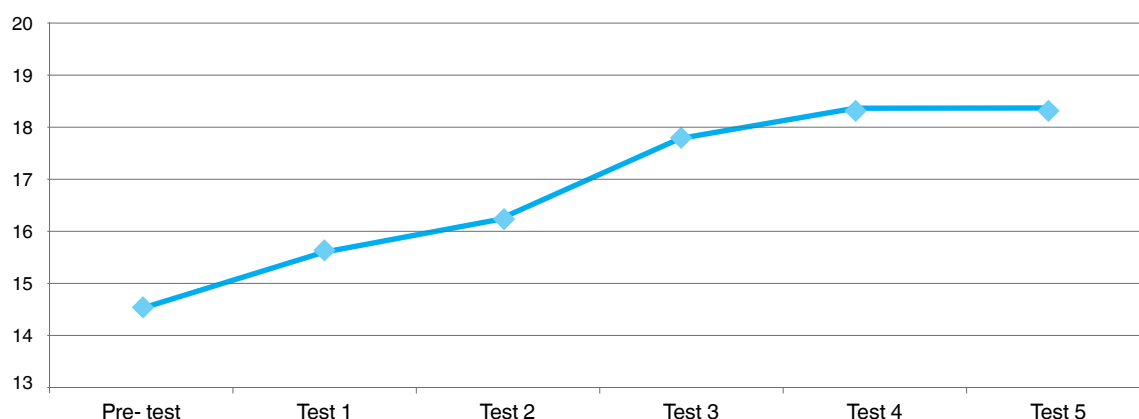


Figure 1. Graphical representation of learners' performances at different intervals

The results of the examination showed that the students of all classes were at the same level prior to the study while after their participation in grammar classes, they all progressed. It was also found that the amount of the development for the students in LOA classes was more than the rate of development in the traditional group (mean difference=1.25). It is worth noting that the participants in two LOA classes had very similar patterns of performance on the final test (mean difference = .25).

3. Observation

Based on our purpose to implement this new method for grammar instruction and in order to examine the usefulness of LOA, we assessed students longitudinally, and the results were in high correspondence with the teachers' overall qualitative assessment of the class progress. Overall, through providing our students with appropriate feedback during instruction, they became more active, motivated and meticulous in employing grammar rules. Thus, the possibility of better achievements in the new instruction and testing method was increased.



2. Action

In order to address the queries that we posed on the grammar instruction, we decided to choose three of our own classes in which the students for the first time were exposed to grammar rules. There were more grammar classes that could be used in this study; however, we opted to focus on our own since we had more control over the procedure of instruction, and also we already knew most of the students. This enabled us to interact more effectively with the students who were struggling with the acquisition of grammar and the stress of the exams.

Accordingly, we had the chance to work with 65 intermediate English learners who were our students and were studying English language and literature. Thus, we decided to present some of them with the new method of instruction that was called LOA and keep the rest receiving the regular instruction. To that purpose, collaboratively we designed a lesson plan where we could teach five grammatical points in each session. The points included modals (e.g. should/could would), tenses (e.g. present, past), pronouns, conditional sentences, and types of sentences (e.g. complex, compound). For the instruction and assessment procedures in two classes that we consider them LOA groups, we took certain steps namely, presenting learning tasks, student involvement in self and peer evaluation, and receiving feedback as feed-forward (Black & William, 1998) while the other class had undergone the regular instruction.

By the continuation of the semester, and the implementation of both methods in different classes, we had the chance to see how much our new method was successful in improving students'

achievements and our instruction quality. During the study, we told the students to use our feedback for their further activities and consider our suggestions as complementary comments, not merely as a simple judgment of their performance. If they considered the points in their performance, we would change the next feedback they received (a different feedback), and if they made the previous mistakes again, we would re-present our previous feedback to make sure they have learnt it. It was expected that the received grammatical feedback would turn into feed-forward and would give them the proper consciousness that they need.

In the LOA method, we assessed the students repeatedly, and learners continuously received feedback whereas the assessment of students' learning in the traditional group was merely conducted at the end of the semester. Participants' performances was assessed six times: One session prior to the study; four sessions during the study; and one more session after the study. These tests accommodated 6 open-ended questions covering the content of the lessons that were instructed to learners up to the time of the administration. That is, each test covered all lessons before its administration cumulatively. Learners' mean scores on these tests at different intervals are presented in Figure 1.

Our main purpose of using LOA was to improve the instruction process and enrich our assessments with learning and teaching goals

the level of learners' engagement in them is not equal, and the purpose for which they are used are basically different.

Recently, a tendency towards a shift occurred in the summative assessments that aimed at learning and testing simultaneously (Green, 2017). In other words, in formative assessment the priority was given to tasks that were conducive to stimulating appropriate student learning approaches. This happened due to the fact that many teachers assumed that they were unable to utilize the test and its properties for the betterment of students' learning; thus facilitating students' learning was considered as a priority not only in instruction that needs immediate tasks but also in assessment procedures that need substantive content knowledge (Keppell, Au, Ma, & Chan, 2006). This has been achieved through learning-oriented assessment that is defined as assessment where the primary focus is on the potential to develop productive student learning processes (Careless, 2007; Keppell & Carless, 2006; Leung & Berry, 2007). Generally, the main challenge that teachers like us have always been struggling with is how to bring external assessment (i.e. exams) into a systemic relationship with assessments that happen during classroom interactions (via learning-oriented assessment). This is considered important due to the fact that both learning and testing aspects of instruction could be considered simultaneously, and the proper planning could be made for eliminating the shortcomings of the instruction and improving students' understanding and performance (Lee, 2007).

In the definition of learning oriented tasks, it is suggested that task completion should be scaffolded, that there should be an interactive questioning procedure,

and that immediate and learning-focused feedback should be available to the students (Hamp-Lyons, 2017). Subsequently, through the implementation of this method, a dynamic and productive relationship between teaching/ learning and assessment would occur. Subsequently, this would be characterized as the assessment for learning rather than solely the assessment of learning (Harlen, 2006). We conducted this study while we were teaching intermediate students of English language and literature at a university in the northeast of Iran. The fact that students were going under routine methods of grammar instruction which mainly failed to address their needs and difficulties properly as well as the fact that the results of the assessments that learners sat for were rarely used for further instructional uses stimulated us to employ LOA method in our grammar classes. Therefore, we aimed to find if integrating language testing with the language instruction process can ameliorate the negative aspects of grammar instruction in a way that both teachers and learners benefit from it simultaneously.

Many teachers assumed that they were unable to utilize the test and its properties for the betterment of students' learning; thus facilitating students' learning was considered as a priority not only in instruction that needs immediate tasks but also in assessment procedures that need substantive content knowledge (Keppell, Au, Ma, & Chan, 2006)



چکیده

در این پژوهش کوشیده‌ایم با به کارگیری اصول و قواعد اقدام‌پژوهشی به بررسی تأثیر «سنجش یادگیری-محور» در فراگیری قواعد دستوری زبان انگلیسی در بین زبان‌آموزان با سطح متوسط بپردازیم. در کلاس‌هایی که ما در آن‌ها مشغول به تدریس دستور زبان انگلیسی بودیم با این موضوع مواجه شدیم که برخی از دانشجویان نه تنها در فراگیری نکات آموزشی و دستوری زبان انگلیسی با مشکل مواجه‌اند بلکه در به کارگیری آن نکات نیز توانمندی اندکی دارند. بدیهی است که به‌طور کلی در کلاس‌های تدریس دستور زبان ابتدا نکات آموزشی ارائه می‌شود و سپس به حل تمرین پرداخته می‌شود؛ اما از آن‌رو که عملکرد دانشجویان به‌طور مستقیم نیز از شیوه تدریس تأثیر می‌پذیرد تصمیم گرفتیم تا با بهبود و ارتقای روش تدریس به افزایش کیفیت آموزش بپردازیم. نحوه انجام پژوهش بدین ترتیب بود که در یکی از کلاس‌هایمان بخش‌هایی از گرامر را که مدنظر بوده به صورت مرسوم تدریس کردیم و سپس به حل تمرین پرداختیم؛ اما برای برخی دیگر فراتر از تدریس، هم‌زمان آنان را سنجیدیم و اگر ابهام یا نقطه ضعفی در عملکردشان دیده می‌شد به آنان بازخورد مناسبی ارائه می‌کردیم تا عملکرد خود را بهبود بخشند. این پروسه تا فراگیری کامل قواعد مدنظر نیز ادامه داشته است. در مراحل ابتدایی به کارگیری این روش، تفاوت چندانی در عملکرد دانشجویان مشاهده نشد اما پس از گذشت مدت زمان اندکی (حدود ۵ جلسه) نشانه‌های بهبود در یادگیری و استفاده از نکات تدریس شده را مشاهده کردیم. افرادی که به‌صورت معمول و سنتی آموزش زبان خود را ادامه دادند همچون گذشته با سرعت یادگیری کمی در کلاس‌ها حاضر می‌شدند در حالی که افرادی که برای ایشان با استفاده از سنجش یادگیری-محور مطالب را ارائه نمودیم توانمندتر بودند و با انگیزه بیشتری به یادگیری پرداختند. در گام آخر دریافتیم که به کارگیری سنجش یادگیری-محور به‌صورت اساسی می‌تواند در بلند مدت عملکرد زبان‌آموزان را ارتقا بخشد.

کلیدواژه‌ها: سنجش یادگیری محور، دستور زبان، فراگیری، اقدام‌پژوهی

1. Planning

For years, both theoretical and practical aspects of language assessment have been considered important concerns in psychometric research. The new advancements in the implementation and development phases of language tests (e.g., validation studies and innovation in item development as well as the process

of examination) have addressed the major shortcomings of the previous methods along with the major goals of language pedagogy. For instance, one of the new approaches of language testing is using formative (rather than summative) assessment. Although these two forms of assessing performance have their own capacity to present authentic assessment,

Teaching and Testing Grammar through Learning Oriented Assessment: An Action Research

Reza Zabihi

English Department, University of Neyshabur, Iran
zabihi@neyshabur.ac.ir

Ali Khodi

English Department, University of Neyshabur, Iran
ali.khodi@ut.ac.ir

Abstract

As an influential area of education, language teaching has undergone various changes in its theoretical and practical frameworks during the last decades. The common purpose of all research studies has been to optimize the instruction process. Since language learning does not happen in vacuum, and some information is required for examining its quality, language tests are used. Yet, the question still remains as to whether language tests are just simple tools for assessing the content of materials that have been instructed or they can be used for formative goals as well. In the present study, we attempted to examine the utility of language tests in enhancing students' grammar acquisition. The action research reported in this paper sought to investigate whether and to what extent the implementation of Learning-oriented Assessment (LOA) can facilitate the acquisition of grammar by intermediate second language (L2) learners. In our classes at a university in the north east of Iran, where we were both teaching grammar to students of English Language and Literature, we faced students who were struggling not only with the acquisition of the grammar points but also the actual use of what they had learnt in the grammar exams.

Typically, in grammar classes, we teach a set of grammar items in their book through using examples and performance tasks during the semester. Having the fact in mind that students' performance is highly dependent on the method of our instruction, we tried to use new methods for improving their learning output. In the beginning stages of our trial for teaching grammar innovatively, we observed little change in the learners' performance while gradually by the continuation of the new instructional method students' performance showed a significant improvement as a result of our LOA grammar instruction. Pedagogically, the findings of our study call for a shift in the assessment procedures that provide simultaneous learning and testing opportunities.

Key Words: grammar, intermediate English learners, learning-oriented assessment, longitudinal investigation



Coordinator: Mehdi B. Mehrani
Assistant professor of ELT, English
Department, University of Neyshabur
Email: Mehrani@neyshabur.ac.ir

Guidelines for Publishing in Action Research

We have recently specified a special column in *Roshd FLT Journal* for publishing small-scale research studies that teachers conduct in their own classes. We intend to publish at least one action research report in each issue of *Roshd FLT Journal*. Thus, we encourage you to submit the reports of your classroom research to be published in our “Action Research Column”.

We accept papers on the basis of their relevancy to our readers, simplicity, readability, and freshness of viewpoint. Your papers do not have to follow the standards of scholarly, academic research papers. We do not use complicated statistical analyses, technical terms or footnotes. Thus, write in a simple, plain and easy to understand manner. Please cite all of your sources within the text, and provide a list of references at the end of your article. When writing your paper, please include the following information in your report:

- Your research questions and your plan for answering the research questions
- The actions that you did over a period of time in order to answer the questions
- Your evaluation of the effects of the actions and any evidence that support your evaluation
- Your conclusion and suggestions for other teachers

To be accepted for publication, your articles need to:

- Be maximum 2500 words, including references
- Be on a topic of relevance or interest to Iranian language teachers
- Include an abstract of no more than 200 words, and a list of references

We are looking forward to your action research reports. Should you have any inquiries about how to prepare a report of your action research, you can send an email to Dr. Mehrani at the following address: meh.mehrani@gmail.com

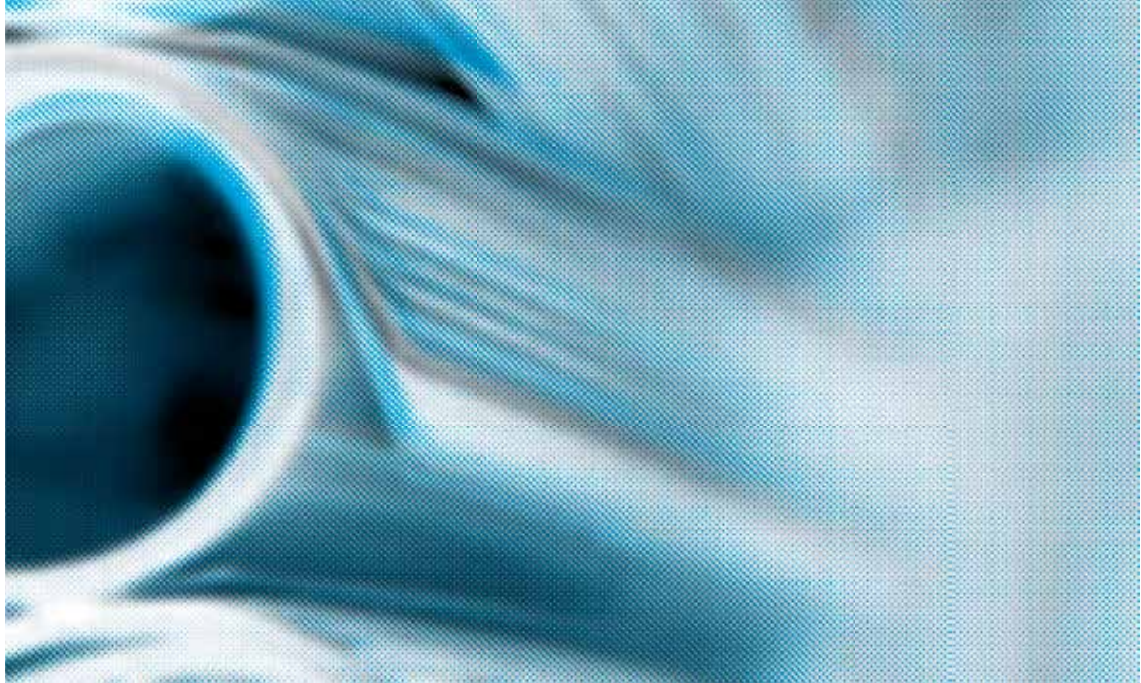
Farsani & Babaii, 2019; Lazaraton, 2005; Martynychev, 2009; Mehrani & Khodi, 2014), quantitative research approach was prevalently used in the corpus. This reveals that the authors have a great tendency to examine linear or cause-effect relationships between and among the variables. Furthermore, the authors, adhering to etic perspective (see Patton, 2002), prefer to play an objective and value-free role in the ELT world in Iran. On the other hand, considering the scope of the journal and given the sparse attention given to practitioner research (e.g., action research; teacher research) we are awaiting for such prospective studies in order to deal with the unexpected problems in ELT classes when challenges arise. This research engagement motto, as Borg (2010) argues, has “a powerful transformative force in work and professional development of language teachers” (p.391). Accordingly, prospectively speaking, Roshd FLT journal should follow this research-at-the-service-of-teaching movement in order to meet the needs of ELT teachers and students (see also, Amini Farsani & Babaii, 2019).

With regards to authorship and collaboration patterns, our findings revealed that there probably exists an internal research network wherein co-authors from different institutions can work together in order to disseminate a piece of research. Likewise, based on the findings, the second most prevalent profile was related to those authors and researchers who have published a piece of research in the same institutes. This is not unsurprising given the fact that this collaborative type is the most convenient and easiest one for co-authors. Almost solely absent in the corpus is international collaboration between and among authors. It would be

of great help if the editors take initiative in smoothing such co-jointed studies in order to compare the teaching and learning contexts cross-culturally. Also, in this way can we enhance our teaching and learning practices and may keep abreast of other ELT contexts.

References

- Amini Farsani, M. (2017). *Exploring three decades of TEFL research in Iran: Conceptions and practices*. (Unpublished doctoral dissertation). Kharazmi University, Tehran, Iran.
- Amini Farsani, M., & Babaii, E. (2019) EFL faculty members' research engagement: voices from Iran. *Research in Post-Compulsory Education*, 24(1), 37–59.
- Azimi, H., & Kobadi Kerman, Z. (2011). A review of the first 99 journals of Roshd FLT. *Roshd FLT*, 26 (1), 100, pp. 35-41.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43, 391-429.
- Byrnes, H. (2013). Notes from the editor. *The Modern Language Journal*, 97, 825-827.
- Cooper, H. (2016). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Heyvaert, M., Maes, B., & Onghena, P. (2013). Mixed methods research synthesis: definition framework, and potential. *Quality and Quantity*, 47, 659–676.
- Lazaraton, A. (2005). Quantitative research methods. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 209–224). New York: Routledge.
- Marefat, H. (1999). A review of MA theses in TEFL completed between January 1990 and March 1999 in the English department of the faculty of foreign languages at Tehran University. *Research in Foreign Languages*, 6, 111–116.
- Martynychev, A. (2009). *On research methodology in applied linguistics in 2002-2008*. Unpublished PhD dissertation, George Fox University.
- Mehrani, M.B. (2015). An analysis of ELT research trends in Roshd FLT. *Roshd FLT*, 29(4), 115, PP.20-27.
- Mehrani, M.B., & Khodi, A. (2014). An appraisal of the Iranian academic research on English language teaching. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(3), 89–97.
- Ortega, L. (2015). *Research synthesis*. In B. Paltridge and A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: a practical guide* (pp. 219–237). London: Bloomsbury Publications.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks CA: Sage.
- Plonsky, L., & Oswald, F. (2015). Meta-analyzing second language research. In L. Plonsky (Eds.), *Advancing quantitative methods in second language research* (pp. 106–128). New York, NY: Routledge.
- Wang, Y., Wu, Y.S., Pan, Y.T., Ma, Z., & Rousseau, R. (2005). Scientific collaboration in China as reflected in co-authorship. *Scientometrics*, 62(2), 183–198.



As shown in Table 3, the most frequently represented collaborative type is related to those co-authors who are working on different institutions; International collaboration was almost missing in the corpus.

Table3.
Percentages of various collaborative profiles

Collaborative type	Frequency	Percent
DI	58	36
SI	56	34.8
SA	46	28.6
IC	1	.6

Discussion and Conclusion

The current study was aimed at mapping past, present, and future of Roshd FLT journal over the period of 1984 to 2019. In so doing, we adhered to research synthetic techniques and bibliometric analysis. Concerning the first research question, the findings revealed that the ELT outlets were distributed in a wide range of issues. Disproportionately, the authors covered twenty four topics and subtopics in the journal from its inception. The most pervasive issues were mainly concerned with L2 skills and components with “*researching reading*” as the most represented and “*researching speaking*” as the least. This finding, lending support to Marefat (1990)’s study, reveals that

authors have been mainly oriented toward receptive skills such as reading skill. This is not surprising given the major emphasis given to reading skills in ELT context in Iran. What is notable here is the diverse and broad range of issues covered in the journal which might be incongruent with the mission and vision of the journals and can sometimes deviate the readers’ attention from the original aim and localized purpose.

Our results regarding EFL learners’ characteristics in terms of age and educational institutes reveal another lively testimony of mismatch between the journal aims and what is practiced. Surprisingly, most of the studies have been done with adult participants; less attention has been given to teenagers (13-17), who are the main consumers of research in ELT. Likewise, regarding the place of research, almost 32 percent of the studies were done in university contexts not secondary and/or pre-university ones. Although virtually recent attention has been given to the related topics, target samples, and educational institutes, we need more qualitative studies in order to explore in details the reasons for such incongruent elements.

Concerning the second research question, which is partially congruent with the previous research (e.g., Amini

The Roshd FLT, as a long-standing journal in Iran, was established in 1984 and 2019 is thus the journals' 35th Anniversary

research approach was related to quantitatively-oriented studies. We further analyzed quantitative research approach: based on the results, experimental designs (48%, n=77) were the most frequently type of quantitative research. This signifies the fact that ELT researchers sought to determine and identify “cause-and-effect relationships” between and among variables (Johnson & Christensen, 2014, p. 42). However, non-experimental research (i.e., correlational study, ex post facto, and survey studies) was spotted as the second prevalent research designs (37%, n=51) in the data set.

Authorship and Collaboration Patterns

Our results revealed that 160 articles were published by 282 authors from different universities and institutes in Iran. According to Table 2, the number of authors has been clustered into four strands (i.e., one author, two authors, three authors, and four authors). The results revealed that the most prevalent cluster is related to those articles which have been published by two authors (68.3%, n=110). The second most frequent cluster is related to single-authored publications with 26 % (n=46). A very small portion of the studies was published by three and/or four authors (3%, n=5).

In order to examine the degree of

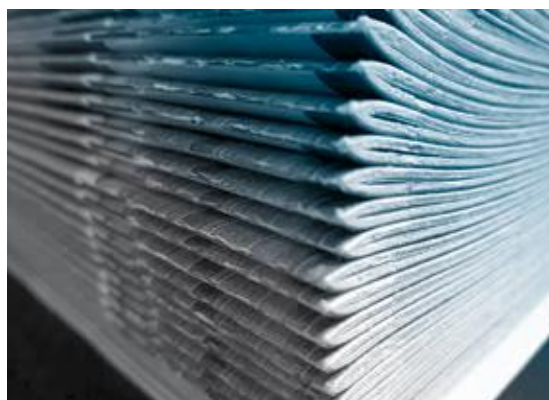


Table 2. Distribution of the included articles based on the number of authors over the period of 1984-2018

Number of authors	1	2	3	4
Number of articles (%)	46 (26%)	110 (68.3)	4 (2.5)	1 (.6)

collaboration, we adhered to the formula developed by Wang et al. (2005). The degree of collaboration is defined as the number of co-authored papers (NC) over number of papers included (N): $DC=NC/N$. The results revealed that the degree of collaboration is 71.42% in Roshd FLT. The average number of authors per paper is 1.75.

We further classified each paper based on four collaborative profiles based on the bibliometric analysis (see Wang, et al. , 2005):

- **Profile 1:** Single-authored articles (SA)
- **Profile 2:** Articles co-authored by authors working in the same institution (SI)
- **Profile 3:** Articles co-authored by authors in different institution located in the same country (DI)
- **Profile 4:** Articles co-authored by authors in different countries

The results revealed that the number of the papers of different collaborative focus follows the following pattern: $DI>SI>SA>IC$.

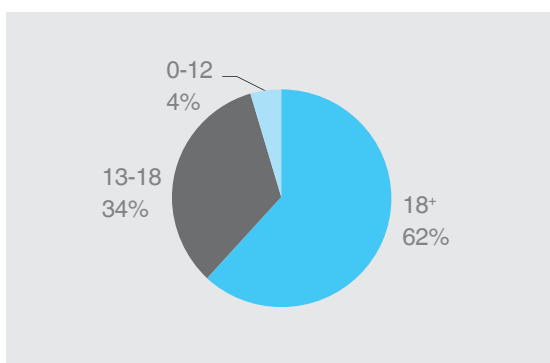


Figure 1.
Distribution of L2 Learners 'Age in the Corpus

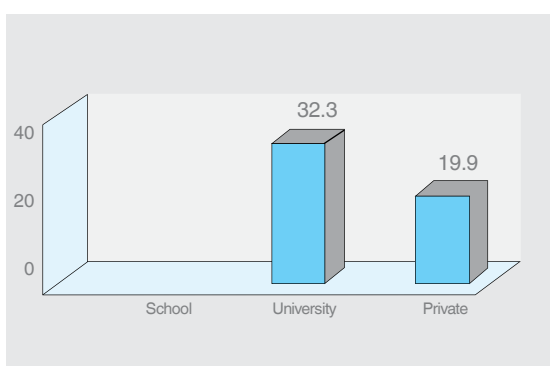


Figure 2.
Distribution of Educational Institutes in the Corpus

the aims of Roshd FLT journal are announced as “enhancing teachers’ professional development, promoting their teaching qualifications, updating teachers on recent teaching and learning issues, familiarizing them with notable teaching and learning challenges in ELT world, and making an informatively interactive milieu between and among teachers, materials developers, and policy makers”

($n=62$, 38.5 %) were conducted in school settings. Surprisingly, almost 32 percent of the studies ($n=52$) were done in university contexts. A small portion of the studies were conducted in private language institutes ($n=32$). Thus, researching in school settings is more frequent than doing research in language institutes for the EFL authors. It is to be noted, however, that almost 10 percent of the studies did not report the setting.

Methodological Research Approaches

Results for Research Question 2, *to what extent have research approaches been represented in Roshd FLT?* on the type of research paradigms (see Figure 3), revealed that 79.5% of the studies ($n=128$) were quantitative. To a very lesser degree, around 9% the studies ($n=14$) employed qualitative approaches in a study; almost 7.5% of the studies ($n=12$) utilized a combined use of quantitative and qualitative research approaches to provide empirical evidence for answering the research question(s). Qualitatively, based on the aims and scope of the journal, we also traced the use of the action research in the corpus. Just 4 percent of the studies ($n=7$) was oriented toward action research wherein teachers can solve their local problems and improve their teaching and learning practices.

The most prevalently represented

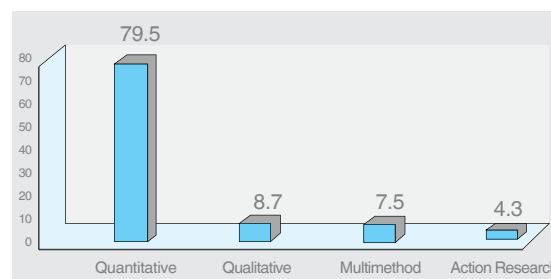


Figure 3.
Research Approaches Appeared in the Corpus

Table 1.
Distribution of Substantive Topics in Roshd FLT

Category	Frequency	Percentage
Researching L2 skills and components	69	43.125
Reading skill	18	11.25
Vocabulary	16	10
Writing skill	14	8.75
Grammar	8	5
Listening	8	5
Pronunciation	3	1.87
Speaking	2	1.25
Researching assessment and evaluation	22	13.75
Researching teachers' belief and teacher education	14	8.75
Researching learners' individual differences	11	6.875
Researching materials development	9	5.625
Researching language and technology	8	5
Researching first/second language learning and acquisition	5	3.125
Researching TBLT and CLT	5	3.125
Researching translation and interpretation	4	2.5
Researching contrastive analysis/ error analysis	4	2.5
Researching language learning strategies	2	1.25
Researching discourse and pragmatics	2	1.25
Researching bilingualism	1	62.
Researching psycholinguistics	1	62.
Researching EAP/ESP	1	62.
Cognition and brain	1	62.
Metalinguistic ability	1	62.
total	160	100

Furthermore, Figures 1 and 2 illustrate the EFL learners' characteristics in terms of age groups and educational institutes, respectively. As shown in Figure 1, almost half of the studies (n=70, 43.5%) recruited adult EFL learners (+18 years), almost 24 % of the studies (n= 38) recruited

teenagers (13-18), and L2 young learners (0-12 years) were recruited in a very small percentage of the studies (n=5, 3%). Surprisingly, it seems that adult EFL participants received greater emphasis than adolescents and young learners.

As for educational settings, most studies



in a main stage, it was field tested with some similar studies. Any discrepancy in assessing the issues was resolved, too. The overall inter-rater reliability of rated studies was 0.93.

4. Analyzing the results both cumulatively and across time

5. Interpreting the results

Due to the range of contents presented in the journal, we, adhering to systematic inclusion and exclusion criteria, included those articles which examined English learners, be published in Persian or English. Likewise, articles with theoretical and conceptual orientations, and those published in other languages such as French and German languages were excluded. Accordingly, we came up with 160 empirical studies from 1984 to 2018.

Results

Topical issues represented in the corpus

A total sample of 161 empirical studies were systematically included in the analysis. As for the first research question, we used inductive analysis in order to come up with the most/least

frequently represented topics. Having considered the language learning and teaching problems addressed in the literature, we came up with the following topical issues in the corpus. As can be seen, as for substantive issues in Roshd FLT journal, we can see that the studies were scattered disproportionately. The most prevalent topic ($n=69$, 43.12%) is concerned with “researching L2 skills and components” across a wide range of age groups, proficiency levels, and time span. In this category, more specifically, the ELT authors paid notable attention to reading skills followed by vocabulary learning; researching speaking and pronunciation has been received less attention than others. The message obtained is that productive skills is less represented than the receptive skills. The second most pervasive topic is related to “researching assessment and evaluation”. To a lesser degree “researching teachers’ beliefs and teacher education” has received the third rank in the corpus. On the contrary, the least frequent topics are concerned with those addressed “bilingualism, EAP/ESP, psycholinguistics, cognition and brain, and metalinguistic ability.

In recent years, aligning with the “Evidence-Based Movement” (EBP) and “Methodological Turn” (MT) movements (Heyvaert et al., 2016), TEFL research has witnessed an increasing awareness in substantive and methodological research issues. Amini Farsani (2017), synthesizing quantitative, qualitative and mixed methods research studies, examined the status quo of TEFL research in three decades. However, following all-inclusive and broad definition of research synthesis, he examined unpublished MA dissertations in Iran, leaving published outputs unaccounted for. Therefore, the current study supplements—from a more comprehensively synthetic and bibliometric scope—previous anecdotal and descriptive studies by Azimi and Kobadi Kerman (2011) and Mehrani (2015) examined different foci of the journal contributed over twenty seven and thirteen years, respectively.

The Roshd FLT, as a long-standing journal in Iran, was established in 1984 and 2019 is thus the journals’ 35th Anniversary. In the “Aims and Scope” statement of this journal, appearing in the overview section on the website (<http://www.roshdmag.ir/fa/magazine2/24>), the editors delineate the aims of this journal as “enhancing teachers’ professional development, promoting their teaching qualifications, updating teachers on recent teaching and learning issues, familiarizing them with notable teaching and learning challenges in ELT world, and making an informatively interactive milieu between and among teachers, materials developers, and policy makers”.

Research Questions:

In the current study, the following research

questions were posed:

1. What are the topical issues represented in the journal?
2. To what extent have research approaches been represented in the journal?
3. What are the patterns of authorship and collaboration in the journal?

Method

In the current study, following research synthetic techniques (Plonsky and Oswald, 2015), we developed a coding sheet based on a detailed context-specific set of steps to research synthesis:

1. Defining the research domain in terms of location, time, and content: For the purposes of the study, We examined all empirical studies, be in Persian or English, published in Roshd FLT journal (i.e., location) from 1984 to 2018 (i.e., temporal scope).

2. Designing a coding sheet as the primary data collection tool: we developed a coding sheet in order to examine both substantive and research methodological issues, as well as describe the patterns of authorship and collaboration.

3. Delineating the coding process: In order to find out whether the coding sheet operated properly before utilizing them

Research synthesis is defined as “a continuum of techniques and research procedures that have been developed by social scientists with the aim of reviewing past literature systematically” (Ortega, 2015. p. 219)



Abstract

This study sought to provide empirically-grounded evidence for two important research questions. The first purpose of the study, subscribing to research synthetic techniques, was to examine the cumulative status of substantive and methodological research issues in Roshd FLT Journal. We synthesized a sample of 160 empirical articles which were distributed over a 35-year period. The findings revealed that “researching L2 skills” was the most prevalently represented topics in the corpus across different age groups and time span. Our findings further indicated that quantitative research approaches were conducted more frequently than other approaches, though practitioner research was almost solely missing. The second purpose of the study, adhering to bibliometric analysis, was to map the authorship and collaboration in the journal. Based on the findings, the most frequently represented collaborative profile was related to those co-authors who are working in different institutions. However, International collaboration was almost absent in the corpus. The results further reveal that the degree of collaboration is 71.42% in Roshd FLT. The average number of authors per paper is 1.75. Implications for the research consumers are discussed.

Key Words: Research Synthesis; ELT topics; Authorship; Collaboration; Roshd FLT Journal

Introduction

Science is a multi-aspectual notion where in accumulation, independency, and cooperation have played vital roles in shaping knowledge (Cooper, 2016). Such multidimensionality of science enterprise has been supplemented by the fact that, research consumers at the macro- and micro-levels (e.g., teachers, students, policy makers, materials developers, to name a few) of language policy and planning need to have a bird’s-eye view of what they already know, with what certainty, and what remains unaccounted for, which would in turn equip them for evaluating, locating, and, more importantly, synthesizing prior studies systematically. Consequently, as Cooper rightly put “trustworthy accounts that describe past research are necessary steps in the orderly development of scientific knowledge” (Cooper, 2016, p. 2).

With the concurrent surge of research synthetic thinking, which has emphasized on evidence-based practice movement in the field of language learning and teaching (Amini Farsani, 2017), it has become possible to consider research as playing

a contributory role in making informed decisions and initiating practice and policy. Research synthesis is defined as “a continuum of techniques and research procedures that have been developed by social scientists with the aim of reviewing past literature systematically” (Ortega, 2015. p. 219). Inspiring by research synthetic thinking, the message echoed is research methodology in language learning and teaching no longer has “ancillary status’ in our work (Byrnes, 2013, p. 825).

In recent years, aligning with the “Evidence-Based Movement” (EBP) and “Methodological Turn” (MT) movements (Heyvaert et al., 2016), TEFL research has witnessed an increasing awareness in substantive and methodological research issues

A Retrospective-Prospective Mapping of Roshd FLT:

What Research Synthesis
and Bibliometric
Analysis say to us
over the Past 35 years?

Mohammad Amini Farsani (Corresponding Author)

Department of Foreign Languages, Iran University of Science and Technology, Tehran

Ladan Soleimani

Department of Foreign Languages, Iran University of Science and Technology, Tehran

Babak Daneshvar Gorbani

Department of Foreign Languages, Iran University of Science and Technology, Tehran

چکیده

این مطالعه به دنبال ارائه شواهدی تجربی در پاسخ به دو سؤال پژوهشی مهم است. هدف اول این مطالعه با استفاده از تکنیک‌های ترکیب پژوهش‌ها در تحقیق به منظور بررسی موضوعات و روند پژوهش‌های صورت گرفته در مجله رشد آموزش زبان‌های خارجی می‌باشد. در این مطالعه ۱۶۰ مقاله در طول ۳۵ سال مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهند که بیشترین موضوع ارائه شده در زمان و گروه‌های سنی مختلف، تحقیق در مورد مهارت‌های زبان دوم است. علاوه بر این، یافته‌ها نشان می‌دهند که اقدام پژوهی کمترین تعداد و تحقیق کمی بیشترین تعداد مقالات را به خود اختصاص داده‌اند. دومین هدف از این مطالعه، براساس شاخص‌های علم‌سنجی صورت گرفته، به بررسی نویسندگان و مشارکت آن‌ها در مجله می‌پردازد. براساس این یافته‌ها بیشترین مشارکت مربوط به نویسندگانی از مؤسسات مختلف می‌باشد و همکاری در سطح بین‌الملل تقریباً وجود ندارد. نتایج همچنین نشان‌دهنده این است که میزان همکاری در مجله رشد زبان‌های خارجی ۷۱/۴۲٪ و میانگین نویسندگان در هر مقاله ۱/۷۵ است.

کلید واژه‌ها

ترکیب پژوهش‌ها، مباحث آموزش زبان انگلیسی، نویسندگان، مشارکت، زبان‌های خارجی، مجله رشد

IN THE NAME OF ALLAH

Roshd Foreign Language Teaching Journal

Managing Editor:

Masoud Fayazi

◆ 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

- | | |
|--|--|
| ❖ <i>Parviz Birjandi,</i> PhD (TEFL)
Allame Tabataba'ei University | ❖ <i>Nader Haghani,</i> PhD (Teaching
German through E-Learning)
University of Tehran |
| ❖ <i>Hossein Vossoughi,</i> PhD (Linguistics)
Kharazmi University | ❖ <i>Mojgan Rashtchi,</i> PhD (TEFL)
Islamic Azad University, North
Tehran Branch |
| ❖ <i>Parviz Maftoon,</i> PhD (TEFL)
Iran University of Science and Technology | ❖ <i>Seyed Behnam Alavi Moghadam,</i>
PhD (Linguistics),
Organization for Educational
Research and Planning, Ministry
of Education, Iran |
| ❖ <i>Jaleh Kahnamouipour,</i> PhD (French
Literature)
University of Tehran | ❖ <i>Akbar Abdollahi,</i> PhD (FLT),
Tehran University |
| ❖ <i>Hamid-Reza Shairi,</i> PhD (French,
Semiotics)
Tarbiat Modares University | |
-

◆ Advisory Panel

- ❖ *Gholam Reza Kiany,*
PhD (TEFL), Tarbiat Modares University
- ❖ *Mahmood Reza Atai,*
PhD (TEFL), Kharazmi University

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ), as a quarterly journal, is published three times a year under the auspices of the Organization For Educational Research and Planning, Ministry 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 FLT¹²⁹

Foreign Language Teaching Journal

Vol. 34 | No. 2 | Winter | 2020
www.roshdmag.ir
Language Education Quarterly

- 
- A Survey on Prospect Series
(1,2,3) Teacher's Guide
 - Silence Speaks Louder Than Words!
 - Teaching and Testing Grammar through Learning
Oriented Assessment: An Action Research