

۵۹

رشد
آموزش زبان
مجله علمی - ترویجی

سال پانزدهم / ۱۳۷۹ / بهار ۱۵۰ تومان

ISSN 1606-920X

flt

Foreign Language
Teaching Journal





Foreign Languages open
doors to new

HORIZONS

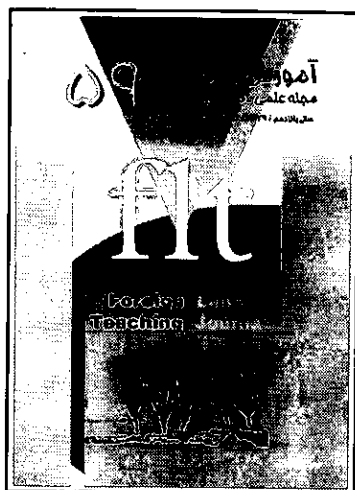


وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
(ششد آموختن) بان

سال پانزدهم - دوره انتشار - زمستان ۱۳۷۹
- شماره مسلسل ۵۹

مدیر مسئول: علیرضا حاجیان زاده
سر دبیر: دکتر سید اکبر میر حسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
تیراژ ۷۵۰۰ نسخه

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵
تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶
صندوق پستی امور مشترکین: ۳۳۳۱-۱۵۸۷۵
دفتر مجله: (داخلی ۳۱۰) ۹-۸۸۳۱۱۶۱



اعضای هیات تحریریه

دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت
دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم
دکتر محمد حسین کشاورز، دانشگاه تربیت معلم
دکتر سید علی میرعمادی، دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر قاسم کبیری، دانشگاه گیلان
دکتر زاله کهنمویی، دانشگاه تهران
دکتر حمیدرضا شمیری، دانشگاه تربیت مدرس
سید محمود حدادی، دانشگاه شهید بهشتی

Roshd Foreign Language Teaching Journal

- An Investigation of Construct Validity of Cloze Test.../ P. Birjandi & KH. Motalebzadeh/ 30
- A New Dimension of Contrastive Linguistics/ M. Fallahi/ 38
- Language Learning Strategies.../ R. Akbari/ 53
- Tendances actuelles dans La prononciation/ Editorial Board/ 64

فهرست عناوین

- پیشگفتار / ۲
- گزارش گردهمایی بررسی مسائل آموزش زبان در آموزش و پرورش/ کارشناسی زبان انگلیسی/ ۳
- ویژگی های معلم زبان خوب از دیدگاه زبان آموزان/ دکتر حسین وثوقی/ ۷
- رابطه بین جمعیت کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان.../ شهلا زارعی نیستانک/ ۱۵
- معرفی کتاب/ ۲۲

دفتر انتشارات کمک آموزشی، این مجلات را نیز منتشر می کند:

رشد کودک (ویژه پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان) رشد نوآموز (برای دانش آموزان دوم و سوم دبستان) رشد دانش آموز (برای دانش آموزان چهارم و پنجم دبستان) رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی) رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه) مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش زبان و ادب فارسی، آموزش راهنمایی تحصیلی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش معارف اسلامی، آموزش تاریخ، آموزش تربیت بدنی (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان اصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه آموزگاران، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تایپ شود. ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در منتهای ارسالی باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبنی نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسشهای خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

1

گزارش گردهمایی

گروه زبان های خارجی - کارشناسی زبان انگلیسی
دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی



خارجی؛

● بهینه سازی آموزش زبان خارجی در نظام آموزش و پرورش .
سخنرانان داخلی : آقایان دکتر جلیل صادقیان و دکتر پرویز
بیرجندی (دانشگاه علامه طباطبائی) ، دکتر پرویز مفتون و دکتر
حسین فرهادی (دانشگاه علم و صنعت) ، دکتر یارمحمدی
(دانشگاه شیراز) ، دکتر محمدمحسن تحریریان (دانشگاه
اصفهان) و دکتر منشی طوسی (دانشگاه آزاد مشهد)
سخنران میهمان : آقای دکتر جک سی ریچاردز از دانشگاه
هنگ کنگ و استاد مدعو در مرکز آموزش زبان سنگاپور
(RELIC)

در مراسم افتتاحیه این گردهمایی جناب آقای مهندس
علاقه مندان ، معاون وزیر و رئیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی
آموزشی ضمن تشکر از استقبال شرکت کنندگان بر این نکته تأکید
کرد که : پروژه زبان آموزی در ایران با حدود سی هزار معلم در
سطوح مختلف آموزشی و هفته ای ۱۴ ساعت ، در دوره های
راهنمایی ، متوسطه ، و پیش دانشگاهی برای دولت مبلغی بالغ
بر چهار میلیارد تومان در سال هزینه دارد و با این حال ، نتوانسته

عنوان : « بررسی مسایل آموزش زبان های خارجی در آموزش
و پرورش »
تاریخ برگزاری : اول تا سوم آذر سال ۱۳۷۹
محل برگزاری : تالار خانه معلم واقع در منطقه ۳ آموزش و
پرورش شهر تهران
به همت : دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی ، سازمان
پژوهش و برنامه ریزی آموزشی .

اهداف گردهمایی

- ارائه تصویری روشن از وضعیت موجود آموزش زبان در نظام آموزش و پرورش ؛
- نزدیک کردن دیدگاه های متخصصان و دست اندرکاران ؛
- ارائه رویه های جدید در آموزش معلمان و برنامه ریزی زبان

است به نتیجه مطلوب برسد. ایشان اظهار کرد: «وضعیت زبان‌آموزی در کشورهایی که من دیده‌ام، به مراتب بهتر از ایران بوده است. دانش‌آموزان آن کشورها بهتر زبان یاد می‌گیرند و حرف می‌زنند. پس باید مشکلی در کار ما باشد و هیچ‌کس بهتر از این جمع نمی‌تواند آسیب‌ها را بشناسد.» ایشان اضافه کردند: «غیر از کشورهای انگلیسی‌زبان، ۹۲٪ مردم دنیا از زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم استفاده می‌کنند؛ لذا با گسترش ارتباطات، رایانه و اینترنت این نیاز بیش‌تر و بیش‌تر می‌شود و ما هیچ‌چاره‌ای جز این نداریم که زبان انگلیسی را بخوبی یاد بگیریم و سیاست‌ها، روش‌ها و متدهایمان را به تناسب نیازهای جامعه اصلاح کنیم. در کشور ما عواملی مثبت برای زبان‌آموزی وجود دارد. اما با وجود این؛ انگیزه محصلان به جای این که رو به افزایش باشد با تنزل همراه است.

در ادامه مراسم، جناب آقای دکتر ملکی، مدیرکل دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی و دبیر گردهمایی به ایراد سخنرانی تحت عنوان «نگاهی به آموزش زبان خارجی از منظر برنامه درسی» پرداخت. ایشان توضیحات خود را در قالب چند سؤال به شرح زیر مطرح کرد تا جواب آن‌ها در بحث‌های همایش به دست آید:

۱- بین زبان خارجی و نیازهای اجتماعی چه نسبتی باید برقرار شود؟

۲- اهداف زبان خارجی در کجا باید با جامعه پیوند بخورد؟

۳- بین برنامه درسی و دانش زبان خارجی چه نسبتی وجود دارد؟

۴- بین زبان‌های خارجی (انگلیسی، آلمانی و فرانسه) چه نسبتی در برنامه‌ریزی و آموزش باید قایل شد؟

۵- بین مهارت‌های زبانی چه رابطه‌ای وجود دارد؟ این رابطه در هر دوره‌ی سنی چه وضعی پیدا می‌کند؟

۶- هریک از مهارت‌های اساسی با چه فرایندی توسعه پیدا می‌کند؟

۷- آموزش زبان از چه سال و یا دوره‌ای باید آغاز شود؟

پس از پایان این مراسم، آقای پروفیسور جک‌سی ریچاردز سخنرانی خود را تحت عنوان «روش‌ها در هزاره جدید» ارائه داد. آقای پروفیسور جک‌سی ریچاردز یکی از چهره‌های برجسته در زمینه زبان‌شناسی کاربردی است که از سال ۱۹۷۰ نقش فعالی در منطقه اقیانوسیه و در کشورهایی مانند نیوزیلند، سنگاپور، اندونزی و هنگ کنگ داشته است. ایشان مدیر گروه زبان انگلیسی در دانشگاه هنگ کنگ و نیز دانشیار دانشگاه آکلند و هاوایی بوده است. در حال حاضر، ایشان با مرکز آموزش زبان انگلیسی در سنگاپور «RELIC» به صورت استاد مدعو همکاری می‌کند و همزمان سخنرانی‌ها و مشاوره‌های ویژه‌ای در

خصوص آموزش زبان خارجی به کشورهای مختلف ارائه می‌دهد. آقای دکتر ریچاردز سال‌های متمادی در زمینه‌های مختلف آموزش از قبیل برنامه‌ریزی درسی، تهیه و تدوین مطالب درسی، تدریس و تحقیق فعالیت داشته و تاکنون بیش از ۱۵۰ عنوان کتاب و مقاله در زمینه‌های مختلف به رشته تحریر درآورده است. برخی از مقالات ایشان که در زمینه آموزش واژگان و بررسی خطاهای زبانی، درک شنیداری، روش‌ها و آموزش معلمان در رشته آموزش زبان دوم است، جزو منابع کلاسیک به شمار می‌روند. آقای پروفیسور جک‌سی ریچاردز در سخنرانی اول خود، ابتدا به اصول حاکم بر آموزش زبان به روش ارتباطی (CLT, Communicative Language Teaching) اشاره کرد و سپس به شرح نکات اساسی که پس از گسترش رویکرد ارتباطی (CLT) مورد توجه و تأکید قرار گرفته است، پرداخت. ایشان در ادامه بحث، اصول حاکم بر آموزش مبتنی بر توانش (Comptency Based Instruction) را بر شمرد و درخصوص اصول حاکم بر برخی از رویکردهای موجود در آموزش زبان خارجی نکته‌های مهم و سودمندی را مطرح کرد که عبارتند از: - اصول حاکم بر آموزش زبان به روش همیاری (Cooperative Learning)؛

- اصول حاکم بر آموزش فعالیت محور در آموزش زبان‌های خارجی (Task-Based Language Teaching)؛

- آموزش موضوع محور (Content Based Instruction)؛

- رویکردها و روش‌های رایج در آموزش زبان خارجی.

در خاتمه این بحث، ایشان را به اجمال به عواملی اشاره کرد که احتمالاً آموزش زبان خارجی را در آینده متأثر می‌سازند.

دومین سخنرانی آقای پروفیسور جک‌سی ریچاردز درباره ده اصل مؤثر در آموزش (Ten Principles of Effective Teaching) بود. این اصول به یادگیرنده، محیط آموزشی، توجه به کل دانش‌آموزان، نظم در فعالیت‌های کلاس، شناختن نقاط قوت و راه پیشرفت دانش‌آموزان، استفاده مناسب از کتاب، خلاقیت و عدم اتکای بیش از حد به طرح درس، عدم ارائه محتوای بیش از حد در تدریس، اعتقاد به اصول مورد قبول در آموزش و بازاندیشی در آموزش توجه دارد.

در صبح روز سوم همایش، آقای جک‌سی ریچاردز سخنرانی دیگری تحت عنوان «بهره‌گیری از نظرات کارشناسان» در ایران امر آموزش زبان»

(Exploring Teachers Expertise in Language Teaching)

ایراد و در آن به نکته‌های زیر اشاره کرد:

ابعاد دانش زبانی معلم، خصوصیات معلمان کم تجربه و تازه کار، خصوصیات معلمانی که از لحاظ مهارت‌های زبانی ضعیف هستند، دیدگاه‌های مختلف در مدیریت کلاس (شاگرد

محور - معلم محور و محتوا محور)، تفاوت بین معلمان باتجربه و کم تجربه در خصوص تهیه طرح درس، چگونگی و میزان بهره گیری آن و دلایلی که باعث عدم اجرای دقیق آن در تدریس می شود.

موضوع چهارمین و آخرین سخنرانی آقای جک سی ریچاردز «بازاندیشی در تدریس» (Replective Teaching) بود در این سخنرانی او درباره موضوع های زیر سخن گفت:

برخی از ابعاد کلیدی مؤثر در بازاندیشی در امر تدریس، ارزیابی معلم از تدریس خود، انتشار گاهنامه توسط معلمان در خصوص مسائلی که تدریس می شود، مشارکت در تهیه طرح درس و اجرای آن، مشاهده کلاس درس همکاران، مطالعه موردی، دفتر ثبت فعالیت های آموزشی معلم، خواندن و نوشتن مطالب در زمینه های مشترک توسط گروه همکاران و تشکیل جلسات بحث، تحقیق از نوع اقدام پژوه و مسائل مربوط به باز اندیشی در تدریس.

اولین سخنران داخلی در اولین روز گردهمایی، آقای دکتر جلیل بانان صادقیان، عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی بود. سخنرانی ایشان حول دو محور اساسی در آموزش زبان خارجی، یعنی «تئوری آموزش زبان» و «رشد معلم» بود. ایشان معتقد بود: «تئوری در علم و آموزش زبان با تئوری در علوم دیگر متفاوت است.» در بخش دوم سخنرانی خود نیز به جامعه معلمان زبان پیشنهادهای علمی ارائه داد و خاطرنشان ساخت: «برای پرهیز از شکل گیری پدیده معلم کلیشه ای بهتر است معلمان هر روز به تدریس خویش با دیدی انتقادی بنگرند و نواقص کار خود را برطرف سازند.

سخنران دیگر، آقای دکتر پرویز بیرجندی عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی و مؤلف کتاب های درسی زبان انگلیسی بود. وی در روز اول سمینار درباره نحوه تهیه کتاب های درسی و مشکلاتی که تهیه کنندگان با آن مواجه بوده اند و هستند، سخنانی بیان کرد و «کتاب محور» بودن سیستم آموزشی ایران و اتکای بیش از حد معلمان به کتاب درسی را یکی از مشکلات سیستم آموزشی کشور دانست. دکتر پرویز بیرجندی در زمینه ارزیابی های انجام شده در سطوح راهنمایی و متوسطه نیز گزارش هایی ارائه کرد.

سخنران دیگر این همایش، آقای دکتر پرویز مفتون عضو هیأت علمی دانشگاه علم و صنعت ایران بود. سخنرانی ایشان در خصوص برخی از مشکلات آموزشی زبان به روش ارتباطی در آموزش زبان و یا به اختصار CLT در ایران بود. ایشان با اشاره به بافت آموزشی زبان در محیط های آموزشی ایران، راهکارهای یادگیری دانش آموزان ایرانی، ماهیت محیط تدریس انگلیسی به عنوان زبان خارجی و یا EFL و تأثیر کنکور سراسری، به طرح

موانعی چند در خصوص استفاده از CLT در مدارس ایران پرداخت و خاطرنشان کرد که «هر تغییری در برنامه درسی باید با ارزش های فرهنگی کشور هماهنگ باشد؛ در غیر این صورت، بر فرآیند یادگیری تأثیر منفی خواهد داشت.»

سخنران دیگر این همایش، آقای دکتر لطف اله یارمحمدی عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز بود ایشان در روز دوم سمینار سخنرانی کرد و درباره بررسی نحوه تلفظ و نقش های زبانی در کتاب های انگلیسی دوره پیش دانشگاهی بود. ایشان ضمن ارائه تاریخچه ای از نگارش کتاب های انگلیسی درسی در ایران (از سال ۱۳۱۶ تاکنون)، با اشاره به روش ها و سیستم آموزشی کشور، خاطرنشان کرد که کتاب های درسی فعلی با توجه به تفاوت های فرهنگی نواحی مختلف کشور ایران نیاز به اصلاح دارد.

آقای دکتر محمد محسن تحریریان، عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان از دیگر سخنرانان این همایش بود. سخنرانی ایشان در روز دوم سمینار تحت عنوان «چرا رضا انگلیسی یاد نمی گیر؟» ارائه شد. به نظر ایشان: «اگرچه سال های متمادی است که آموزش زبان در مدارس کشور ما معمول می باشد، اما زبان آموزان به سطح مطلوبی از مهارت زبانی دست نیافته اند.» ایشان عقیده دارد: «برای حل این مسأله، روش های منظم و سنجیده ای اعمال نشده و درواقع، مسأله زبان آموزی جدا از یافت جامعه ایران بررسی شده است.»

دکتر تحریریان در سخنرانی، از پروژه ای خبر داد که قرار است با همکاری استادان گروه زبان های خارجی دانشگاه اصفهان در این خصوص انجام شود. این پروژه روی ۵ عامل «زبان آموز، برنامه آموزشی (روش های آموزشی و منابع آموزشی)، تربیت و نگهداری دبیران، ارزشیابی و سیاست گذاری» متمرکز شده است. امید است که با استفاده از یافته های این پروژه «رضا انگلیسی بیاموزد!».

دکتر منشی طوسی، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد، آخرین سخنران روز دوم این گردهمایی بود. سخنرانی ایشان تحت عنوان «نگرش و انگیزه زبان آموزان» ارائه شد. در ابتدا ایشان از عدم کاربرد نتایج تحقیقات انجام شده در ایران انتقاد کردند و سپس به مقوله عدم وجود انگیزه در زبان آموزی ایران پرداخت. به اعتقاد ایشان: «نقش زبان آموز در آموزش زبان ایران فراموش شده است و معلمان و کارشناسان باید بر این مهم همت گمارند.» در پایان، ایشان نیازسنجی را در تبیین اهداف ضروری دانست و طرح انتخابی بودن درس و زبان و آموزش و پرورش ایران را به همراه دلایل آن مطرح ساخت.

آقای دکتر حسین فرهادی، دانشیار دانشگاه علم و صنعت ایران، دومین سخنران آخرین روز گردهمایی بود که گزارشی از پروژه تحقیقی خود تحت عنوان «ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

دانش آموزان مدارس راهنمایی ایران در درس زبان انگلیسی «ارائه داد». در این پروژه سه هزار دانش آموز دختر و پسر مدارس راهنمایی در ۵ آزمون پیشرفت تحصیلی شرکت کرده اند و به یک پرسشنامه تعیین نگرش نیز پاسخ داده اند. براساس یافته های این مطالعه، ایشان نتیجه گیری کرد: «با وجود نگرش منفی مسئولان، معلمان و همچنین عامه مردم نسبت به موفقیت آموزش زبان در ایران، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در پایه های دوم و سوم راهنمایی رضایتبخش است. در ضمن، اکثر دانش آموزان در ابتدا نسبت به آموزش زبان خارجی نگرش مثبت و انگیزه های بالا دارند، اما هرچه به سطوح بالاتر نزدیک می شوند، انگیزه خود را از دست می دهند و نگرش منفی می یابند.»

در پایان، آقای دکتر فرهادی در پایان پیشنهادهایی در خصوص تحقیقات مرتبط آتی ارائه داد.

شایان توجه است که در آخرین روز گردهمایی، پرسشنامه ای به منظور بررسی چگونگی ارتقای کیفی برنامه ریزی و اجرای فعالیت های مشابه در آینده، در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت که نتیجه آن به شرح زیر است:

موارد ارزشیابی میزان دستیابی

۱. اهداف سمینار

تحقق نیافت	نسبتاً تحقق یافت	تحقق یافت
۲٪	۵۸٪	۳۶٪

۲. طراحی گردهمایی

میزان رضایت شرکت کنندگان

حداقل رضایت	رضایت نسبی	رضایت مطلوب	کمال رضایت
۱۴٪	۱۱٪	۵۵٪	۱۷٪
۵٪	۱۰٪	۴۹٪	۳۲/۵٪
۲٪	۲۲٪	۲۷٪	۲۳٪
۹٪	۲۴٪	۲۶٪	۲۰٪
۱٪	۲۶٪	۳۲٪	۱۸٪

۳. امکانات و کیفیت اجرا

حداقل رضایت	رضایت نسبی	رضایت مطلوب	کمال رضایت
۴٪	۱۰٪	۴۹٪	۲۱٪
۴/۱٪	۸٪	۴۱٪	۲۸٪
۲٪	۱۲٪	۴۶٪	۳۳٪
۱۶/۱٪	۱۱٪	۴۷٪	۳۰٪

۴. ارزیابی کلی از گردهمایی

نسبتاً خوب	خوب	بسیار خوب	عالی
۲٪	۲۴٪	۵۶٪	۱۶٪

بخش دوم پرسشنامه

پیشنهادهای توصیه ها

۵. آیا برگزاری گردهمایی های مشابه را پیشنهاد می کنید.

بله ۹۹٪	خیر ۱٪
---------	--------

۶. چه عناوین و موضوع هایی در گردهمایی مشابه آینده گنجانده شود؟

ده عنوان از عناوین مهم پیشنهادی عبارت بودند از:

- روش های جدید در آموزش زبان (دوره فرا روشی)؛
- بررسی بیش تر مسایل آموزش زبان در ایران (ارائه نتایج تحقیقات)؛
- سنجش و ارزیابی (Assessment & Evaluation)؛
- جنبه های عملی آموزش زبان؛
- آموزش دبیران؛
- تهیه و تدوین مطالب درسی (Material Development)؛
- زبان شناسی کاربردی (Applied Linguistics)؛
- برنامه ریزی درسی و سیاستگذاری درسی زبان؛
- مقایسه آموزش بزرگسالان با آموزش کودکان؛
- راه های ایجاد انگیزه در بین زبان آموزان؛

۷. عناوین سخنرانی ها و برنامه های آموزشی را که مایلید توسط سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ارائه شود، بیان کنید.

ده عنوان از عناوین مهم پیشنهادی عبارت بودند از:

- کارگاه آموزشی (تدریس عملی و ارائه تدریس به شیوه ارتباطی)؛

● عوامل یادگیرنده، در آموزش زبان (Learner Factors)؛

● عوامل اجتماعی در آموزش زبان (Social Factors)؛

● راهبردهای عملی در بهبود کیفی کتب انگلیسی در مدارس؛

● زبان شناسی کاربردی (Applied Linguistics)؛

● ارائه پژوهش های مربوط به آموزش زبان؛

● روان شناسی یاددهی-یادگیری زبان؛

● بازاندیشی در تدریس (Reflective Teaching)؛

● مدیریت کلاس درس (Class Management)؛

● پژوهش کلاسی (Classroom Research)؛

ویژگی‌های «معلم» زبان خوب



دکتر حسین وثوقی
استاد دانشگاه تربیت معلم

از دیدگاه زبان آموزان

(کاربرد «بازخورد» یا *feedback* در آموزش زبان خارجی)



Abstract

The main purpose of this article is to investigate the feedback of high-school students about the desirable language teacher. To achieve this purpose a questionnaire was prepared and was distributed to several language classes from different boy and girl schools randomly selected.

The questionnaire reminding the subjects of the fact that the teacher is one of the main factors affecting FL learning requires the students to write five merits that they wish their language teachers have and three demerit characteristics that they wish their language teacher would avoid.

The article then categorizes and describes the opinions (or feedback) of the students and discusses the implications of feedback in the foreign language teaching and learning.

Key Words: feedback, language, teaching, questionnaire.

مقدمه

آنچه در کتاب‌های مختلف آموزش زبان خارجی آمده، به طور جامع و کلی عبارت است از تعدادی نظریه‌های زیربنایی زبان‌شناسی، روان‌شناسی و آموزشی (pedagogical) و نیز یک سری شیوه‌ها، روش‌ها و راهکارهای تدریس مهارت‌های مختلف کاربردی زبان خارجی (ریچاردز و راجرز ۱۹۸۶ و چستین ۱۹۸۸)، و آن‌گاه مجموعه‌ای از فعالیت‌های کلاسی، تمرین‌های مکانیکی، با مفهوم و تکلمی (پالستون و برودر ۱۹۷۸) و نیز تکالیف تقویتی (reinforcement) (ریورز و تمپرلی ۱۹۷۸) و بالاخره شماری از انواع آزمون‌های پیشرفت، و تعیین سطح (با مراجع بسیار متعدد) و غیره که همه این معلومات و

یافته‌ها می‌توانند معلم زبان را در ابعاد گوناگون حرفه‌ای و برای منظورهای مختلف آموزشی مجهز و توانمند سازند. از سوی دیگر، ابزارهای گوناگونی برای مدد بخشیدن به معلم زبان تولید شده‌اند که از جمله می‌توان وسایل سمعی و بصری، نوارهای فیلم سینمایی، فیلم‌های ویدیویی، اسلایدها، نوارهای صوتی، کتاب‌های تمرین دانش آموز، کتاب‌های راهنمای معلم، آزمایشگاه زبان، وسایل تکثیر، دیسک‌های رایانه‌ای، تصاویر (رایت ۱۹۸۹)، کارت‌های راهنما، بازی‌های زبان (وثوقی و کلیر ۱۹۹۳، هنکاک ۱۹۹۵) معماها و غیره را نام برد.

اما با وجود تمامی این دست‌آوردهای علمی، تجهیزات سودمند کمک آموزشی و برنامه‌های پیشرفته تربیت معلم زبان

خارجی در سطوح مختلف آموزشی، در ربع چهارم قرن بیستم به ویژگی های شخصی، عوامل فردی و روانی زبان آموزان نیز توجه زیادی معطوف شد، مانند خصوصیات درون گرایی/ برون گرایی (براون ۱۹۹۴، صص ۱۴۵ تا ۱۴۹) وابسته به زمینه/ ناوابسته به زمینه (ایضاً ۱۰۵ تا ۱۰۹)، نفوذپذیری/ نفوذناپذیری (permeability/impermeability)، نگرش های مثبت/ منفی (استرن ۱۹۸۳، صص ۳۷۵ تا ۳۷۹)، انگیزش های ابزاری/ یکپارچگی (integrative) (ویلکینز ۱۹۷۲)، فرهنگ پذیری/ فرهنگ ناپذیری (چستین ۱۹۹۸) و غیره؛ و در نتیجه نظام آموزشی زبان خارجی از «معلم محوری» به «زبان آموز محوری» (استرن ۱۹۸۳، صص ۵۰۶ تا ۵۱۳) تبدیل شد و این تغییر و تحول، مسایل علمی آموزش زبان را با جنبه های انسانی و هنری آن هماهنگ ساخت و نیز عوامل فرهنگی، موقعیتی و محیط های کاربردی را نیز در آن مؤثر دانست و خلاصه این که در دهه آخر قرن بیستم نهضت بزرگی در شیوه تدریس و یادگیری زبان خارجه به وقوع پیوست و اوضاع را برای یادگیری هر فرد علاقه مند به زبان خارجی مساعد ساخت؛ به نحوی که امروزه یادگیری زبان خارجی برای هر منظور خاص و برای هر کاربرد ویژه مقدور و میسر شده است. در این راستا، برنامه ریزی آموزش زبان (syllabus designing) (مانبی ۱۹۷۸) و نرم افزارهای مربوط به آن که روی دیسکت ها و CDها ضبط شده و در اختیار زبان آموزان قرار گرفته، نیز تا حد زیادی راهگشا و مؤثر بوده است و ظاهراً به نظر می رسد که با ورود به قرن بیست و یکم، دیگر هیچ نوع مسأله لاینحل و غیرممکنی در امر آموزش و یادگیری زبان خارجی باقی نمانده باشد. اما، متأسفانه باید اذعان داشت که در سیر پیشرفت آموزش زبان خارجی که در بالا گذشت، هنوز هم ناشناخته ها و مواضع مبهم و کشف نشده ای وجود دارد که از بین آن ها می توان به یک حلقه مفقوده یا لاقط ناشناخته به اسم «بازخور» یا (feedback) (اور ۱۹۹۶، صص ۲۴۲ تا ۲۵۸) اشاره کرد که هنوز به طور شایسته مورد بررسی، شناسایی و کاربرد واقعی در آموزش زبان قرار نگرفته و آن طور که بایسته است به آن بها داده نشده و بررسی منسجمی در مورد آن انجام پذیرفته است.

هدف از این بررسی

منظور عمده این مطالعه، بررسی مجمل و مقدماتی ای در مورد کاربرد «بازخور» در بهبود کیفیت آموزشی زبان خارجه است. فرض بر این است که هر اندازه «بازخور» رفتارهای آموزشی و اعمال تعلیماتی معلم زبان مناسب تر، خوش آیندتر و مطلوب تر باشد، میزان یادگیری و پیشرفت دانش آموزان بیش تر خواهد شد. هر چند نگارنده معتقد است که برای ارزیابی این فرضیه یک تحقیق تجربی (experimental research) لازم است،

در این بررسی مقدماتی فعلاً به طرح مسأله و دریافت یا جمع آوری «بازخور» زبان آموزان بسنده می کنیم و قصد عمده این مطالعه، صرفاً آشناسازی مربیان محترم آموزش زبان خارجی با «بازخور» یعنی بازتاب ها و نظرگاه های زبان آموزانی است که مستقیماً در معرض رفتارهای آموزشی و جریان های تدریس و الگوهای مختلف آموزشی، اخلاقی، شخصیتی و علمی مربیان خود قرار دارند؛ لذا بررسی علمی فرضیه مذکور را به تحقیق علمی تر و منسجم تری موکول می نماییم و در پاسخ آن تحقیق باید بتوانیم به این دو سؤال برسیم که:

اولاً: آیا جنبه های هنجار و مطلوب رفتارهای آموزشی معلم زبان می تواند تسهیل کننده (facilitating) و پیشرفت دهنده (enhancing) آموزش زبان خارجی باشد، یا نه.

ثانیاً: آیا ممکن است که جنبه های احیاناً ناهنجار و نامطلوب معلم زبان خارجی موجب ایجاد «صافی های عاطفی» (affective filters) و عوامل بازدارنده (impeding factors) در امر یادگیری زبان خارجی دانش آموزان شود؟

این سؤال ها به خودی خود حائز اهمیت هستند؛ اما فعلاً در این بررسی (همان طور که قبلاً هم اشاره شد) مورد رسیدگی قرار نمی گیرند و به بررسی جداگانه ای موکول می شوند.

شیوه بررسی

برای این که بتوانیم نگرش ها، نظرات و عکس العمل های واقعی، یعنی «بازخورهای حقیقی» زبان آموزان را کماکان جمع آوری و بررسی کنیم، پرسشنامه ای تنظیم کرده ایم که در آن، ویژگی های مناسبی نهفته است:

نخست این که: به منظور جلب نظر دانش آموزان به عوامل مؤثر در آموزش زبان خارجی، برخی از این عوامل را برای آن ها متذکر شدیم تا خود آگاهی (consciousness) لازم را به دست آورند و اظهار نظر آن ها متناسب، معیارگونه و مقرون به حقیقت شود.

دوم این که: برای آشکار ساختن اهمیت نظرات و مسؤولیت دانش آموزان در راستای برنامه های آموزشی و این که نظرات آن ها سنجیده و خودجوش باشد و بر اساس یافته ها، اطلاعات، احساسات و عواطف فردی آنان قرار گیرد، پرسشنامه ای به آن ها دادیم که فاقد پرسش های چندگزینیه ای بود، بلکه از آن ها خواسته شده بود که پنج نکته مثبت یا ویژگی خوب را که معلم زبان باید داشته باشد، بیان دارند و در این راستا، ویژگی های تعیین شده ای را برای آن ها از پیش مشخص نکردیم. آن گاه از آن ها خواستیم که این ویژگی ها را با نوشتن شماره های ۱ تا ۵ از نظر اولویت نیز (در پایان کار) مشخص کنند. همچنین از آن ها خواسته شد که سه ویژگی منفی را که معلم زبان باید فاقد آن باشد، توضیح دهند.

سوم این که: به آن‌ها یادآور شدیم نام خود را در پاسخنامه ذکر نکنند؛ اما سال تحصیلی و میزان علاقه به یادگیری زبان خارجه را (در پنج گزینه ۱. زیاد، ۲. متوسط، ۳. کم، ۴. هیچ، ۵. بی تفاوت) ذکر کنند. این پرسشنامه (که نسخه‌ای از آن در پایان این مقاله ضمیمه شده است) در ۸ دبیرستان پسرانه و دخترانه بین دانش‌آموزان سال سوم و چهارم دبیرستان توزیع گردید و نتایج جمع‌آوری شده به مقوله‌هایی طبقه‌بندی شد که بر اساس اولویت‌هایی هستند که زبان‌آموزان خود برای آن‌ها ذکر کرده‌اند. این نتایج کماکان در بخش زیر آورده می‌شوند:

نتیجه بررسی

ابتدا میزان علاقه زبان‌آموزان سال سوم و چهارم دبیرستان به یادگیری زبان انگلیسی جمع‌آوری شد و آمار آن به صورت زیر محاسبه شد:

۱. علاقه زیاد ۴۴٪
۲. علاقه متوسط ۳۷٪
۳. علاقه کم ۱۲٪
۴. هیچ علاقه ۴٪
۵. بی تفاوت ۳٪

الف: در مورد پاسخ‌های گروه اول که از دانش‌آموزان خواسته شده بود طبق اولویت‌های خود پنج ویژگی خوب معلم زبان را توضیح دهند، پاسخ‌های آن‌ها به هشت طبقه تقسیم‌بندی شد که به قرار زیر می‌باشند:

۱. برخورداری معلم زبان از اخلاق حسنه و حسن رفتار با دانش‌آموزان

در این راستا بهتر است فرازهایی را که عیناً از نوشته‌های دانش‌آموزان برگزیده شده، از نظر دبیران محترم زبان بگذرانیم که به شرح زیر می‌باشند:

- داشتن رفتار صمیمانه با دانش‌آموزان
- ایجاد رابطه دوستانه و پذیرفتن عذر موجه دانش‌آموزان در مشکلات و سختی‌ها
- برخورداری از حوصله زیاد
- انس و الفت گرفتن با دانش‌آموزان
- منطقی بودن در مسایل و برخوردها
- مهربانی، دلسوزی، وظیفه‌شناسی، تواضع و شکیبایی
- نمونه بودن از نظر اخلاق و رفتار؛ به طوری که بتواند الگوی مناسبی برای شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان باشد و تأثیرات مثبتی روی آن‌ها بگذارد.
- مؤمن و متعهد به خدا

- با احساس بودن و داشتن توان درک مسایل، تا بتواند احساسات دانش‌آموزان را درک کند.
- داشتن گذشت در قبال عدم مطالعه درس توسط دانش‌آموزی که مشکل یا گرفتاری داشته است.
- خبردار شدن از مشکلات و گرفتاری‌های دانش‌آموزان و سعی و کوشش برای حل آن‌ها در حد امکان، و برخورداری از چنان اخلاق خوبی که بتواند با دانش‌آموزان رابطه صمیمی برقرار کند.
- چون ما دانش‌آموزان در دوره دبیرستان دیگر بزرگ شده‌ایم و خوب و بد را تشخیص می‌دهیم، لذا نباید دبیران پر خاش و تندی از خود نشان دهند؛ بلکه در ضمن تدریس و معلمی باید با ما صمیمی و مهربان باشند.

۲. دارای تلفظ نسبتاً صحیح و قابل فهم

- یکی از مهم‌ترین مشکلات در این زمینه این است که اکثر دبیران زبان انگلیسی برخی از کلمات را به طور متفاوت تلفظ می‌کنند که در نتیجه، دانش‌آموزان هر سال با یک نوع تلفظ آشنا و در نتیجه سردرگم می‌شوند. پس، داشتن هماهنگی بین تلفظ دبیران زبان یک ویژگی مهم و ضروری است.
- از همان سال اول دبیرستان، دانش‌آموزان را با فونتیک کلمات آشنا کنند؛ نه این که در کلاس چهارم شروع به این کار کنند.
- داشتن تلفظ دقیق، واضح، آشکار، شمرده، روان، صحیح، خوب... (تعداد زیادی از دانش‌آموزان به روان و واضح صحبت کردن معلمان خود اصرار داشتند).
- فقط یک نوع تلفظ مثلاً آمریکایی یا بریتانیایی را مدنظر بگیرند؛ چون عده‌ای از دانش‌آموزان به یکی و عده‌ای به دیگری عادت می‌کنند و در نتیجه عدم هماهنگی به وجود می‌آید.
- کلماتی را که در قسمت آواشناسی آمده است، با تلفظ اصیل نخوانند.
- در موقع تدریس با صدای بلند و به طور رسا صحبت کنند تا همه بتوانند بشنوند و بفهمند.
- مخصوصاً لغات جدید هر درس و قسمت Reading را آرام بخوانند و چندین بار تکرار کنند و توضیحات بیش‌تری بدهند تا دانش‌آموزانی که ضعیف هستند، بتوانند یاد بگیرند.
- جهت اصلاح تلفظ خود، به منابع معتبر مراجعه کنند.
- دانش‌آموزان را وادار سازند تا هم لغات و هم متن درس را به طور گروهی و به تقلید از تلفظ معلم و دسته جمعی تکرار کنند تا بهتر یاد بگیرند.
- معلم با دانش‌آموزانی که در تلفظ ضعیف هستند، بیش‌تر کار کند تا نقایص آن‌ها برطرف شود.

۳. تابع نظم بودن در تمام امور

- حضور مرتب و منظم در سر کلاس (عدم غیبت).
- رسیدگی منظم و پی گیر به تکالیف دانش آموزان (مثلاً رسیدگی منظم به دفاتر آن ها).
- وقتی تاریخی برای امتحان گرفتن تعیین می شود، دیگر چند بار عوض نکنند یا آن را لغو نکنند و یا اگر تکلیفی تعیین می کنند، قاطعانه عمل کنند.
- داشتن عشق و علاقه به کار دبیری زبان
- داشتن وجدان کاری
- علاقه مندی به تدریس

۴. تسلط علمی و آگاهی و شناخت همراه با ابتکار و جدیت

- شرح کامل جزئیات هر درس
- داشتن تخصص لازم
- متکی نبودن بر مطالب کتاب و آوردن اطلاعات خارج از کتاب به کلاس
- داشتن قدرت بیان به زبان انگلیسی
- به کار گرفتن هر روشی برای فهماندن مطالب درس به نحو احسن
- داشتن طرح های ابتکاری برای تدریس و یادگیری بهتر
- طوری تدریس کند که قابل فهم باشد.
- سبک نگرفتن درس و وظیفه خود و داشتن جدیت لازم در تمام امور؛ مثلاً: در گفتار و کردار و در برخورد با کلاس و درس پرسیدن و امتحان گرفتن.
- معجب بودن، داشتن سخت گیری نسبی، پرکار بودن، فعال بودن.
- داشتن روش متعادل، نه سخت گیری زیاد و نه بی تفاوتی
- رسیدن به حد کمال در تدریس و داشتن اطلاعات زیاد و آگاهی و شناخت صحیح از چگونگی روش های مختلف تدریس تا بتوانند نقش خود را بخوبی ایفا کنند.
- داشتن مدرک عالی، بالا و خوب به طوری که با دبیران مدارس راهنمایی فرق داشته باشد (دبیرانی هستند که با مدرک فوق دیپلم در سطح دبیرستان تدریس می کنند و لطمه زیادی به دانش آموزان وارد می سازند).
- داشتن تسلط به زبان انگلیسی، مطالعه لازم و کافی و آمادگی لازم برای تدریس خوب در کلاس درس.
- تسلط بر تمامی مطالب کتاب
- آزاد نگذاشتن دانش آموزان در انجام تکالیف
- پاسخگویی به سؤال های خارج از کتاب دانش آموزان که البته مربوط به زبان انگلیسی باشد.

۵. مجهز بودن معلم زبان به فنون مختلف تدریس و راهکارهای آموزشی پیشرفته

- ایجاد تنوع در کلاس و در حین تدریس برای این که کلاس خسته کننده یا کسل کننده نشود. این کار را می توان با استفاده از ضرب المثل ها و مطالب طنزآمیز جالب انگلیسی و یا از طریق گفتن انشا و خلاصه گویی درس انجام داد.
- داشتن روش تدریس خوب، جالب، شیرین و جذاب به طوری که با نحوه تدریس خود علاقه دانش آموزان را به درس برانگیزد.
- استفاده از زبان فارسی در آموزش زبان انگلیسی مخصوصاً در تدریس دستور
- توضیح درس به طریقه آسان و ساده و یا انتخاب ساده ترین روش و همچنین استفاده از تصاویر و یا اشیای واقعی به جای تدریس تئوری مطالب تا این که مطالب عمیقاً در ذهن دانش آموزان وارد و جاگیر شود.
- توجه و اهمیت دادن به تمامی قسمت های مختلف کتاب (عده ای از دبیران فقط به تلفظ، برخی به دستور، بعضی به تمرینات، عده ای به درک مطلب و ... اهمیت می دهند که نباید این طور باشد).
- سنجش سطح معلومات کلاس در جلسه اول و مطابق نمودن تدریس خود با آن
- تقویت بیش تر دانش آموزان ضعیف (به جای بی اعتنایی به آن ها)
- کمک به دانش آموزان ضعیف از طریق دادن فرصت هایی برای جبران نمرات پایین و یا از طریق عدم تحقیر آن ها
- توضیح یا تدریس مفید و مختصر و خلاصه و ساده درس
- تدریس درس به زبان مادری دانش آموزان
- (با توجه به زنجیروار بودن مطالب درسی) مرور و یادآوری مطالب مربوط به درس های قبلی و یا مربوط به مطالب سال های قبل
- توضیح مطالب از ریشه آن ها، توضیح واضح درس
- تأکید بر تهیه dictionary و یاد دادن طرز استفاده آن
- راهنمایی و هدایت دانش آموزان و آموختن شیوه های درست مطالعه و یادگیری زبان انگلیسی به آن ها
- صحبت به زبان انگلیسی در کلاس (هم در تدریس و هم سایر صحبت های کلاسی) در حدود فهم دانش آموزان با توجه به پایه آن ها و استفاده کم تر از زبان فارسی (البته باید به سطح کلاس توجه شود. شاید بعضی ها توان فهم آن را نداشته باشند و از درس و کلاس زده شوند).
- داشتن تخصص کافی در مکالمه به زبان خارجی
- امیدوار کردن دانش آموزان به آینده و یادآوری و توجیه لزوم یادگیری زبان و ایجاد شوق و انگیزش در آنان از طریق تشویق

بجا و این که آینده دانش آموز برای دبیر مهم است و دبیر فقط رفع تکلیف از خود نکند.

● تشویق دانش آموز ضعیف، نه مایوس کردن یا بی میل کردن او

● تشویق دانش آموز به یادگیری این زبان بین المللی

● توجه به اختلافات فردی و توجه و رسیدگی به پایه دانش آموزان و ارائه درس در حد توان کلاس

● مدنظر قرار دادن روحیه و ظرفیت دانش آموزان

● معنی و مفهوم را آن چنان در ذهن دانش آموزان وارد کنند که فراموش نشود.

● نوشتن مطالب مورد تدریس روی تخته سیاه به طور مرتب و با خط استاندارد و خوانا

● آوردن مترادف ها و متضاد کلمات در حین خواندن درس، نه قبل از آن

۶. نحوه پرسش از درس، ارزشیابی و نحوه انجام تمرین ها

● معلمان زبان باید طوری تمرین ها را بپرسند که دانش آموزان نتوانند با حفظ طوطی وار آن ها را پاسخ دهند.

● توضیحات مربوط به تمرینات را ترجمه و یک یا چند خط تمرین را به عنوان مثال حل کنند و بقیه تمرینات را خود دانش آموزان روی تخته سیاه حل کنند و دبیر نواقص و موارد لازم را اصلاح کند.

● اهمیت دادن به حل تمرینات

● بعد از تدریس هر مطلب به طور مرتب از دانش آموزان سؤال هایی پرسیده شود تا بیش تر در ذهن برود و بماند.

● از همه افراد کلاس پرسش شود؛ به طوری که هر کسی در هر لحظه خیال کند که از او سؤال می شود تا همه دقت کنند.

● پرسش نامنظم باشد، نه ردیفی؛ چون در این صورت، مؤثر واقع نمی شود.

● پس از اتمام هر درس امتحان بگیرند و در آخر هر ماه نیز یک امتحان گرفته شود. تأکید زیاد بر امتحان باشد.

● آشنا کردن دانش آموزان با امتحان تستی و نکات کنکوری از همان کلاس اول دبیرستان (نه فقط در کلاس چهارم که فرصت چندانی نیست) از طریق آوردن تست های مختلف به کلاس و حل آن ها.

● طرح سؤال های مفید و همچنین طرح نمونه سؤال هایی از امتحان نهایی در امتحانات کلاسی

● طرح سؤال های خارج از کتاب در امتحانات کلاسی جهت آمادگی بیش تر دانش آموزان

● وقتی معلم زبان سؤال در کلاس می پرسد، به حد کافی فرصت بدهد تا پاسخ بدهیم و خود او فوراً پاسخ را نگوید.

● پرسش درس دائمی باشد تا رقابتی بین دانش آموزان به وجود آید و توجه بیش تر به دانش آموزان ضعیف شود.

● برای فعالیت های کلاسی نیز ارزش قایل شود و ملاک ارزشیابی فقط اوراق امتحان پایانی نباشد.

● پرسش درس فقط از داوطلبان نباشد، بلکه از همه و مخصوصاً دانش آموزان ضعیف درس پرسیده شود.

● هر هفته از متن Reading و New words املا گفته شود تا دانش آموزان املائی کلمات را نیز یاد بگیرند.

● تصحیح دقیق اوراق امتحانی و رعایت بارم بندی سؤال ها

● طوری درس را بپرسند که دانش آموز احساس ترس، اضطراب و ناراحتی نکند و دست و پای خود را گم نکند.

تا این جا مطالب گفته شده مربوط به تمام دانش آموزان دبیرستان های دخترانه و پسرانه بود. ولی چند مسأله خاص درباره دبیرستان های دخترانه نیز مطرح است که به شرح زیر می باشند:

۷. مسایل خاص مربوط به دبیرستانهای دخترانه

● چنانچه دبیر زبان آقا باشد، مستقیماً به شخص نگاه نکند؛ چون دانش آموز خجالت می کشد.

● بهتر است دبیر آقا باشد؛ چون دبیران آقا از دبیران خانم در تدریس و اداره کلاس جدی ترند و خانم ها در کلاس فعالیت و تحرک چندانی برای تدریس از خود نشان نمی دهند.

● اگر چنانچه دبیر زبان خانم است، لباس ساده بپوشد و از تجملات و طلا... پرهیز کند تا حواس دانش آموزان متوجه چنین مسائلی نشود.

● دبیر زبان بهتر است خانم باشد؛ چون در این صورت بهتر می توانیم اشکالات خود را مطرح و حل کنیم.

۸. سایر موارد متفرقه و پراکنده

● چون پایه یادگیری زبان انگلیسی در دوره راهنمایی ریخته می شود لذا باید اهمیت زیادی برای این دوره قائل شد.

● در برنامه هفتگی دبیرستان، جلسات زبان از هم فاصله کافی داشته باشند تا بتوان مطالعه کرد و آماده شد.

● چون زبان انگلیسی زبان مادری نیست، باید به تدریس آن اهمیت زیاد داده شود و به طور واضح تدریس شود.

● در زمینه چگونگی ترجمه Reading درس به زبان فارسی، دبیر معانی تک تک لغات جدید را توضیح دهد و معنی کلی جملات را از دانش آموزان بخواهد؛ نه این که خود او بسرعت معنی روان را نیز بگوید و رد شود.

● تا حد امکان در دوره چهار ساله متوسطه، دانش آموزان یک دبیر ثابت داشته باشند.

● از دانش آموزان در مورد چگونگی تدریس نظرخواهی شود.

- دانش آموز را از لحاظ درسی به خودش متکی نکند.
- دبیر، از نوارهای صوتی و فیلم های ویدیویی و تصاویر جهت تدریس و تشریح درس و مکالمه استفاده کند.
- «لزم یادگیری یک زبان بیگانه به دانش آموزان» را یادآوری کند تا این که بفهمند هدف از آشنایی با زبان های دیگر چیست.
- به دانش آموزان توصیه کنند که قبلاً درسی را که تدریس خواهد شد، یک دور خودشان مرور کنند و به کلاس بیایند.
- ب: سؤال دوم درباره توضیح سه ویژگی منفی بود که یک دبیر زبان خوب نباید آن ها را در خود پرورش دهد. باز هم پاسخ ها به ترتیب اهمیت و اولویت بندی به قرار زیر می باشند.
- ۱. عدم جدیت در تدریس و یا کوتاهی در انجام وظیفه
- وقت گذرانی بیهوده در کلاس
- سرسری گرفتن تمرینات یا بعضی قسمت های کتاب به طور سلیقه ای
- بی تفاوتی به تمام مسائل و از جمله نمرات پایین
- کم حوصلگی، کوتاهی در انجام وظیفه، نداشتن علاقه به تدریس
- حل تمام تمرین ها به وسیله خود دبیر
- عدم رعایت نظم و انضباط در امور کلاس داری.
- غیبت از کلاس یا دیر آمدن به کلاس در اول سال تحصیلی
- بیکار نشستن در اواخر وقت کلاس با توجه به این که درس زبان به وقتی خیلی بیش تر از آن که در برنامه پیش بینی شده است، نیاز دارد.
- ایجاد بدبینی و بی علاقه در دانش آموزان به علت ارائه کسالت آور درس.
- کسل نشان دادن خود
- تند خواندن درس و زود گذشتن از آن یا داشتن تدریس گذرا با روخوانی سطحی و با حجم زیاد
- اکتفا کردن به مطالب محدود کتاب
- ترس از سؤال کردن دانش آموزان و طفره زدن از جواب و رنجیده شدن
- پایین آوردن اهمیت درس در میان دانش آموزان با گفتن این که: «در آینده به دردتان نمی خورد.»
- عمل نکردن به وعده خود
- رد کردن نمرات شفاهی به دفتر بدون گرفتن امتحان شفاهی به طور عملی
- کم بودن قدرت بیان، تلاش کم، عدم تحرک
- خودداری از توضیح مسایل و نکات مهم به بهانه کمی وقت
- استفاده نکردن از روش پرسش و پاسخ در تدریس
- دبیرانی هستند (به تعداد زیاد) که در آموزشگاه های غیرانتفاعی بهترین تدریس را انجام می دهند؛ ولی در مدارس دولتی که وظیفه اصلی شان است، فعالیت چندانی ندارند و از کار طفره می روند.
- رفع اشکال نکردن بعد از تدریس هر درس
- تکراری بودن سؤال های امتحانی برای چندین سال و دفعه
- نشستن در پشت میز از ابتدا تا انتهای زنگ کلاس و استفاده نکردن از گچ و تخته سیاه
- بی اعتنائی به نکات مهمی که در کتاب به حد وفور وجود دارند.
- انحصاری کردن پرسش درس و یا روخوانی از یک دانش آموز و معمولاً آن هم دانش آموز زرنگ
- عده ای از دبیران بعد از گذشت حدود دو ماه از سال تحصیلی شروع به پرسش و تحویل گرفتن درس های تدریس شده می کنند که چون در این مدت مطالب روی هم انباشته می شود، دانش آموزان دچار اشکال می شوند.
- دادن نمره ای که دانش آموز استحقاق آن را ندارد (در موقع اصلاح اوراق امتحان).
- توضیح ندادن کامل مطالب درسی
- معلم زبان نباید بی اراده باشد؛ بدین معنی که نه امتحان بگیرد و نه درس بپرسد و کار امروز را به فردا موکول کند.
- دبیر نباید تنبل باشد؛ چون دبیر تنبل، دانش آموز تنبل بار می آورد. کم تجربگی معلم زبان بخش است.
- نباید فقط یک بار به طور سطحی از روی درس بخواند، آن وقت انتظار داشته باشد تا جلسه بعد ما به همه سؤال های پاسخ بدهیم.
- عده ای از دبیران اوراق امتحان را تصحیح نمی کنند و آن قدر نگه می دارند که آخر سر هم دور می ریزند.
- نارسا بودن صدا و گنگ بودن کلماتی که ادا می کند. معلم زبان باید بلند و فصیح صحبت کند.

۲. تبعیض

- تشویق نمودن دانش آموزان زرنگ و بی توجهی به دانش آموزان ضعیف، توجه به عده بخصوصی در کلاس
- تبعیض قائل شدن بین دانش آموزان ثروتمند و فقیر
- پرسش کم تر از دانش آموزان ضعیف و متوسط و پرسش مکرر از دانش آموزان زرنگ

۳. تحقیر دانش آموزان و بداخلاقی

- چون دانش آموز در دوره متوسطه تقریباً از نظر عقل و شعور به حد بلوغ می رسد، لذا خرد کردن شخصیت او در پیش بقیه همکلاسی ها به علت حاضر نکردن درس باعث می شود که او از زبان انگلیسی، کتابش و دبیرش نفرت پیدا کند.

اظهار داشته بودند و نوعی بازخور یا پس‌نورد بود که از دو گونه بازخور یکی مثبت و دیگری منفی برخوردار بودند. حدود نود درصد از این بازخورهای ابراز شده می‌توانند از نظر آموزشی معتبر، سودمند و رهنمون‌ساز و منعکس‌کننده بسیاری از رفتارهای آموزشی هنجار و احیاناً ناهنجار مریان زبان خارجی باشند. لکن درصد کمی از این بازخورها ممکن است بر اساس سلیقه‌های فردی و مبتنی بر سهل‌انگاری و احیاناً راهکارهای ساده‌انگارانه باشند. لذا بهتر است قضاوت و ارزشیابی این گونه اظهارنظرهای سودمند و شاید (در حد کمی) ناوارد را به عهده خود دبیران محترم زبان بگذاریم تا با تجزیه و تحلیل آن‌ها، خودشان رهنمودهای آموزشی سودمندی ارائه دهند.

منابع

1. Bowen, J. Diet. et al. (1985). TESOL Techniques And Procedures. Rowley: Newbury House.
2. Brown, H. D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching (3rd Ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
3. Chastain, K. (1988). Developing second language skills. (3rd Ed.) Chicago: Harcourt Brace Publisher.
4. Hancock, Mark. (1995). Pronunciation Games. Cambridge: CUP.
5. Krashen, S.D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Institute Press
6. Mumby, J. (1978). Communicative syllabus Design. Cambridge: CUP
7. Paulston, C.B.; and Bruder, M. N. (1978) Teaching English As A Second Language. Cambridge: Winthrop F. Inc.
8. Rivers, W. & Temperley M. (1978). A Practical Guide to The Teaching of English. Oxford: OUP
9. Richards, J. C. & Rodgers, TH. S. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching: Cambridge: CUP
10. Stern, H. H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: OUP
11. Ur, Penny. (1996). A course in language teaching. Cambridge: CUP
12. Vossoughi, H. & Clare, E. (1993) Language Games (and Just a Minute). Tehran: Rahnama

- بداخلاقی، عصبانیت، تندخویی، متوسل شدن به زور و جبر و تهدید به نمره کم از یک دبیر خوب انتظار نمی‌رود.
- داشتن اخلاق ناخوشایند و کینه به دل گرفتن از دانش‌آموز
- تمسخر دانش‌آموز در پیش بقیه همکلاسی‌هایش و عیب‌جویی
- بیرون کردن دانش‌آموز از کلاس به علت عدم مطالعه
- داشتن غرور بی‌دلیل و خودپسندی
- عدم رعایت اصول اخلاقی و زدن حرف‌های ناشایست و سطح پایین در محیط مقدس کلاس
- ناهماهنگی بین دبیران به جهت نداشتن تلفظ یکسان که دانش‌آموزان را سردرگم می‌کند.

۴. آوردن مسائل و مشکلات خارج از مدرسه به کلاس

- تلف کردن وقت کلاس با صحبت‌هایی که ربطی به درس و کلاس ندارد و شکستن کاسه کوزه‌ها بر سر دانش‌آموزان بی‌گناه
- مطرح کردن مسائل زندگی و خانوادگی خود در کلاس

۵. سایر موارد پراکنده

- داشتن انتظار زیاد از دانش‌آموز، بدون این‌که دبیر خودش فعالیت چشمگیری داشته باشد.
- خواستن تکلیف و مشق زیاد و این‌که از دانش‌آموزان بخواهد تا متن‌های درس را حفظ کنند.
- دیر امتحان گرفتن
- مشق دادن و رونویسی خواستن در سال چهارم دبیرستان و دادن انشای انگلیسی
- صحبت زیاد در کلاس به جای درس دادن
- اجبار کردن همه دانش‌آموزان به خرید Dictionary با توجه به قیمت گران آن‌ها و یاد ندادن نحوه استفاده از آن
- هم سطح دانستن دانش‌آموزان با خودش از نظر اطلاعات
- دعوت از اولیا به علت درس نخواندن بچه‌ها
- ترجمه درس به زبان فارسی، صحبت فارسی در کلاس
- صحبت به زبان انگلیسی و استفاده از واژه‌های سخت و ناآشنا
- لجبازی، سخت‌گیری زیاد، طرح سؤال‌های سخت، لهجه داشتن، خندیدن زیاد، مکالمه نکردن
- مخالفت با نوشتن ترجمه فارسی لغات در کتاب و یا ترجمه متن درس
- فقط به فکر گرفتن امتحان هستند و کاری ندارند که دانش‌آموز چیزی یاد می‌گیرد یا نه

خاتمه بحث

آنچه در بخش «نتیجه بررسی» آورده شد، صرفاً نظراتی بود که دانش‌آموزان دبیرستانی سال سوم و چهارم پسرانه و دخترانه

() (د) ...

() (ه) ...

پرسش دوم:

اکنون سه ویژگی منفی را هم که فکر می کنید یک دبیر زبان نباید داشته باشد، در زیر بنویسید؛ به گونه ای که درست عکس پاسخ های بالا نباشند.

() (الف)

() (ب)

() (ج)



مجله رشد

قابل توجه دبیران محترم زبان در سراسر ایران

دبیر محترم زبان، اعم از دوره متوسطه یا راهنمایی! خواهشمند است پس از مطالعه این مقاله در صورت تمایل، نظرات خود را درباره محتوای نظرات زبان آموزان برای ما بنویسید و دیدگاه های دانش آموزان عزیز را که حاصل نتایج زحمات ما در آن ها متبلور و بارور می شود، بدقت مورد ارزیابی قرار دهید و آن ها را در چارچوب سؤال های زیر تفسیر کنید. ۱. چه تعداد از نظرات دانش آموزان برای شما تازگی دارد؟ (با ذکر تعدادی مثال)

۲. چه تعداد از نظرات دانش آموزان به نظر شما صحت دارد؟ (با ذکر تعدادی مثال)

۳. تا چه حد با نظرات دانش آموزان موافق هستید؟ (با ذکر مثال)

۴. کدام یک از توقعات دانش آموزان را نادرست می دانید؟ برای هدایت آن ها (با ذکر مثال) توضیح دهید.

۵. نظرات کلی خودتان را در مورد ویژگی های یک دبیر باتجربه و موفق برای ما بنویسید و خصوصياتی را که بهتر است دبیر زبان از آن ها دوری کند، یادآوری کنند. (با ذکر شماره)

۶. در این راستا، به خصوص نسبت به نحوه تدریس، رفتار دبیر زبان در کلاس، روابط معلم- دانش آموز، میزان امتحانات و هر مطلب دیگری از تجربیات فردی شما که بتواند به پیشرفت آموزش زبان خارجی کمک کند، برای ما بنویسید. (از ارائه نظرات خود دریغ نفرمایید.)

۷. چنانچه خود شما سؤال هایی را در هر قسمت از آموزش زبان خارجی دارید، برای ما مطرح سازید تا به وسیله کارشناسان، پاسخ مناسب تهیه و در اختیار شما قرار گیرد.

Publishers.

13. Wilkins, D. A. (1972). Linguistics in language Teaching. Banbay: The Chaucer Press Ltd.

14. Wright, A. (1989). Pictures for language learning. Cambridge: CUP.

ضمیمه: پرسشنامه راهنمایی شده

دانش آموز عزیز، سلام علیکم.

همان طور که اطلاع دارید، عواملی که در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی مؤثر هستند، متعدد می باشند که از آن جمله می توان متغیرهایی را مانند معلم، زبان آموز، کتاب یا مواد درسی، روش های تدریس، راهبردهای یادگیری، تعداد ساعات درس زبان در برنامه هفتگی، شرایط اجتماعی، عوامل شخصیتی و روانی دانش آموزان، سن، جنسیت و غیره نام برد.

در این پرسشنامه توجه ما فقط به یکی از این عوامل مذکور معطوف می باشد و آن دبیر زبان انگلیسی در سطح دبیرستان است (یعنی مربی زبان برای سطح متوسطه (intermediate level)). شما لزومی ندارید که نام خود را در بالای این پرسشنامه بنویسید. فقط سال تحصیلی و میزان علاقه خود را در پرسش های زیر علامت بزنید.

۱- سال تحصیلی در دبیرستان

اول ☐ دوم ☐

سوم ☐ چهارم ☐

۲- میزان علاقه به یادگیری زبان انگلیسی:

زیاد ☐ متوسط ☐ کم ☐

هیچ ☐ بی تفاوت ☐

اکنون دو نوع سؤال در مورد دبیر زبان دبیرستان برای شما مطرح می شود. خواهشمند است پیش از شروع به نوشتن پاسخ کمی تأمل کنید تا به طور دقیق و سنجیده نظرات شخصی و فردی خودتان را در موضع یک دانش آموز آگاه و منطقی دبیرستانی برای اطلاع و آگاهی ما ابراز کنید. نظرات شما محفوظ می ماند و برای راهنمایی ما بسیار مؤثر است.

پرسش نخست

به نظر شما، ویژگی های یک دبیر زبان خوب (برای سطح دبیرستان) چیست؟ در زیر، لااقل پنج ویژگی را از نظر شخصی خود و عقیده فردی و مستقل خویش بنویسید. در این باره با هیچ کس مشورت نکنید. نظر خود شما برای ما اهمیت دارد. نظرانی که البته در پیشرفت آموزش زبان مؤثر باشند. پس از این که پنج نظر خود را در مقابل حروف الف تا هـ بنویسید، آن ها را به ترتیب اولویت و اهمیتی که دارند، از ۱ تا ۵ در پرانتزهای خالی شماره گذاری کنید.

() (الف) ...

() (ب) ...

() (ج) ...



”رابطه بین جمعیت کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر” رشته تجربی دوره پیش دانشگاهی شهر تهران در درس زبان انگلیسی

شهلا زارعی نیستانک
کارشناس گروه زبان های خارجی ، دفتر
برنامه ریزی و تألیف کتب درسی

Abstract

The lack of balance between the population growth and the quantitative development of educational facilities in developing countries has increased the number of students in classrooms. In effect, the increased number of students has influenced the quality of education. That is why researchers in educational circles have introduced "class size" as a factor whose effect on the quality of education should be studied through research projects.

"Class size" might be a more critical factor in language education, since language is skill-based, and skill development entails practice and involvement in communication activities. The number of students in a large class can have an impact on the amount and quality of practice in large classes.

This research study was intended to explore

relationship between "class size" and students' achievement.

The hypothesis was: There is a relationship between class size and students' achievement. The research population included the Experimental sciences female students studying at 16 pre-university centers in Tehran during the academic year 1374-1375.

The number of students was 2442 in total.

The researcher sample included 2 classes with 436 students which were selected randomly. Descriptive statistics were used to analyze and compare the means of the two groups. The results confirmed the hypothesis and showed a meaningful relationship between small class size and higher achievement.

Key Words; class size, language teaching, achievement, critical factors.

رشته تجربی شهر تهران در ۱۶ مرکز پیش دانشگاهی در سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۴ بود. از بین آن‌ها ۴۳۶ نفر در ۱۲ کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند. پس از استخراج داده‌ها برای تجزیه و تحلیل از روش‌های آمار توصیفی و برای مقایسه نمرات دو گروه از آزمون ۱ مستقل استفاده شد و نتایج به دست آمده، وجود رابطه مثبتی را بین پیشرفت تحصیلی در گروه کم جمعیت تأیید کرد. لغات کلیدی، تدریس زبان، اندازه کلاس، پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر.

مقدمه

تعداد دانش‌آموزان، یا به عبارتی تراکم جمعیت در کلاس‌های درس در محافل تحقیقاتی، در میان مربیان تعلیم تربیت و مدیران آموزشی همیشه مورد بحث بوده است. این سؤال که: چه تعداد دانش‌آموز در کلاس درس مناسب است؟ ریشه در گذشته دارد و می‌توان گفت: از ابتدای تدریس و آموزش، این سؤال نیز مطرح بوده و جواب‌های متفاوتی برای آن ارائه شده است.

هردوت (Varner 1961) تعداد مطلوب دانش‌آموز در کلاس درس را ۳۰ نفر می‌دانست. کومینوس چند قرن بعد اظهار داشت: تدریس یک معلم به صد دانش‌آموز، نه تنها ممکن است، بلکه آنچه اهمیت دارد، بهره‌مند شدن معلم و دانش‌آموز از سیستم آموزشی است.

بعد از او، جان لاک گفت: «تدریس به ۵۰ یا ۱۰۰ دانش‌آموز امری غیرممکن است و فقط انتظار دانش‌آموزان را در حد کتاب درسی برآورده می‌سازد و نه بیش‌تر.»

در سال ۱۹۲۰م اولین تحقیق علمی در مورد تراکم جمعیت و تأثیر آن در بهبود کیفیت آموزش توسط جی. ام. رایس (J.M.Rice) انجام شد. محور عمده توجه به این مسأله عبارت بود از:

۱. ایجاد شرایط مطلوب برای یادگیری؛
۲. تأثیر تراکم جمعیت دانش‌آموزان بر بودجه مدارس. از آن به بعد تاکنون، تحقیقات زیادی در این زمینه در درس‌های مختلف صورت گرفته که نتایج متفاوتی در برداشته است. در سال ۱۹۷۸م گلاس و اسمیت (Glass and Smith) تحقیقاتی را با استفاده از روش فراتحلیلی (Meta-Analysis) انجام دادند. آنان ۷۷ تحقیق را درباره ارتباط تعداد دانش‌آموزان



چکیده تحقیق

افزایش جمعیت و رشد کمی آموزش و پرورش در کشورهای در حال توسعه، باعث رشد روزافزون تعداد دانش‌آموزان می‌شود. به همین دلیل، تغییر تعداد دانش‌آموزان در کلاس درس، به عنوان شاخصی در بهبود کیفیت آموزش مطرح می‌شود. با توجه به خصوصیات درس زبان انگلیسی که مهارت‌آموزی در آن نقش عمده‌ای ایفا می‌کند و تسلط بر این مهارت‌ها تمرین و فعالیت بیش‌تری را از سوی دانش‌آموزان می‌طلبد، افزایش تعداد دانش‌آموزان بر کیفیت آن تأثیر می‌گذارد. این پژوهش در صدد آن است که رابطه بین جمعیت کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در درس زبان انگلیسی بررسی کند. در این راستا، با توجه به پیشینه تحقیق، فرضیه‌ای بر این مضمون ارائه شد که: «بین تراکم دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی و پیشرفت تحصیلی آنان رابطه‌ای وجود دارد و در کلاس‌های کم جمعیت، متوسط نمره زبان انگلیسی بیش‌تر از کلاس‌های پر جمعیت می‌باشد.» جامعه آماری این تحقیق شامل ۲۴۴۲ دانش‌آموز دختر در

با پیشرفت تحصیلی بیش از ۷۰۰ کلاس و حدود یک میلیون دانش آموز مورد مطالعه و ارزیابی قرار دادند. یافته های حاصل از تجزیه و تحلیل آماری این تحقیقات بر مقایسه میانگین نمرات دو گروه با اندازه های متفاوت مبتنی بود. برای مثال: پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس خواندن در دو گروه ۱۵ و ۳۰ نفری مقایسه شد. همچنین در موضوعات دیگری مانند دیکته و خواندن، کلاس های ۱۵، ۲۵ و ۵۰ نفری مورد مطالعه قرار گرفتند. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که از ۷۲۵ مورد (مقایسه بین دو گروه از کلاس های پر جمعیت و کم جمعیت) ۴۲۵ مورد یعنی ۶۰ درصد موارد مقایسه به نفع کلاس های کم جمعیت بود. در واقع، بدون توجه به سن و موضوع درسی، سطح پیشرفت تحصیلی در کلاس های کم جمعیت بهتر و بیش تر از کلاس های بزرگ و با تعداد بیش تر شناخته شد و به طور کلی دو نتیجه عمده از این تحقیق به دست آمد:

۱. کاهش تعداد دانش آموزان باعث افزایش پیشرفت تحصیلی می شود.

۲. فواید عمده کاهش تعداد دانش آموزان وقتی حاصل می شود که تعداد آنان زیر ۲۰ نفر باشند.

نتایج تحقیقات دیگری نشان داد که دانش آموزان در کلاس های پر جمعیت، وقت کم تری برای یادگیری دارند. ارزیابی در این خصوص نشان داد که مدت زمان واقعی آموزش در کلاس های ۵ نفری حدود ۹۰ درصد، در کلاس های ۲۰ نفری ۶۱ درصد و در کلاس های ۱۰۰ نفری حدود ۱۲ درصد است (میلیگان ۱۹۸۴). در واقع، یکی از اثرات مثبت و مستند کاهش جمعیت در کلاس بر پیشرفت تحصیلی، افزایش زمان آموزش برای هر یک از دانش آموزان در کلاس های ۲۰ نفری بود.

تحقیقاتی را که پستلت وایت و وایلی (Postlethwaite and Wiley)

در مؤسسه بین المللی ارزشیابی پیشرفت در درس علوم IEA در سال ۱۹۹۱ (International Association for the Evaluation of Achievement)

انجام دادند، دانش آموزان ۱۰ ساله چند کشور مورد مطالعه قرار گرفتند. براساس این تحقیق، میانگین جمعیت کلاس ها در کشورهایی همچون هنگ کنگ، ژاپن، فیلیپین و کره جنوبی بالا گزارش شد؛ در حالی که کشورهای فنلاند، مجارستان از تراکم کم تری در کلاس ها برخوردار بودند. این نتایج نشان داد که میزان پیشرفت تحصیل در درس علوم در کشورهای فنلاند،

ژاپن، مجارستان و کره جنوبی به مراتب از فیلیپین بیش تر بود. به هر حال با وجود بالا بودن میانگین جمعیت کلاس ها در تعدادی از کشورها، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نیز بالا بوده است. تحقیق دیگری در زمینه تأثیر تعداد دانش آموزان در کلاس درس و همچنین رفتار معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان به وسیله سامرس و مری کی (Sommers & Mary Kay) در سال ۱۹۹۰م در کلرادوی آمریکا انجام شد. نمونه آماری این تحقیق ۷۷ دانش آموز در چهار گروه ۲۱ نفری یا کم تر و ۱۱۱ دانش آموز در چهار گروه ۲۷ نفری یا بیش تر بودند. ملاک مقایسه، نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از طریق آزمون مؤسسه تحقیقات علوم در درس ریاضی و خواندن بود. تجزیه و تحلیل واریانس و کوواریانس کلاس های کم جمعیت و پر جمعیت نشان داد که نمره درس خواندن و ریاضی در کلاس های کم جمعیت به طور معنی داری بالاتر از کلاس های پر تعداد می باشد. به علاوه، تجزیه و تحلیل مشاهدات مربوط به رفتار معلم در دو گروه از کلاس های کم جمعیت و پر جمعیت حاکی از این واقعیت بود که معلم در کلاس های کم جمعیت تر:

۱. بازخورد بیش تری از کلاس می گیرد؛

۲. معلم کلاس های کم جمعیت از فن های سؤال و جواب بیش تری استفاده می کند و دانش آموزان این کلاس ها از تفکر شناختی بالاتری برخوردار می شوند.

متغیرهای تحقیق

متغیر مستقل

در این پژوهش، متغیر مستقل تعداد دانش آموزان هر کلاس یعنی کلاس های پر جمعیت (بین ۵۰ - ۳۹) در مقایسه با کلاس های کم جمعیت (بین ۳۰ - ۲۴) می باشد.

متغیر وابسته

نمرات یا میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و به عبارتی عملکرد تحصیلی دانش آموزان در درس زبان انگلیسی متغیر وابسته محسوب می شود. در این بررسی برای اعتبار بخشیدن بیش تر به داده ها و پیشگیری از دخالت معنی دار سؤال های معلم ساخته در نتیجه تحقیق، سؤال های پایان ترم اول دوره پیش دانشگاهی انتخاب شد که امتحانی یکنواخت و سراسری

بود و به طور همزمان و هماهنگ در سطح استان ها اجرا شد.

متغیرهای کنترل شده

- ۱- سن: آزمودنی ها بین ۱۷ تا ۱۸ سال سن داشتند.
- ۲- جنسیت: آزمودنی ها تنها از بین دانش آموزان دختر انتخاب شدند.
- ۳- انتخاب دبیران براساس طرحی به عنوان «آزمون دبیران انگلیسی» صورت گرفت: دبیران منتخب در کلاس های بازآموزی باروش و شیوه تدریس زبان دوره پیش دانشگاهی آشنا شده بودند و آمادگی لازم را برای تدریس در کلاس های مزبور داشتند.
- ۴- نحوه امتحان: نمرات امتحان پایان ترم دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی در درس زبان انگلیسی در سال ۷۵-۷۴ مورد بررسی قرار گرفت.

روش تحقیق

این تحقیق رابطه نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی شهر تهران در درس زبان انگلیسی را با جمعیت زبان آموزان در کلاس بررسی کرد و هدف آن، نشان دادن این نکته بود که با کاهش تعداد دانش آموزان کلاس، عملکرد تحصیلی آن ها افزایش می یابد. در این بررسی، از روش پژوهش تجربی-مقایسه ای یا پس رویدادی با قابلیت های خاص و متناسب با پژوهش استفاده شد. در این تحقیق نیز پژوهشگر به دنبال کشف و بررسی رابطه بین عوامل و شرایط خاص، یا نوع رفتاری که قبلاً وجود داشت، از طریق مطالعه نتایج حاصل از آن ها بود.

جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش تمام دانش آموزان دختر رشته تجربی در سال ۷۵-۷۴ در مراکز پیش دانشگاهی شهر تهران را شامل می شد. تعداد مراکز دخترانه شهر تهران در زمان تحقیق ۱۶ مرکز بود که ۲۴۴۲ نفر از دانش آموزان دختر رشته علوم تجربی در آن سال مشغول به تحصیل در آن مراکز بودند (جدول شماره ۱)

جدول شماره (۱) مشخصات مراکز پیش دانشگاهی

ردیف	منطقه	نام مراکز آموزش پیش دانشگاهی	تعداد دانش آموز رشته علوم تجربی	تعداد کلاسهای رشته علوم تجربی در هر مرکز
۱	یک	شهید بهشتی *	۱۵۶	۳ کلاس
۲	دو	فیاض بخش	۲۴۹	۳ کلاس
۳	سه	پیام *	۲۰۸	۴ کلاس
۴	چهار	صدیقه رودباری *	۲۱۷	۵ کلاس
۵	پنج	آین	۲۹۰	۸ کلاس
۶	شش	نرجس	۱۶۵	۵ کلاس
۷	هفت	شهید محراب	۱۲۹	۴ کلاس
۸	هفت	قدس *	۸۶	۲ کلاس
۹	—	—	—	—
۱۰	ده	شهید صادقی	۱۳۵	۳
۱۱	یازده	شهید مدنی	۹۴	۳
۱۲	دوازده	شهید رجایی	۸۳	۳
۱۳	سیزده	۱۷ شهریور *	۱۲۰	۳
۱۴	چهارده	قیام *	۱۱۶	۳
۱۵	پانزده	شهدای مکه	۱۶۳	۶
۱۶	شانزده	حضرت زهرا (ص)	۹۳	۲
۱۷	هفده	فرزندگان *	۱۴۱	۵
جمع		۱۶ مرکز	۲۴۴۲	۶۶

مراکزی که با علامت * مشخص شده اند، کلاس های پرجمعیت (بین ۵۰-۳۹) دارند.

نمونه پژوهش و روش نمونه گیری

با توجه به ماهیت تحقیق از میان جامعه آماری، مراکزی که کلاس های کم یا پر جمعیت داشتند، یک نمونه ۴۳۶ نفری بر اساس نمونه برداری چند مرحله ای طبق جدول (۱) به طور تصادفی انتخاب شدند و مورد مطالعه قرار گرفتند. روش نمونه برداری به این شرح بود که ابتدا بر اساس خطی فرضی، تهران به دو قسمت شمال و جنوب تقسیم شد؛ شمال از منطقه ۱ تا ۸ و جنوب از منطقه ۹ تا ۱۹. به منظور تعیین مراکز پیش دانشگاهی در شمال و جنوب با مسئولین مختلف آموزش و پرورش تماس حاصل شد. مسئولین آموزش متوسطه، مدیر اجرایی و هماهنگ کننده های مراکز پیش دانشگاهی در استان تهران از جمله افرادی بودند که نظر ایشان مورد توجه قرار گرفت.

مناطق جغرافیایی	جمعیت کلاس		تعداد کلاسها	بر جمعیت	کم جمعیت	جمع
مناطق شمالی	منطقه ۳ مرکز پیش دانشگاهی پیام	۳ کلاس	x		۲۴-۳۰	۱۲۶
	منطقه ۲ مرکز پیش دانشگاهی شهید فیاض بخش	۳ کلاس			x	۸۷
	منطقه ۱۵ مرکز پیش دانشگاهی شهدای مکه	۳ کلاس			x	۷۹
	منطقه ۱۷ مرکز پیش دانشگاهی فرزندان	۳ کلاس	x			۱۲۲
مناطق جنوبی	تعداد دانش آموزان	۱۲				۲۲۶

روش جمع آوری اطلاعات و ابزار سنجش

در این تحقیق با ملحوظ داشتن اهداف، روش تحقیق، موضوع و فرضیه‌ها از شیوه‌ها و ابزارهای زیر برای جمع آوری اطلاعات در خصوص آزمودنی‌ها استفاده شد.

الف - استفاده از منابع موجود

برای آگاهی از پیشینه (سوابق) موضوع تحقیق و بررسی نتایج تحقیقات انجام شده یا مشابه آن و همچنین دست یافتن به نظریات صاحب نظران در مورد زبان آموزی و شیوه‌های متداول در آموزش زبان و اصول یادگیری از روش کتابخانه‌ای بهره گرفته شده است.

ب - استفاده از آزمون

برای مقایسه پیشرفت تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان در دو گروه نمونه (گروه کم جمعیت و گروه پرجمعیت) از نمرات امتحان پایان ترم دی سال ۷۴ درس زبان انگلیسی هماهنگ در سراسر کشور استفاده شد.

در نظر گرفتن نمرات پایان ترم به دلیل آن بود که در حد امکان متغیرهای مزاحم نظیر سؤال‌های معلم ساخته، روش‌های مختلف نمره گذاری، تصحیح اوراق، نحوه برگزاری امتحان، محیط فیزیکی و غیره که در نتیجه آزمون دخالت دارند، کنترل شوند. سؤال‌های هماهنگ و سراسری با بهره‌گیری از شیوه ارزشیابی درس زبان انگلیسی که به وسیله کارشناسان و مؤلفان کتب درسی تهیه شده است، توسط دبیران مجربی که اداره کل امتحانات تعیین می‌کند، طراحی و به استان‌ها ارسال می‌شود.

یادآوری می‌کند که نمره ارزشیابی کتبی درس زبان در پایان ترم بر اساس ۱۵ می‌باشد که در این تحقیق به منظور دقت، در بررسی نتایج، فقط نمره ۱۵ مورد استفاده قرار گرفت و ۵ نمره مربوط به معلم مبنای محاسبه قرار نگرفت.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور بررسی آماری و تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از مقایسه نمره‌های درس زبان انگلیسی در امتحان هماهنگ دوره پیش دانشگاهی، از روش‌های آماری توصیفی (فراوانی،

با هماهنگی‌های به عمل آمده، مناطق ۱، ۳، ۶ و ۲ از شمال و مناطق ۱۳، ۱۵، ۱۷ و ۱۶ از جنوب انتخاب شدند. طبق نظر کارشناسان آموزش و پرورش، مناطق انتخاب شده کم‌تر دچار تغییر و تحولات ناشی از مهاجرت به تهران بودند. برای انتخاب تصادفی دو منطقه از هریک از مناطق شمال و جنوب، قرعه‌کشی به عمل آمد و مناطق ۲ و ۳ از شمال و ۱۵ و ۱۷ جنوب تهران انتخاب شدند.

از منطقه ۳ مرکز پیش دانشگاهی پیام، کلاس (۴) تجربی شامل ۴۷ نفر، کلاس (۵) تجربی ۵۰ نفر و کلاس (۶) تجربی ۴۹ نفر انتخاب شدند که مجموع تعداد دانش آموزان ۱۴۶ نفر بود.

از منطقه ۲ مرکز پیش دانشگاهی فیاض بخش، کلاس (۴) تجربی شامل ۲۸ نفر، کلاس (۵) تجربی ۳۰ نفر و کلاس (۶) تجربی ۲۹ نفر انتخاب شدند که مجموع تعداد دانش آموزان ۸۷ نفر بود.

از منطقه ۱۵ مرکز پیش دانشگاهی شهدای مکه، کلاس (۱) تجربی شامل ۳۰ نفر، کلاس (۲) تجربی ۲۵ نفر و کلاس (۳) تجربی ۲۴ نفر انتخاب شدند که مجموع تعداد دانش آموزان ۷۹ نفر بود.

از منطقه ۱۷ مرکز پیش دانشگاهی فرزندان، کلاس (۱) تجربی شامل ۴۴ نفر، کلاس (۲) تجربی ۴۰ نفر و کلاس (۳) تجربی ۴۰ نفر انتخاب شدند که مجموع تعداد دانش آموزان ۱۲۴ نفر بود. (جدول شماره ۲)

درصد فراوانی ها، درصد تراکمی، میانه، میانگین، واریانس و انحراف معیار) و برای تحلیل داده ها از روش آمار استنباطی استفاده شد. از آن جا که در این پژوهش رابطه بین جمعیت به عنوان متغیر مستقل و پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی به عنوان متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفت، از آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول شماره (۳)

مشخصه های آماری درس زبان انگلیسی در گروه کم جمعیت و پر جمعیت در جنوب تهران به منظور آزمون فرضیه ها

منطقه جغرافیایی	تعداد گروهها		میانگین گروهها		انحراف استاندارد		t	درجه آزادی	سطح مسی داری
	کم جمعیت	پر جمعیت	کم جمعیت	پر جمعیت	کم جمعیت	پر جمعیت			
جنوب	۷۹	۱۱۲	۹٫۹۹	۷٫۶۶	۲٫۰۷۲	۲٫۱۸۹	-۷٫۵۷	۲۰۱	۰٫۰۱

جدول داده های مربوط به دو گروه کم جمعیت و پر جمعیت در منطقه جنوب نشان می دهد که چون t معادل $-۷٫۵۷$ و بزرگ تر از t جدول $۲٫۳۲۶$ در سطح $۰٫۰۱$ با درجه آزادی ۲۰۱ می باشد، بنابراین با توجه به معنی دار بودن تفاوت میانگین دو گروه، فرضیه صفر مبنی بر تساوی میانگین های دو گروه رد شد.

جدول شماره (۴)

مشخصه های آماری درس زبان انگلیسی در گروه کم جمعیت و پر جمعیت در شمال تهران به منظور آزمون فرضیه ها

منطقه جغرافیایی	تعداد گروهها		میانگین گروهها		انحراف استاندارد		t	درجه آزادی	سطح مسی داری
	کم جمعیت	پر جمعیت	کم جمعیت	پر جمعیت	کم جمعیت	پر جمعیت			
شمال	۸۷	۱۱۶	۱۲٫۰۲۹	۱۱٫۲۸۲	۱٫۸۲۱	۱٫۶۶۱	-۲٫۵۶	۲۴۱	۰٫۰۱

بررسی آماری داده های مربوط به درس زبان انگلیسی در دو گروه پر جمعیت و کم جمعیت در منطقه شمال نیز تفاوت معنی داری را بین میانگین دو گروه نشان می دهد ($t = -۲٫۶۰$) جدول شماره (۴).

جدول شماره (۵)

مشخصه های کلی آماری درس زبان انگلیسی در گروه کم جمعیت و پر جمعیت در منطقه شمال و جنوب تهران به منظور آزمون فرضیه ها

منطقه جغرافیایی	تعداد گروهها		میانگین گروهها		انحراف استاندارد		t	درجه آزادی	سطح مسی داری
	کم جمعیت	پر جمعیت	کم جمعیت	پر جمعیت	کم جمعیت	پر جمعیت			
شمال و جنوب	۱۶۶	۲۷۰	۱۱٫۰۷۳	۹٫۶۲	۲٫۱۳۹	۲٫۹۱۰	-۵٫۵۱	۲۴۴	۰٫۰۱

علاوه بر مقایسه میانگین گروه های پر جمعیت و کم جمعیت در مناطق شمالی و جنوبی به طور جداگانه، میانگین گروه ها در دو منطقه به طور تلفیقی نیز مورد مقایسه آماری قرار گرفت. نتایج نشان می دهد که با تلفیق گروه ها نیز تفاوت معنی داری بین دو گروه وجود دارد. ($t = -۵٫۵۱$ جدول ۵).

پیشنهادهای

با توجه به اهمیت درس زبان انگلیسی و جایگاه آن در برنامه درسی مدارس در سطوح راهنمایی و دبیرستان، و با توجه به نقش ارتباطی آن و نقشی که در انتقال علوم و فنون و فناوری جدید دارد و نیز با توجه به یافته های این پژوهش، پیشنهاد های زیر ارائه می شود.

– چون تراکم دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی رابطه عکس دارد، باید سعی شود از تراکم بیش از حد دانش آموزان در کلاس ها کاسته شود و برنامه ریزی جهت افزایش واحدهای آموزشی جدید صورت گیرد.

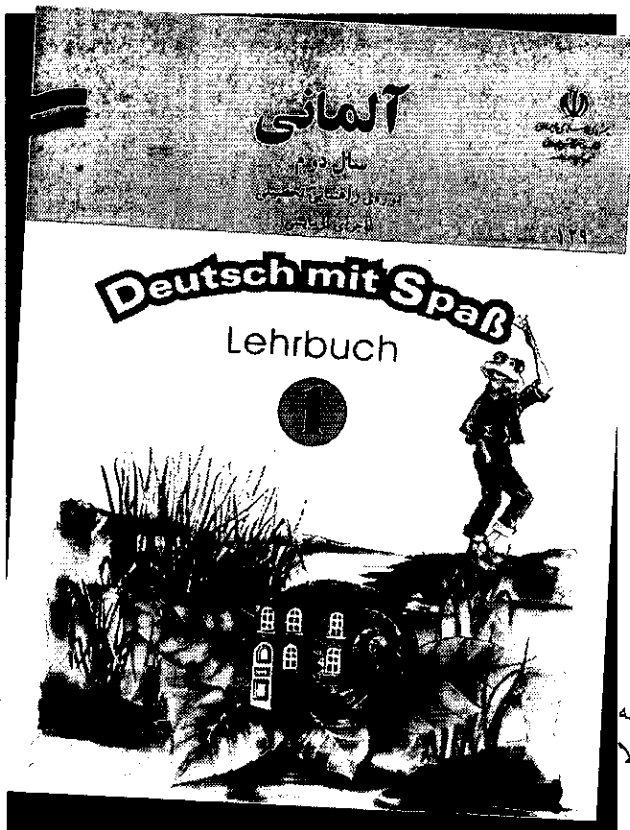
– در هر مدرسه، یک یا دو کلاس با فضای کاملاً مناسب و کلیه وسایل مورد نیاز این درس از قبیل ضبط صوت، ویدئو، وسایل کمک آموزشی، فرهنگ لغت و ... در اختیار معلمان و دانش آموزان قرار گیرد تا فرصت به کارگیری روش های جدید زبان آموزی از جمله روش ارتباطی، بحث و گفت و گو و پاسخ و پرسش امکان پذیر باشد.

منابع خارجی

- Hursh D. (1994) Class Size the International Encyclopedia of Education. 2/4 vols. p.p. 770 _ 775
Milligan J. (1978) A Classroom Production Function Inquiry
Sommer. Mary Kay, (1990) Effect of Class Size On Student Achievement and Teacher Behaviour in Third Grade, DAI. A 51/06 P. 1899
Varner, Sherrell, E. (1961) Research Summary: Class Size. Research Division, National Education Association: Washington D.C.

منابع فارسی

- «اهداف و سرفصل های کتاب زبان انگلیسی دوره پیش دانشگاهی»
جزوه دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، زمستان ۱۳۷۲.
سیف، علی اکبر، اندازه گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، انتشارات آگاه، ۱۳۷۳
«طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»، انتشارات وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۲.
مشخصات مراکز آموزش پیش دانشگاهی استان های سراسر کشور دفتر آموزش متوسطه، واحد پیش دانشگاهی، پاییز ۱۳۷۴.
لاکھید ماری ای، توسعه کمی و بهبود کیفی آموزش ابتدایی در کشورهای در حال توسعه، ترجمه جعفر سجادی، تهران ۱۳۷۱، ص ۱۷
عزت اله نادری، سیف نراقی مریم، «روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی در علوم انسانی» دفتر تحقیقات و انتشارات بدر، ۱۳۷۲.
هومن حیدرعلی، «استنباط آماری در پژوهش رفتاری»، ۱۳۷۰.



معرفی کتاب

عنوان کتاب :

آلمانی سال دوم دوره راهنمایی تحصیلی (اجرای آزمایشی)

مؤلفان: توران فیض الله زاده، زیلا همتیان، صدیقه وجدانی، نیلوفر مبصر، صدیقه خوانساری و همکاری لی لافظی

سال انتشار و نوبت چاپ: ۱۳۷۹، چاپ اول
ناشر: شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران

همچنین برای آشنایی بهتر دانش آموزان با زبان بیگانه در برخی از درس ها، معماهایی طرح شده است که دانش آموزان را به تفکر درباره زبان خارجی وامی دارد.

علاوه بر این، اشعار زیبایی نیز در کتاب هست که سبب از بین رفتن کسالت دانش آموزان می شود. استفاده از کاراکترهای غیر انسانی همچون قورباغه و طوطی به عنوان شخصیت های اصلی کتاب، کار را زیباتر و یادگیری را سهل تر کرده است. این کتاب دارای کتاب تمرین (به صورت مجزا)، نوار و روش

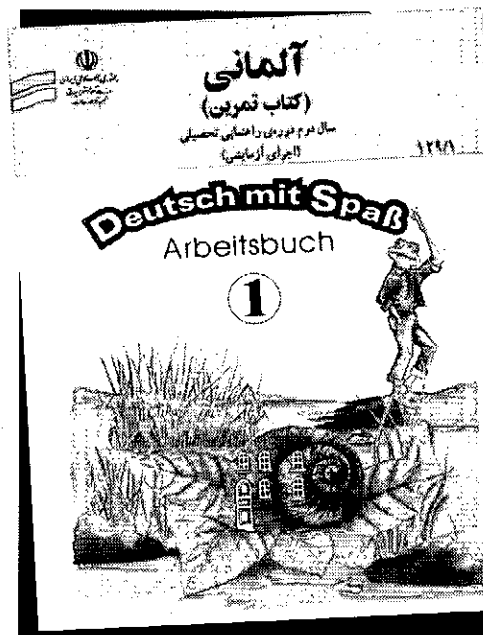
تدریس است که روش تدریس آن بزودی منتشر خواهد شد. امید است که این کتاب مورد استفاده دانش آموزان و معلمان گرامی قرار گیرد.

بخش آلمانی گروه زبان های خارجی دفتر تألیف و برنامه ریزی درسی موفق به تألیف جدید کتاب درسی پایه دوم راهنمایی شده است.

کتاب مزبور شامل ۹ درس است و هر درس از دو بخش متن و دستور زبان تشکیل شده است.

این کتاب ۵۲ صفحه دارد که در پایان آن، فهرست الفبایی واژگان موجود در متون آورده شده است. البته رنگی نیز می باشد.

علاوه بر نقاشی های موجود، جهت درک بهتر و جذاب تر شدن کتاب و بالطبع فراگیری بهتر دانش آموزان، از عکس های واقعی در آن استفاده شده است.



عنوان کتاب :

کتاب تمرین سال دوم دوره راهنمایی تحصیلی (اجرای آزمایشی)

مؤلفان : توران فیض الله زاده ، ژیلآهمتیان ، صدیقه وجدانی ، نیلوفر مبصر ، صدیقه خوانساری و همکاری لی لافظی
سال انتشار و نوبت چاپ : ۱۳۷۹ ، چاپ اول
ناشر : شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران

در ادامه کار تألیف جدید کتاب درسی دوم راهنمایی ، تألیف جدید کتاب تمرین آن نیز توسط مؤلفان گروه زبان های خارجی ، بخش آلمانی تألیف و به چاپ رسیده است .
این کتاب به همراه کتاب درسی دوم راهنمایی است و تمرین های مرتبط با آن دارد . در واقع ، برای تثبیت معلوماتی است که از کتاب درسی آموخته شده اند .
در ابتدای کتاب ، دانش آموزان با حروف الفبا و آوای زبان آلمانی ، شیوه نگارش و صدای آن ها آشنا می شوند .
کتاب ۷۵ صفحه دارد که ۴۰ صفحه از آن مربوط به رسم الخط می باشد .
مطالعه این کتاب را به دانش آموزان عزیز و معلمان گرامی توصیه می کنیم .

عنوان کتاب :

کتاب تمرین برای کتاب های درسی دوره راهنمایی تحصیلی (اجرای آزمایشی)

مؤلفان : دکتر موسی شهیدی ، ژیلبرت فاطمی و دکتر شهناز شاهین
سال انتشار و نوبت چاپ : چاپ اول ۱۳۷۹
ناشر : شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران

کتاب حاضر که با توجه به اهداف آموزشی کتاب های زبان فرانسه در دوره راهنمایی تألیف شده است ، شامل دو بخش می باشد .
بخش اول : کتاب کار و تمرین زبان فرانسه سال دوم راهنمایی .
بخش دوم : کتاب کار و تمرین زبان فرانسه سال سوم راهنمایی .
هر بخش شامل ده درس می باشد و از مجموع بیست درس ، چهار درس به دوره آموخته های پیشین دانش آموز اختصاص دارد . کتاب مذکور شامل ۱۴۱ صفحه و رنگی می باشد .
استفاده از تصاویر رنگی و مناسب ، علاوه بر کاربرد آموزشی ، سبب جذابیت بیش تر کتاب نیز شده است .
از اهداف مهم این کتاب ، ایجاد زمینه لازم برای پرورز خلاقیت ها ، غنا بخشیدن به واژگان و به کارگیری قواعد دستوری می باشد .
مطالعه این کتاب را به زبان آموزان دوره راهنمایی و تمامی علاقه مندان به یادگیری زبان فرانسه و معلمان پیشنهاد می کنیم .

- Bachman, L. and Milanovic, M.** (1996). "The Use of Test Method Characteristics in the Content Analysis and Design of EFL Proficiency Tests". *Language Testing*, 13(2), 125-148.
- Bachman, L. and Palmer, A.** (1980). "The Construct Validation of the Traits: Communicative Competence in Speaking". *TESOL Colloquim*.
- Bailey, K.** (1996). "Working for washback: a review of the washback concept in language testing". *Language Testing*, 13(2), 257-75.
- Brown, J.** (1983). "A Closer Look at Cloze". In Oller, W.J. *Issues in Language Testing Research*. Mass: Newbury House.
- Chapelle, C. and Abraham, R.** (1990). "Cloze Method: What Difference Does It Make?" *Language Testing* 7(2), 121-146.
- Chohen, A.** (1980). *Testing Language Ability in the Classroom*. Mass: Newbury House.
- Chohen, L. and Manion, L.** (1990). *Research Methods in Education*. U.S.A: Routledge.
- Cronbach, L.** (1972). "Test Validation". In Throndike, R. *Educational Measurement*. Washington, DC: American Council on Education, 443-507.
- Farhady, H.** (1983). "New directions for ESL proficiency testing". in Oller, J. *Issues in Language Testing Research*. MA: Newbury House Publications, 253- 69.
- Farhady, H., Jafarpur, A. and Birjandi, P.** (1994). *Testing Language Skills*. Tehran: SAMT.
- Henning, G.** (1987). *A Guide to Language Testing*. Mass: Newbury House Publications.
- Jafarpur, A.** (1995). "Is C-Testing Superior to Cloze?" *Language Testing*, 12(2), 194-216.
- Jonz, J.** (1990). "Another Turn in the Conversation: What Does Cloze Measure?". *TESOL Quarterly*, 24(1), 61-75.
- Klein-Braley, C.** (1983). "A Cloze is a Cloze is a Question". In Oller, J. *Issues in Language Testing Research*. MA: Newbury House Publications, 218-28.
- Laesch, K. and Kleeck, A.** (1982). "The Cloze Test as an Alternative Measure of Language Proficiency of Children for Exit from Bilingual Education Programs". *Language Learning*, 37(2), 171-187.
- Linacre, J. and Wright, B.** (1993). *A User's Guide to FACETS: Rasch Measurement Computer Program*. Chicago: MESA Press.
- McNamara, T. and Lynch, B.** (1998). "Using G-theory and Many-Facet Rasch measurement in the development of performance assessments of the ESL speaking skills of Immigrants". *Language Testing* 15 (2), 158-180.
- Oller, J. W.** (1983). *Issues in Language Testing Research*. Mass: Newbury House.
- Oller, J. W.** (1979). *Language Tests at School*. U.S.: Longman Group Ltd.
- Sciarone, A. and Schoorl, J.** (1989). "The Cloze Test: or Why Small Isn't Always Beautiful?" *Language Learning* 39(3), 214-231.
- Wesche, M.** (1981). "Communicative Testing a Second Language". *CMLR*, 37(37), 551-571.

IV. Conclusion

As the results of this study indicate, there is a high correlation between cloze test and other tests of language proficiency; this supports Bachman's position (1990) and Jonz's (1990). A low correlation found between cloze test and the grammar subtest in interview and proficiency test may cast doubt on Alderson's claim (1980) that cloze test demonstrates sensitivity to sentence level grammatical structure.

Also the findings of factor analysis significantly showed that there is a common contribution to a construct in both cloze test and interview; similarly, a common construct was found between cloze test and proficiency test. Therefore, it may be concluded that cloze test, as a global test, is a multi-dimensional measure of language proficiency which can assess Iranian students' linguistic and communicative competence. These findings would also support Jonz' claim (1990) that responses to cloze test reveal principled variation in the application of communicative rules.

Finally, the findings proved that cloze test due to its high correlation with vocabulary, reading comprehension, and language use can be considered as a valid measure of language proficiency, provided that the text structure, deletion pattern, and topic selection are employed with great care.

Aknowledgements

We wish to aknowledge the help of English Department in Islamic Azad University (Mashhad and Torbat-e-Heidarieh branches)

and Jahad-e-Daneshgahi in Ferdosi University. We are also grateful to Dr. Mihassani and Dr. Maftoon for their helpful comments throughout the research.

V. References

- Abarham, R and Chapeller, C.** (1992). "The Meaning of Cloze Test Scores: An Item difficulty Perspective. *Modern Language Journal*, 76(4), 486-479.
- Alderson, C.J.** (1983). "The Cloze Procedure and Proficiency in English as a Second Language". In Oller, J.W. **Issues in Language Testing Research**. Mass: Newbury House.
- Alderson, C.J. and Bachman, L.** (1991). "An Investigation of the Relationship among Test-taking Strategies, Item Context, and Item difficulty in EFL Reading Test". *Language Testing*, 8(1), 41-66.
- Alderson, C.J. and Wall, D.** (1993). "Does washback exist?" *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.
- Bachman, L.** (1990). **Fudamental Considerations in language Testing**. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.** (1991). "What Does Language Testing Have To Offer?" *TESOL Quarterly*, 25(4), 671-703.
- Bachman, L.** (1982). "The Trait Structure of Cloze Test Scores". *TESOL Quartery*, 16(1), 61-70.
- Bachman, L., Lynch, B.K. , and Mason, M.** (1995). "Investigating variability in tasks and rater judgements is a performance test of foreign langauge speaking". *Language Testing*, 12(2), 238-57

Also a correlational matrix was prepared to show the amount of go-to-getherness among the variables (study measures). Table 6 shows the results.

Table 6

Correlation Matrix for Study Measures

Tests	Proficiency	Cloze	Interview
Proficiency	1.000		
Cloze	0.940	1.000	
Interview	0.847	0.883	1.000

As shown in tables 5 and 6, the cloze test was proved to be a valid measure internally. Similarly, the most correlations were found between "cloze test and proficiency test" (0.940), "interview and cloze test" (0.883), and "interview and proficiency test" (0.847), respectively.

Meanwhile, the correlation coefficients among study sub-tests were calculated; the products are presented in the correlation matrix, table 7.

Table 7

Correlation Matrix for Study Sub-tests

	sub-test	proficiency			Interview		Cloze
		Gram.	Voc.	R.	Gram.	Voc.	Fl.
Proficiency	Grammar	1.000					
	Vocabulary	0.632	1.000				
	Reading	0.401	0.692	1.000			
Interview	Grammar	0.893	0.686	0.418	1.000		
	Vocabulary	0.598	0.811	0.647	0.632	1.000	
	Fluency	0.713	0.762	0.571	0.783	0.792	1.000
Cloze		0.369	0.655	0.832	0.439	0.675	0.686

As indicated in table 7, cloze test correlates highly with sub-tests of reading (0.832) and vocabulary (0.655) in proficiency test and vocabulary (0.675) and fluency (0.686) in interview as a communicative test. It correlates less with grammar sub-tests in both interview (0.439) and proficiency test (0.369), similarly.

4. Factor Analysis

To accomplish factor analysis and isolate common factors, the correlation matrix was rotated; the final products presented by the software were 3 factors as the best set of common factors, (F1, F2, and F3). Also total variance, error variance, factor loading, the unique variance, and communality were estimated. The results are found in table 8.

Table 8

Distribution of Common and Specific Factors

Test	Common Factors			Specific Factor	Error Variance	Unique Variance	Comm.
	F1	F2	F3				
Proficiency	0.59	0.00	0.16	0.09	0.16	0.25	0.75
Cloze	0.30	0.31	0.10	0.22	0.07	0.29	0.71
Interview	0.26	0.51	0.00	0.11	0.12	0.23	0.77

As indicated in table 4.15, proficiency test has the least specific variance while cloze test is the one with the most specific variance; This is the variance which is not accounted for by the three factors. All tests contribute to factor 1 (F1); proficiency test with the heaviest contribution (0.59) and interview with the least contribution (0.26). This shows the common ground among the 3 tests of language proficiency.

Turning to factor 2, it is evident that proficiency test contribute nothing to this factor and cloze test adds a little to the factor; only interview (the communicative test) seems to contribute much to this factor. Similarly, F2 shows a common ground between cloze test and interview.

For the third factor (F3), it is clear that only cloze test and proficiency test contribute to this factor; that is, the two tests would measure something which is not tapped by interview.

As table 1 shows, persons 15, 29, 39, 62, and 76 exceed the critical t-value of 2.00 and therefore they were rejescted. The program suggested complete removal of the misfitting persons. Also person 39 with negative t-value of 2.93 was indicated as overfitting to the model; so, this person was rejected too.

As illustrated in table 2, items 10, 19, 25, 32, 36, 43, and 47 exhibited a highly unlikely response pattern. Also item 54 was indicated as over fitting to the model. Hence the misfitting items were removed.

2. Various of Analysis (ANOVA)

To compare the study measures and to examine the differences between the means and decide whether those differences are likely to happen by chance, we conducted an analysis of variance (ANOVA). The computer software employed in the statistical analysis was SPSS/pc+version 6 (1998). Table 3 illustrates the final results.

Table 3

ANOVA For Subjects' Performances on 3 Measures

Source of variance	SS	d.f.	MS	F
Between Grp.	86.38	2	40.19	6.56*
Within Grp.	1357.79	225	6.03	
Total	1444.17			

* P < 0.01

As this table shows, the estimated F-ratio is much larger than F-critical in F-distribution table, (4.71 for $\alpha=0.01$ level of probability).

Therefore, there is a significant difference among the given tests on what they measure.

To simply look at any or all combinations of means as effective in existent difference among them, a post hoc comparison (Scheffe'

Test) was also done. Table 4 shows the results.

Table 4

Scheffe' Test for the 3 Study Measures

Groups	tobs	t'crit
Proficiency vs. Cloze	1.81	2.46
Cloze vs. Interview	2.97*	2.46
Interview vs. Proficiency	4.08*	2.46

* P < 0.05

As it is shown in table 4, the differences between "interview and proficiency test" and "cloze test and interview" are statistically significant, and therefore they are mostly effective in the results of ANOVA. Also, the only difference which is not statistically important is between "cloze test and proficiency test"; that is, both cloze test and proficiency test would to some how measure the same trait.

3. Correlational Study

Correlational coefficients between each pair of study measures were estimated, using Pearson Product Moment formula. To indicate the degree of association and non-association between each pair, coefficients of determination and alienation were also calculated. Table 5 illustrates the final products.

Table 5

Correlation Coefficient and Variance Overlap

Measures	r	r ² *
Proficiency/Cloze	0.94	0.88
Cloze/ Interview	0.88	0.77
Interview/ Proficiency	0.84	0.70

* (r²): amount of variance in variable (x) which is accounted for by variable (y) or vice versa.

III. Analysis and Results

To investigate whether a valid cloze test can measure Iranian students' communicative competence, the researchers employed a series of statistical procedures: item response analysis, ANOVA, correlational study, Scheffe' test, and factor analysis.

1. Data Analysis for Item Response Study

To validate cloze tests, the experimenters employed a probabilistic model, here *Rasch Model*". Rasch measurement allows the investigator to identify particular elements, items or persons, that are problematic or misfitting. To analyze the data, we used a computer program called FACETS version 2.62 particular elements, items or persons, that are problematic or misfitting. To analyze the data, we used a computer program called FACETS version 2.62 (1993). In this analysis, persons and items were specified as facets of interest, with 76 and 56 elements per facet, respectively. Meanwhile, the first 6 persons and 3 items were eliminated, due to all correct response patterns. The final out put of the analysis were two tables (1&2) illustrating person and item fit statistics.

Table 1

Person Fit Statistics

Person	ΣZ^2	t	Person	ΣZ^2	t
7	4921	-0.84	42	58.19	-0.96
8	63.05	-0.52	43	67.18	-0.14
9	70.19	0.05	44	87.73	1.46
10	56.72	-1.08	45	90.16	1.64
11	49.81	-1.75	46	78.28	0.73
12	79.09	0.79	47	92.13	1.78
13	78.11	0.73	48	83.18	1.12
14	89.83	1.65	49	73.29	0.35
15*	97.29	2.19	50	61.87	-0.61
16	83.21	1.13	51	79.61	0.84
17	61.73	-0.64	52	65.23	-0.29
18	70.62	0.11	53	61.50	-0.64
19	79.14	0.79	54	70.19	0.05
20	78.13	0.72	55	81.29	0.96
21	58.23	-0.94	56	93.81	1.90
22	92.13	1.78	57	74.89	0.46
23	83.90	1.17	58	89.21	1.58

24	69.82	0.05	59	68.11	-0.08
25	86.17	1.34	60	56.72	-1.08
26	49.33	-1.81	61	86.21	1.34
27	61.69	-0.64	62*	98.12	2.25
28	73.59	0.35	63	59.18	-0.87
29*	98.83	2.49	64	87.73	1.49
30	73.13	0.29	65	73.17	0.32
31	68.29	-0.08	66	79.21	0.87
32	66.31	0.20	67	78.13	0.72
33	74.89	0.46	68	69.83	0.05
34	59.93	-0.82	69	56.03	-1.02
35	89.01	1.58	70	72.79	0.29
36	61.50	-0.64	71	70.19	0.05
37	57.09	-0.93	72	68.83	-0.02
38	81.07	0.96	73	79.29	0.79
39*	39.19	-2.93	74	58.23	-0.94
40	68.61	-0.05	75	68.24	-0.08
41	53.31	-1.40	76*	99.83	2.34

* t-value $\geq |2.00|$

Table 2

Item Fit statistics

Item	ΣZ^2	t	Item	ΣZ^2	t
4	59.35	0.68	31	53.73	0.15
5	68.24	1.47	32*	77.21	2.20
6	39.23	-1.34	33	69.24	1.54
7	39.87	-1.27	34	51.38	-0.07
8	73.17	1.87	35	49.11	-0.27
9	35.19	-1.82	36*	79.36	2.38
10*	83.21	2.70	37	56.63	0.40
11	62.39	0.93	38	65.11	1.19
12	73.29	1.87	39	62.39	0.93
13	4.39	-1.09	40	73.16	1.54
14	57.28	0.48	41	39.31	-1.37
15	63.29	1.01	42	46.28	-0.27
16	53.48	0.10	43*	85.83	2.88
17	61.01	0.81	44	39.87	-1.27
18	58.23	0.55	45	47.21	-0.48
19*	82.11	2.59	46	69.73	1.60
20	59.33	0.68	47*	77.91	2.27
21	64.28	1.11	48	56.89	0.43
22	49.72	-0.22	49	49.71	-0.22
23	66.45	1.29	50	58.23	0.55
24	69.59	1.57	51	63.21	1.01
25*	78.23	2.28	52	69.79	1.60
26	68.29	1.47	53	41.23	-1.11
27	71.10	1.70	54*	28.11	-2.71
28	59.19	0.63	55	61.83	0.88
29	63.11	1.01	56	70.28	1.65
30	68.93	1.52			

* t-value $\geq |2.00|$

assessment of testees' communicative competence through cloze procedure. Jonz (1990) and Bachman (1985) believe that there are various mental routes to the comprehension of cloze tests. Jonz assumes that the comprehension processes of non-native speakers rely more heavily on textual cohesion than those of native speakers which rely greatly on extratextual communicative competence.

The present study has been conducted to investigate the effectiveness of cloze procedure in assessing aspects of Iranian students' overall language proficiency and their ability in applying the communicative rules.

II. Methodology

1. Instrumentation

The instruments used in this study consisted of five language proficiency measures: three cloze tests, one standard test of language proficiency, and one interview.

Cloze Tests. The instruments were three cloze tests consisting of 56 four-choice items. To determine the readability of cloze passages, we applied Fog's formula to 36 passages taken randomly from the English students' university textbooks. Out of 7 cloze tests used in the pilot study only 3 cloze tests with 5, 6, and 7 were proved to be valid and reliable.

MELAB (1997). This standard test (Michigan English Language Assessment Battery) consisted of 100 items including grammar (40 items), vocabulary (40 items), and reading comprehension (20 items). This test was taken as criterion and was given to 73 students.

Interview. This was employed in order to measure the subject's communicative ability.

This instrument consisted of 15 items to measure fluency, accuracy, and vocabulary knowledge. To increase the reliability, we followed the procedures presented by ACTFL (American Council for Teaching English) and ILR (Interagency Language Roundtable). Also we employed the scoring guide presented by CUTA (Cambridge University Testing Association), 1997.

2. Subjects

The subjects were 270 junior and senior English major students in Ferdosi state university and Islamic Azad university (Mashhad and Torbat-e-Heidarieh branches). Of these subjects 194 participated in validation of cloze tests, and 76 subjects took part in investigating cloze test communicative construct.

3. Procedure

194 subjects participated in the first phase of the study; the purpose of this phase was to select valid and reliable cloze tests. The final product was a package of 3 cloze passages with 5, 6, and 7 deletions. Also, 76 subjects took the final test battery including MELAB and cloze tests. These tests were held in one session and took roughly 90 minutes. Finally, the subjects were interviewed through a 15-item test which took 15 minutes for each interviewee. The interview was handled by two examiners: one of the researchers and a native-like speaker of English.

I. Introduction

1. Background

The nature of tests of language proficiency has been the object of much theoretical discussion and empirical investigation for approximately 50 years. Alderson and Skehan (1991) argue that although language testing has made progress in some areas, on the whole there has been relatively little progress in language testing until recently.

In the late 1970s "the Unitary Competence Hypothesis" (Oller 1979), which claimed that language proficiency consists of a single global ability, was widely accepted. By 1983, this view had been challenged by several empirical studies and abandoned by its chief component. The unitary trait has been replaced, through empirical research and theorizing, by the view that language proficiency is "Multicomponential" consisting of a number of interrelated specific abilities (s-factor) as well as a general ability (g-factor), Farhady (1983).

A number of empirical studies conducted in late 1980s and early 1990s clearly demonstrated that the kind of tasks used can effect test performance as well as abilities we want to measure. Bachman (1991) argues that the major consideration in both the design and use of language tests is the extent to which the specific test tasks we include. What this implies is that in order to investigate and demonstrate the validity of the uses we make of test scores, we need a theoretical framework within which we can describe language test performance as a specific instance of language use.

2. Cloze procedure

Cloze procedure, initially introduced by Taylor (1953), was used to determine the readability of texts in the reader's native language. Later, it gained importance as a good testing device; and it is now one of the most popular testing techniques, especially for assessing general language proficiency of ESL/ EFL learners.

Bachman (1990) and Chapelle (1990) argue that although cloze procedures do not produce tests of overall language proficiency, they do hold potentials for measuring aspects of students' second or foreign language competence. Cloze testing appears to measure the integration of linguistic rules with contextual knowledge; how much this underlying construct of integration exists would be the major concern of scholars in the present decade, Bachman (1996).

What cloze testing really measures has been the object of many empirical researches. Oller (1979) claimed that it assesses the "Pragmatic Expectancy Grammar" which underlies language performance. Abraham (1990), however, argues that comprehension in cloze test results from "interaction" between text and reader. Jonz (1990) and Bachman (1990) also demonstrate that cloze procedure challenges universal processing mechanism at all levels from word recognition through concept building; and that cloze scores reflect not only lower-order phrase processing, but complex skills ranging along a hierarchy of lower-order to higher-order human language processing capabilities.

Also studies have been conducted on the

An Investigation of Construct Validity of Cloze Test as a Measure of Communicative Competence

Parviz Birjandi, Allame Tabatabaee University, Iran
Khalil Motallebzadeh, Islamic Azad University, Iran

چکیده

آزمون کلوز به خاطر سادگی تهیه، ساخت و نمره دادن به آن، به طور گسترده ای مورد استفاده قرار می گیرد و از طریق آن می توان توانش زبانی دانشجویان و دانش آموزان اندازه گیری کرد. در این تحقیق، اعتبار تهیه و ساختار کلوز، تحلیل موارد و سؤال ها مورد بررسی قرار گرفته است. داده های این تحقیق از سه آزمون زبان یعنی کلوز، مهارت ارتباطی و مهارت زبانی استاندارد (MELAB) به دست آمد. عملکرد ۷۶ آزمودنی در این آزمون ها با استفاده از نرم افزارهای فاست (FACETS) و اس پی اس اس (SPSS) مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که آزمون کلوز برای سنجش مهارت زبان معتبر است و می تواند جنبه های دیگر زبان و بخصوص مهارت ارتباطی را اندازه گیری کند.

لغات کلیدی: کلوز، مهارت زبانی، مهارت ارتباطی، سنجش.

Cloze procedure, due to its ease of construction and scoring is widely accepted and applied in the design of language proficiency tests. Cloze procedure holds potential for measuring aspects of testees' language proficiency (Bachman 1990), yet the range of traits it can tap is not clear. This study investigates the construct validity of cloze test: also it examines whether cloze test can measure the testees' communicative competence. A preliminary investigation into the item analysis of cloze tests were also represented using Rasch measurement. Data for this study come from a trail of three tests of language: three cloze tests, a test of communicative skill, and a standard language proficiency test (MELAB). The performances of 76 candidates on the test battery were analysed, using FACETS (ver. 2.62, 1993) and SPSS (ver. 6. 1998). The results indicated that cloze test would be a valid measure of language proficiency and can measure aspects of testees, communicative competence.

Key Words: communicative competence, measurement, language proficiency, cloze test.

distributed throughout the technical and sub-technical disciplines, and native speakers of the Persian language recognize them easily. These words constitute the lowest difficulty group of lexicon and, therefore, are labeled easy in this study.

Summary:

While I may try to avoid the enchanting claims that have been frequently made in discussions of **transfer**, I make no secret of my belief that **transfer** is an extremely important factor in the acquisition of English language lexical items for the native speakers of Persian. There is every reason to believe that the same kind of distortion that we can observe in the sounds of the speech of a non-native speaker also occurs in the structure and meaning of lexicon that the Persian student is trying to grasp or convey. In both cases, he/she is substituting the units and patterns of his/her native language and culture. In other words, the logic of lexical items in each language is a clear illustration of the culture and the customs of that language. Such differences are, in large part, parallel to those which exist between fashion of dress, of food, of architecture, of social behavior, of literature, of politics, and so on; and the distinction between these differences, along with their applications for teaching, cannot be determined by linguistic justification alone, namely that a good understanding of the nature of error is necessary before a systematic means of removing them could be found.

To give the students the control of a lexical item, the teacher has to be aware of the theoretical justification which claims that a good number of learners' errors is part of the transfer of the learners' language which is itself

necessary to an understanding of the process of foreign language acquisition (Corder, 1986). We come to believe that lexical semantics-similarities and dissimilarities in word forms, along with similarities and dissimilarities in word meanings-play a major role in how quickly a particular foreign language may be learned by speakers of another language. We need to have such knowledge if we are to make any well-founded proposals for the development.

In conclusion, I would like to emphasize that the analysis presented here is very general in character and does not pretend to cover the entire pedagogical problems connected with **transfer** of Persian lexical features in learning English as a foreign or second language. Other more detailed analyses will probably be better produced in the framework of contrastive approach presented here. As it is my conviction that this will be an extremely useful undertaking, let us hope that we will not have to wait for it too long.

References

- Comrie, Bernard. (1984). **Why linguists need language acquirers**. In *Universals in second Language Acquisition*, ed. by William Ruthford. Amsterdam: John Benjamins.
- Corder, S. Pit. (1986). **Error analysis and interlanguage**. Oxford University Press, Hong Kong.
- Fallahi, Mohammad (1998). **Contrastive linguistic and analysis of errors**, Vol. 1, Iran University Press, Tehran.
- Fisiak, Jacek (editor), (1981). **Contrastive linguistics and the language teacher**. Pergamon Press Ltd., England.
- James, Carl (1987). **Contrastive analysis**. Longman Singapore Publishers Ltd., Singapore.
- Odlin, Terence, (1989). **Language transfer**. Cambridge University Press, Newyork.

comparing the verb systems of the two languages, the English two-word verbs are left over without Persian correspondents, and, therefore, it is obviously inaccurate to list the English two-word verbs such as **take after**, **get through**, **put out**, and **fall off** as the perfect correspondents to **šabih budan**, **tamaam kardan**, **xaamoos kardan**, and **kaahes yaaftan**, respectively. The perfect correspondents of these Persian verbs are **resemble**, **finish**, **extinguish**, and **decrease**.

2.5. Cognitive Relationship (Words That Are Similar in Form and Meaning)

2.5.1. The Persian language has borrowed thousands of technical and sub-technical words from French or English that are reasonably similar in form and in meaning and occur with or without a slight change in pronunciation. Examples are **radio**, **television**, **penicillin**, **aspirin**, **radiator**, and **motor**.

These cognates can be classified into a relatively small number of sub-group according to the source of their correspondence. For example, the words mentioned above can be classified as follows:

(2.5.1.1.)	(2.5.1.2.)	(2.5.1.3.)
Medical Science	Electronics	Mechanics
penicillin	radio	radiator
aspirin	television	motor

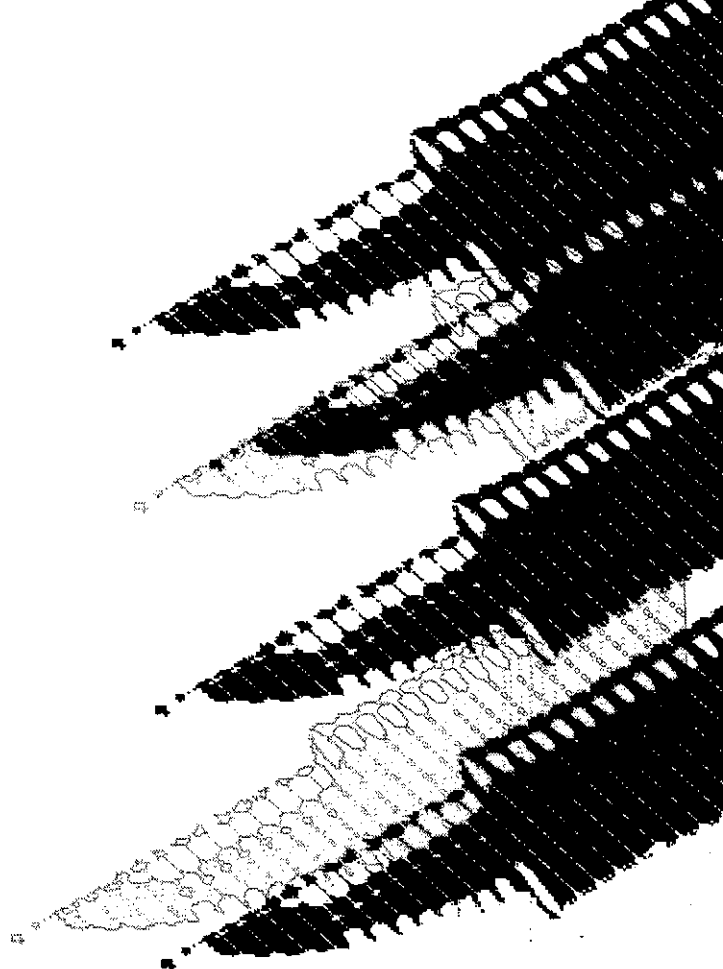
2.5.2. There is a sub-division of this category (2.5.) called "**Deceptive Cognates**". This group includes words that are similar in form but partly or totally different in meaning.

For example, in English the word **dashbord** refers to a panel under the windshield of a car, containing indicator dials and control instruments. The Persian language

borrowed this word but restricted it mostly to the **glove compartment** which is a space built into the dashbord of an automobile, for miscellaneous articles.

We can refer to another example of deceptive cognates. The word **telegraph**, an apparatus or system for communication or the action of communication by this system, came into Persian and extended its meaning to denote **telegram**, meaning a message sent by telegraph. As a result of this expansion, a Persian speaker learning English might say he received a ***telegraph** meaning that he received a **telegram**.

The words of this category whether **cognates** or **deceptive cognates** are usually



English Two-word Verbs (Transitive + Separable) Vs. Persian Simple or Compound Verbs	
12E. English: call up (telephone) Examples: 1. He called up his sister. 2. He called his sister up. 3. He called her up. 4. He telephoned his sister.	12P. Persian: _____ (telefon kardan) Examples: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. oo be xaaharas telefon kard.

Other examples are (1) **put on**(=wear: poo-
šidan); (2) **cross out**(=omit: hazf kardan); (3)
pick out(=select: entexaab kardan); and (4)
call off(=cancel: fasx kardan).

2.4.3.2. English Two-Word Verbs (Transitive+Inseparable) Vs. Persian Simple or Compound Verbs: This subclass of transitive verbs, called inseparable, cannot undergo the optional transformational rule, and the prepositions involved cannot be separated from the verbs. Chart 4 is an example of the contrastive features of this group in the two languages:

chart 4

English Two-word Verbs (Transitive + Inseparable) Vs. Persian Simple or Compound Verbs	
13E. English: go over (review) Examples: 1. I went over my lessons. 2. I went over them. 3. I reviewed my lessons.	13P. Persian: _____ (moroor kardan) Examples: 1. _____ 2. _____ 3. dars-haayam-ra moroor kardam.

Followings are further examples of this type: (1) **take after**(=resemble: šabih budan); (2) **look into**(=investigate: baaz-resi kardan); (3) **look for**(=seek: Jostejoo kardan); and (4) **get over**(=recover: behbood yaaftan).

2.4.3.3. English Two-word Verbs (Intransitive) Vs. Persian Simple or

Compound Verbs: The verbs characterized in this category are **intransitive** since they do not take a direct object. The contrastive patterns of these verbs are illustrated in the following chart:

chart 5

English Two-Word Verbs(Intransitive) Vs. Persian Simple or Compound Verbs	
14E. English: fall through (fail) Examples: 1. The plan fell through. 2. The plan failed.	14P. Persian: _____ (šekast xordan) Examples: 1. _____ 2. aan tarh šekast xord.

Other examples of this group are (1) **show up**(=appear: zaaher šodan); (2) **fall off**(=decrease: kaaheš yaaftan); (3) **stand by**(=wait: montazer šodan); and (4) **come about**(=happen: ettefaagh oftaadan).

The examples given in the subgroups 2.4.3.1, 2.4.3.2, and 2.4.3.3 delineate the fact that not only the structural mechanism of verb formation in the two languages is different, but there is not a perfect semantic correspondence between the Persian verb system and the English two-word verbs. The reason is that **"two systems usually correspond perfectly when there is word-by-word translation equivalence between them"** (Stockwell, et al, 1965), whereas in Persian, the combination of a verb preposition never forms a semantic meaning which would differ from the sum of the meanings of its individual parts. However, we may admit that there is an imperfect correspondence between the Persian verb system and the English simple verbs. We call this an **imperfect correspondence**, because the operations of the corresponding lexical items do not correspond in all details. Thus, in

2.3.2. Since the convergent relations leads the Iranian students to obligatory choices, no significant error is predicted, at least in terms of the application of vocabulary in this category. However, a native speaker of English who learns the Persian language may provide examples of frequent mother-tongue transfers with this class of words. The reason is that the distribution of the lexical items in Persian will lead him to optional choices, and consequently he will have possibility of confusing one word with the other.

2.4. Zero Representation Relationship (One of the Two Languages having no Lexical Item Corresponding to an Item that Exists in the other Language)

2.4.1. To understand this kind of relationship, the following example will illustrate the problem:

Interlingual Transfer:

Chart 2

10E

Bahram	faced	difficulties
NP1	Tr. V	NP2

10P

Bahram	baa	moškelaat	rooberoo šod
	Prep.	Obj.	
NP1	NP2(IDO)		Tr. V

11E. Bahraam faced ***with** difficulties.

2.4.2. This example indicates that the subclass of monotransitive patterns of English constitutes a number of direct objects (objects with zero prepositions) which correspond to the prepositional objects in Persian. Such

incomplete overlapping results in the mother-tongue transfer of the kind mentioned in 11E.

2.4.3. Other examples of this group are: (1) **to marry someone: baa** "with" kasi ezdevaaj kardan ⇒ to marry ***with** someone; (2) **to ask someone: az** "from" kasi xaaheš kardan ⇒ to ask ***from** someone; (3) **to order someone: be** "to" kasi dastoor daadan ⇒ to order ***to** someone; (4) **to enjoy something: az** "from" čeezi lezzat bordan ⇒ to enjoy ***from** something; (5) **to fight somebody: baa** "with" kasi davaa kardan ⇒ to fight ***with** somebody; and (6) **to hate something: az** "from" čeezi motenaffer budan ⇒ to hate ***from** something.

The English two-word verbs are still another example of this category which constitutes a special group, very high on the scale of difficulty.

In order to make an interlingual analysis, it is necessary to contrast the English two-word verbs with their correspondents or translation equivalents in Persian. To do this, we may initially divide the English verbs into transitive and intransitive, with particular syntactic and transformational characteristics:

2.4.3.1. English Two-word Verbs (Transitive+Separable) VS. Persian Simple or Compound Verbs: This subclass of transitive verbs can undergo an optional transformational rule that separates the preposition from its verb and moves it after the object noun phrase. Chart 3 is an indication of this group in the two languages:

kardan $\Rightarrow$ to plead ***to** somebody; (2) to complain **of** (or **about**) somebody: **az** "from" kasi šekaayat kardan $\Rightarrow$ to complain ***from** somebody; (3) to insist **on** (or **upon**) somebody: **be** "to" kasi esraar kardan $\Rightarrow$ to insist ***to** somebody.

2.1.4. What we learn from the aforementioned examples is that although the denotative and connotative values of certain words in English are sometimes translatable into the same values in Persian, there are many lexicons in this group of words that are not the same in all their structure and thus a complete sameness is not to be expected in language behavior concerned with this category of lexicons

2.2. Divergent Relationship (Several Lexical Items in English Standing for Only one Lexical Item in Persian)

2.2.1. This kind of relationship is a mechanism of direct mother-tongue transfer in the acquisition process of lexicons. In this mechanism, a Persian speaker is encountered with different English lexical items to which he finds only one corresponding counterpart in Persian. For instance, the English words **land**, **earth**, **globe**, and **ground** all stand for only one Persian word: **zamin**.

2.2.2. Let us consider the following examples:

2E. My friend owns a piece of **land** in Tehran.

2P. doostam dar Tehran yek gatch **zamin** daarad.

3E. The **earth** revolves around the sun.

3P. **zamin** dore xorsid migardad.

4E. The **globe** is a planet inhabited

by man.

4P. **zamin** sayyaareh ist ke be se-koonate bašar dar aamadeh ast.

5E. The electric circuit is connected to the **ground**.

5P. madaareh electriki be **zamin** vasl sodeh ast.

2.2.3. A Persian-speaker assuming that his native language has a word to word correspondence to English tends to make the following errors without being aware of the fact that each of those lexical items in English has a certain application in a given context.

6E. My friend owns a piece of ***earth** in Tehran.

7E. The ***land** revolves around the sun.

8E. The ***ground** is a planet inhabited by man.

9E. The electric circuit is connected to the ***globe**.

2.3. Convergent Relationship (Several Lexical Items in Persian Standing for Only One Corresponding Item in English)

2.3.1. In this category several lexical items in Persian may correspond to only one lexical item in English. For example, the Persian words (1) **bahaar** (**spring**: the season between winter and summer); (2) **česmeh** (**spring**: a natural issuing of water from the ground); (3) **phanar** (**spring**: an elastic device, as a coil of wire, that regains its original shape after being compressed or extended), and (4) **Jast-o-xiz** (**spring**: the act of jumping up or forward), all stand for only one English corresponding word: **spring**.

linguistic as well as cultural, social, and personal factors in second language learning and use. In the process, he surveyed a large body of literature and examined data from many different languages.

1.5. To contribute to this worldwide reassessment of contrastive analysis, the author is intended to produce a model analysis of contrastive study associated with a certain number of English and Persian lexical items in order to delineate the pedagogical implications of transfer theory in Persian language learning criteria.

2. Contrastive Lexical Model

In order to provide a model analysis, we may find five kinds of relationship between the lexical components of English and Persian as follows:

2.1. One-to-One Representation Relationship (One Lexical Item in English Standing for One Corresponding Item in Persian):

2.1.1. To understand this kind of relationship let us consider the English words: **house** and **home**. In English these two words both denote the same thing--**dwelling**, with different connotation. In Persian, too, **xaane "house"** and **manzel "home"** both denote the same thing-- **maskan "dwelling"** with exactly the same connotations. It means that the words **house** and **xaane** both usually mean a building which serves a living quarter. In the same manner, the words **home** and **manzel** mean a family's place of residence as a social unit. The consequence of this observation is that a Persian speaker, finding these two English words sharing the same denotative and connotative values in Persian, realizes very

close similarities between them and, therefore, develops insights into these two new words without any difficulty. The learning burden in this case is chiefly that of learning a new form, **house** or **home**, for a meaning already habitually grasped in the native language.

However, the pedagogical problem with this category is that the Persian students most often assume that the words of their native language should always represent the natural labels for the corresponding words in English. They can hardly realize that the modes of expression differ in both English and Persian as a function of linguistic structure combined with difference in culture making, thus, impossible to work within the semantic structure of their native language in learning English lexicons.

2.1.2. To indicate the mother-tongue transfer concerned with such a presupposition, let us consider the group of **Prepositional Objects in English vs. Dissimilar Prepositional objects in Persian**.

The following examples will delineate the problem:

Chart 1

1E.

I	apologized	to	him
		Prep.	Obj.
Np1	Tr. V	Np2	

1P.

man	az "from"	oo	mazerat xaastam
	Prep.	obj.	
Np1	Np2		Tr. V

Interlingual transfer: I apologized *from him.

2.1.3. Other examples of this group are(1) to plead **with** somebody: **be "to"** kasi eltemaas

people hear a speaker with a **foreign accent**, they often try to guess the speaker's background. Sometimes racial features and sometimes a style of clothing will help listeners guess correctly, but often the only reliable clue seems to be how the individual talks. In such cases, questions put to the speaker such as "**Are you German?**" or "**Are you Spanish?**" suggest an intuition about the nature of language, an awareness, however unconscious, that the native language of a speaker can somehow cause the individual to sound **foreign** in speaking another language.

The detection of foreign accent is just one example of the awareness that people may often have of cross-linguistic influence, which is also known as **language transfer**. That awareness is also evident from time to time in other linguistic phenomena such as semantic, syntactic and lexical features that people use while communicating the foreign/second language.

1.2. In the flourishing days of structural linguistics and the pattern practice, language teaching methodology which derived insights from such an awareness and applied it to linguistic description, nothing seemed of greater potential value to language teachers and language learners than a contrastive description of the learner's mother tongue and the target language. If one could juxtapose the structures of the native language against those of the target language, course designers, teachers and learners would be better able to plan their learning and teaching; better able to foresee difficulty and consequently better able to manage resources and direct learning and teaching effort (James: 1987).

1.3. Yet, in the 1970's the bubble seemed to

burst; contrastive analysis no longer claimed as much pedagogic attention, although, significantly, the decade saw the establishment of major contrastive linguistic projects, especially between English and European languages, e. g.: German, Polish and Serbo-Croat.

Fisiak (1981) in his preface to **Contrastive Linguistics and Language Teacher** indicated that "despite strong critical voices, coming particularly, although not exclusively, from America, a large number of applied linguists and language teachers in Europe and elsewhere have found applied contrastive linguistics useful in language teaching, materials development and the analysis of errors" ... Accordingly, Odline (1989) asserted that despite the counterarguments, there is a large and growing body of research indicating that transfer is indeed a very important factor in second language acquisition.

1.4. In recent years, however, a more balanced perspective has emerged in which the role of transfer is acknowledged and in which transfer is seen to interact with a host of other factors in ways not yet fully understood. This reassessment of the significance of language transfer is lucidly demonstrated in the new addition to Cambridge Applied Linguistics Series. In his timely book called **Language Transfer**, Terry Odlin (1989) presented a comprehensive and original amount of the nature of language transfer and its role in second language acquisition. He documented the historical development of the concept of language transfer, explored the role of transfer in discourse, semantics, syntax, lexicon, phonology, and writing systems, and examined the way language transfer interacts with



A New Dimension of Contrastive Linguistics

Mohammad M. Fallahi
Professor of Linguistics and TESOL
Iran University of Science and Technology
Tehran

چکیده مقاله

کاربرد زبان شناسی مقابله ای در زبان آموزی، مدت هاست که بعد جدیدی از نظر تحلیل اشتباهات زبان آموزانی که زبان انگلیسی را در ایران به عنوان زبان خارجی می آموزند، فراهم کرده است. امروزه مدرسان اعتقاد راسخ دارند که: «علت تعداد قابل ملاحظه ای از اشتباهات زبان آموزان را می توان در تداخل زبان مادری در زبان خارجی پیگیری کرد». در این مقاله مؤلف بر آن است که فرازهایی از نظام واژگانی انگلیسی را با برابری خود در زبان فارسی مقایسه کند و از این رهگذر نشان دهد که چگونه واژگان انگلیسی می تواند در فرایند یادگیری از صافی ساختارهای فارسی عبور کند و در نهایت موجب بروز اشتباهات یا لغزش هایی در بیان نوشتاری یا گفتاری زبان آموزان شود.

Abstract

The application of contrastive theory to the study of foreign language-learning has for a

long time added a strong dimension to the discussion of errors made by the students learning English as a foreign language in Iran. Teachers now believe that they have a principled means for accounting for a good number of errors, namely those that are result of interference in learning a foreign language from the habits of the first language. In this article, the author examines several representation relationships between English and Persian lexical systems concentrating on the notion of transfer which has been so powerful an element in its pedagogic appeal.

1. Introduction

1.1. Terence Odlin (1989) asserts that when

acquisition. Oxford: Oxford University Press

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Faerch, C. and Kasper, G. (1987). From product to process-introspective methods in second language research. In **Faerch, C. and Kasper, G.** (eds.) *Introspection in second language research*. Philadelphia, Pa: Multilingual Matters

Faerch, C. and Kasper, G. (eds.) 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman

Farhady, H. 1996. *Research methods in applied linguistics*. Tehran: Payam Noor

Flavell, J.H. 1970. "Developmental studies of Mediated Memory" in H.W.Reese and J.P. Lipsitt (eds.) *Advances in Child Development and Behavior*. New York: Academic Press

- Flavell, J.H.** 1976. "Metacognitive aspects of Problem Solving" in **Resnick L.B.** (ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J., Erlbaum
- Flavell, J.H.** 1979, "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry". *American Psychologists*, 34,906-911
- Fontana, D** (1988). *Psychology for language teachers*. London: Macmillan Publishers.
- Hall, S.** 1997. "Language learning strategies: From the ideals to the classroom tasks" Paper presented in Singapore at the World Conference on Thinking, June, 1-6, 1997
- McDonough, S.H.** (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold
- McLaughlin, B.** (1992). "Conscious vs. unconscious learning". *TESOL Quarterly*, 4, 617-634
- Naiman, N., Frohlich, M., & Todesco, A.** (1978). "The good second language learners" *TEST Talk*, 6, 58-75
- Nisbet, J. & Shuchsmith, J.** (1986). *Learning strategies*. London: Routledge
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U.** (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Oxford, R.L.** (1990). *Language learning strategies:*

What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle

- Oxford, R.L.** (1994). "Language learning strategies: An update". *Eric Clearinghouse on languages and linguistics*
- Oxford, R.L.** (1996). "Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies". *Applied Language Learning*, 7,25-45
- Rubin, J.** (1975). "What the good language learner can teach us" *TESOL Quarterly*, 9, 41-51
- Rubin, J.** (1987). "Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology". In **Wenden, A.L., & Rubin, J.** (eds.) (1987). *Learner strategies in language learning*. Hemel Hemstead: Prentice Hall International
- Rubin, J.** 1981. "Study of cognitive processes in second language learning". *Applied Linguistics*, 11: 117-31
- Schmidt, R.W.** 1990 "The role of consciouwness in second language learning". *Applied Linguistics*, 11,129-158
- Stern, H.H.** 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP
- Tarone, E.** (1983). "Some thoughts on the notion of communication strategies". In **Faerch, C. & Kasper, G.** (eds.). *Strategies in inter language communication*. London: Longman
- Tarone, E.** 1981. "Some thoughts on the notion of communication strategies". *TESOL Quarterly*, 15:285-95
- Wenden, A.L.** 1998. "Metacognitive knowledge and language learning". *Applied Linguistics*, 19, 515-537
- Woods, D.** 1997. "Decision-Making in Language Learning: A Lens for Examining Learner Strategies". *The Language Teacher Online*. URL: <http://Langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/oct/woods.html>
- Williams, M. & Burden, R.L.** *Psychology for language teachers: A social constructivis tapproach*. Cambridge: CUP

reading, writing, vocabulary, grammar, speaking, and listening.

An area which needs immediate research, however, is the development or the validation of data collection instruments for quantifying the strategic behavior of L2 learners. The lack of a reliable instrument has made the comparison of the findings of different studies difficult, if not impossible, and the verification of results an insurmountable task. Even SILL, in spite of its wide application in different research projects, suffers from serious construct validity defects (to be published in another paper).

Another research area, which has not been tried so far, is the influence of the classroom and class structure on the learners' use of L2 learning strategies. It is highly probable that the learners' use of L2 learning strategies will be either positively or negatively affected by the kind of the class they are placed in and the instructional material provided for them. It is also likely that the teacher's personality and attitude toward the learners and the instructional material available will affect the learners' L2 strategic behavior.

Finally, clearing away the present terminological confusion and coming up with theoretically directed and scientifically supported definitions for learning strategies and their diverse manifestations should be one of the priorities of the future researchers in this area. In addition, one can also investigate the question of whether language learning strategies, with their different and at times fuzzy classifications, form any hierarchy in which lower order strategies (if there is, in fact, such a category) are subsumed into higher order ones (Woods, 1997)

Conclusion

Second language learning strategies must be regarded as a teaching asset in the classroom since they help the learners to develop autonomy and independence from the teacher. The fact that these strategies are amenable to instruction means that learners can be assigned a more active role in the class through making them responsible for their own learning. The fact that language learning strategies, unlike other cognitive variables, are under the control of the learners makes further investment and research in this area a worthwhile enterprise.

References:

- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Mass.: Harvard University Press
- Anderson, J.R. (1985). *cognitive psychology and its implication*. Second edition. New York: Freeman
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell
- Brown, H.D. 1994. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International
- Cohen, A.D. 1996. "Verbal reports as a source of insights into second language learners strategies". *Applied Language Learning*, Vol. 7, nos. 1&2, pp. 5-24
- Cohen, A.D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex: Longman
- Cohen, L. and Manion, L. (1989). *Research methods in education*. Third edition. London: Routledge
- Crozier, R.W. 1997. *Individual learners: Personality differences in education*. London: Routledge
- Ehrman, M.E. and Dornyei, Z. 1998. *Interpersonal dynamics in second language acquisition*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language*

is that it may distort the learner's thought processes. The fact that the subjects must think out loud and at the same time solve a learning problem may result in reports which are far from what actually takes place in the learners' mind. In addition, the subject may report what he *thinks* is going on in his mind rather than what is *really* taking place. In other words, learners may be hypothesizing about their mental processes by observing their own products.

Another issue considered important in the use of think-aloud data collection method is the language through which the reports must be provided by the learners. For elementary L2 learners, the use of the L2 for the purpose may prove impossible since the learners are not yet proficient enough to be able to exactly report their thoughts. In such cases, the use of the native language is recommended. However, thinking in the L2 and providing a verbal description in the L1 may interrupt the normal flow of the learner's thought patterns. For more advanced students, there seems to be no major difficulty in the use of the L2. In addition, since it is impossible to obtain verbal reports on large samples, researchers usually rely on single cases or very small groups as subjects. The generalizability of the data in such instances will be highly questionable when we consider the personality factors that influence the learner's approaches to internalizing a second language system. The analysis of the data collected may prove to be a relatively difficult, subjective task.

More recently, some researchers have advocated the use of computer for data collection purposes in language learning strategy research (Cohen, 1998). The problem with computer tracking is the fact that the researcher will have no access to the learners'

mental processes since only behavioral strategies can be investigated through the use of this technique.

O'Malley and Chamot (1990) and Ellis (1994) propose a multiple data collection procedure in which data is obtained through the use of different data collection techniques applied to the same group of subjects. However, such a suggestion raises questions as to the degree of its practicality.

Potential areas for research

A good aspect of learning strategy research is the fact that in spite of the short life of the concept, second language learning strategies have received considerable attention in the professional journals and in language teaching textbooks. There are now a large number of articles and research papers addressing one or more aspects of second language strategy use, and undoubtedly a lot more will be published on the issue in the years to come. It is almost impossible to give a summary of the research done in the area since the number of the studies available is unbelievably large, and there are now numerous studies dealing with personal, cultural, and cognitive aspects of strategy use (though some of them have resulted in conflicting results). In addition, there are now a large number of papers available that investigate the relationship between L2 learning strategies and the learners' proficiency level, their study major, their sex, etc. The addition of intervention studies in which learners have been explicitly taught to make use L2 learning strategies, (Strategy Based Instruction, or SBI) will make the number of the research projects carried out extremely large. One should not also neglect the numerous studies done on the use of learning strategies in mastering the different aspects of the second language, such as

whether a fixed set of questions are asked from all the subjects or whether subjects are asked different questions based on the nature of the interaction at the time of the interview. The advantage of the structured approach, like the use of closed questionnaires, is in its ease of data classification and interpretation.

An issue related to the use of interviews is whether they are conducted in groups or individually (O'Malley and Chamot, 1990). Group interviews can be used for small groups, each consisting of 4 or 5 subjects. However, although students may gain better insights into their learning behaviours while being interviewed in groups, there is still the risk of the distortion of the individual's account as a result of other members' reports. That is, students may be influenced by other members' accounts, and they may report using strategies which, in fact, they have never used. That is, subjects responses may be affected by social desirability. "In [small group interviews]... respondents may be fearful of producing a socially unacceptable answer" (Cohen, 1998:29). The degree of formality is another issue which must be taken into account while making use of interviews for data collection purposes. If the interviewer is very formal, the subjects may be reluctant to talk about their affective or social learning strategies. (Cohen, 1998)

Diary studies, as well as dialog journals, provide the researchers with another tool to investigate the learning behavior of L2 learners. In this data collection approach, the learners are required to write retrospective accounts of their L2 learning experience and the techniques they use for improving the efficiency of their learning. Such learner generated accounts can provide the researchers with a wealth of information about

the learners' strategic preferences. However, the researcher will be faced with the problem of structuring and categorizing the data obtained. In addition, since there will be a time lapse between the learning experience and its transformation into writing, some aspects of the experience may be forgotten or distorted.

Researchers can also resort to recollective methods for data collection purposes (Cohen, 1998). "A recollective account refers to a learner's description and interpretation of a language learning experience that took place months or even years before" (p.43). In this data collection technique, learners will recount their target language experience as a whole. The major difficulty with this method is that the subjects may forget many of the relevant details important in language learning strategy research. In addition, it may lead to "highly individualistic and possibly distorted accounts of students' learning experiences" (Cohen, 1998:44). However, recollective studies may result in increased learner awareness, a valuable objective in itself.

Think-aloud, or self-revelation (see Cohen, 1996, for a full description), is another data collection technique in L2 learning strategy research. In this technique, the learner will verbalize his thoughts as he tries to overcome some L2 learning difficulties. The verbal production of the learner is believed to be a reflection of his on-line thinking process. However, there are some caveats that must be borne in mind when think-aloud is used for data collection purposes. In order to obtain rich and relevant data through self-revelation, the subjects must receive training as to how to verbalize their thoughts. This training could be done through the teacher, or sometimes the researcher, acting as a model for the subjects. A danger, however, in the use of think-aloud

extroverted" (Cohen, 1998:33). However, it is believed that "external observational records may help to lend a more impartial, objective perspective to the research study, rather than having the study rely solely on data provided by the learners" (ibid.).

Some researchers have resorted to questionnaires for L2 strategy data collection purposes. O'Malley and Chamot (1990) believe that "the broadest range of coverage for strategy use can be obtained with questionnaires and guided interviews" (p.88). Oxford (1990) also advocates the use of questionnaires for data collection purposes in strategy research. Her Strategy Inventory for Language Learning (SILL), which includes fifty questions covering all the aspects of strategy use by the learners, has been used with language learners from different language backgrounds learning English as their second or foreign language (Oxford, 1996).

Questionnaires can be open-ended or closed (Farhady, 1996; Cohen and Manion, 1989). In open-ended questionnaires, the subjects are allowed total freedom in answering each question, while in closed questionnaires the range of possible responses is already determined by the researcher, and the subjects have to choose from the options which best describe their behavior/performance. Open-ended questionnaires have the advantage of not imposing any restriction on the learners in terms of the answers they can supply to the questions. However, the classification and the treatment of the data obtained through open-ended questionnaires are very difficult, since the researcher will be overwhelmed with a mass of unstructured data. Closed questionnaires,

on the other hand, are more economical in terms of the classification of the data they provide, but their structure may put limits on the nature and the scope of the information gathered. In addition, respondents may be "economical with the truth", that is, they may "try to create a good impression upon the researcher, deceive themselves, lack insight into their behavior, be subject to bias in the way they answer questions, or might answer in an entirely superficial way" (Crozier, 1997).

Cohen (1998) refers to three shortcomings associated with the use of questionnaires. In his words:

"The responses to structured instruments may be simplistic or contain only brief information about any one learning strategy... Furthermore, predetermined questions-especially those that are not carefully piloted-may have ambiguities in their wording which could lead to problems of interpretation on the part of the respondents. In addition, if researchers are too explicit about what they mean in a given question (e.g. with the inclusion of specific examples), the question by its nature may motivate the respondents to select a certain response, thus making the instrument less objective" (p.28)

It must be borne in mind, however, that structured questionnaires, such as SILL, provide the researchers with quantifiable, organized data which can be subjected to statistical analysis, forming a basis for the rejection or the acceptance of research hypotheses.

Another instrument which can be used for the collection of data on the L2 learning strategy use of the learners is interview. Interviews can be structured, depending on

Metacognitive learning strategies are concerned with assessment, planning, and the evaluation of the learning process. Affective learning strategies deal with emotions and the attitudes of the learners, while social strategies are conversational tactics aimed at improving learning through interaction with the native speakers.

Instruments used in the investigation of language learning strategies

In order to study and measure the learners' use of second/foreign language learning strategies, researchers have resorted to a relatively large number of data collection instruments. In this section, the use of observation, questionnaires, interview, think-aloud, diary and recollective studies, as well as computer tracking are addressed.

A note of caution, however, must be sounded here. In making use of any of the above data collection instruments, researchers should keep in mind a number of general points. First, the use of any specific research instrument will place certain limitations on the nature of the data collected, and different data-collection methods may result in different types of data. Highly structured elicitation instruments, such as questionnaires and rating scales, will "strongly influence ...the content of the informant's report, whereas a low degree of structure indicates that the instrument has little influence on the ...content" (O'Malley and Chamot, 1990:93). Second, depending on the stage at which a strategy is used (cognitive, associative, or procedural), different kinds of elicitation instruments may be required. Strategies which are still at the cognitive stage are directly accessible to the learners' short term memory

for elicitation, while for the strategies which are at the procedural stage some special data collection technique may be required. In other words, strategies which are within the focal attention (or the preconscious area) of the subjects may be more readily accessible to investigation compared to those strategies which are within the peripheral attention of the learners (Cohen, 1998). Third, in eliciting data related to the learners' strategy use, one must be attentive to the role that the language used for elicitation (whether the first language or the second), the modality employed (spoken or written), and structure can play in the amount and the nature of the data obtained. Finally, the researcher must decide in advance

whether he is going to elicit data simultaneous to the time the strategy is used, immediately after its use, some time after its use, or predictively in the future (Faerch and Kasper, 1987). The time interval which exists between the use of the L2 learning strategies and their reporting will influence the amount of the data collected. With these caveats in mind, elicitation instrument will be surveyed and evaluated in the following section.

A method used for the collection of information about the strategy use pattern of L2 learners is observation. In this method, the researcher records the learning behavior of the L2 learners from an observer's perspective. Rubin (1981) and Ellis (1986) regard this method as inefficient since "it reveals nothing about the mental operations learners will use" (Ellis, 1994:533). Another problem with the use of observation is "that researchers are likely to collect data only on the students who are more verbal during the class session, and this may limit the data to only a subset of language learners-namely, the outspoken or

activity, or evaluating language production after it has taken place (p.44)

Cognitive strategies are defined by O'Malley and Chamot as strategies that "operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning" (p.44). Cognitive strategies are usually task specific and include three broad strategy categories: Rehearsal, organization, and elaboration. O'Malley and Chamot refer to the following list of cognitive strategies:

1- Rehearsal, or repeating the names of items or objects that have been heard;

2- Organization, or grouping and classifying words, terminology, or concepts according to their semantic or syntactic

attributes;

3- Inferencing, or using information in oral text to guess meaning of new linguistic items predict outcomes, or complete missing parts;

4- Summarizing, or intermittently synthesizing what one has heard to ensure the information has been retained;

5- Deduction, or applying rules to understand language;

6- Imagery, or using visual images (either generated or actual) to understand and remember new verbal information;

7- Transfer, or using known linguistic information to facilitate a new learning task; and

8- Elaboration, linking ideas contained in new information or integrating new ideas with known information (elaboration may be a general category for other strategies such as imagery, summarization, transfer, and deduction) (p.45)

Finally, social/affective strategies are referred to as "a broad grouping that involves

either interaction with another person or ideational control over affect" (p.45). The following are examples of social/affective listening comprehension strategies:

1- Cooperation, or working with peers to solve a problem, pool information, check notes, or get feedback on a learning activity;

2- Questioning for clarification, or eliciting from a teacher or peer additional explanation, rephrasing, or examples; and

3- Self-talk, or using mental control to assure oneself that a learning activity will be successful or to reduce anxiety about a task. (p.45)

Cohen (1998) classifies language strategies into two broad groups of *strategies of use* and *language learning strategies*. Language use strategies include retrieval strategies, cover strategies, rehearsal strategies, and communication strategies. Retrieval strategies are used for the storage and recall of linguistic information. Cover strategies are used to create the impression that the learner is in perfect command of the second language system while in fact he is not. Rehearsal strategies are used for practicing grammatical structures in the target language. Finally, communication strategies are used for the successful communication of meaning in the target language. Language learning strategies are divided into four groups of metacognitive, cognitive, affective, and social strategies. "[C]ognitive strategies encompass the language learning strategies of identification, grouping, retention, and storage of language material, as well as the language use strategies of retrieval, rehearsal, and comprehension or production of words, phrases, and other elements of the second language" (p.264).

the output while learning strategies deal with the *input*). Strategies such as coining words, switching to mother tongue, or using mime or gestures are part of this category. Guessing the meaning of unknown words from the context in listening and reading are also instances of compensation strategies.

Memory strategies, or mnemonics, are used by learners to help them memorize and remember new information. Oxford refers to four major strategy groups in this category: creating mental images, applying images and sounds, reviewing well, and employing action. These strategies, which are basically for vocabulary storage purposes, make use of association techniques in which words are connected to sounds or mental pictures.

Cognitive learning strategies “enable learners to understand and produce new language by many different means” (Oxford, 1990:37). Practicing, receiving and sending messages, analyzing and reasoning, as well as creating structure for input and output are strategies discussed in this category. The basic concept in the use of cognitive strategies is *practice*: learners should seek opportunities which will enhance their use and the exposure to the second language. Metacognitive learning strategies “allow learners to control their own learning” (Oxford, 1990:135). The strategies included in this category are basically concerned with managing and organizing learning activities. Oxford refers to centering learning, arranging and planning, as well as evaluating learning as instances of metacognitive learning strategies. Affective learning strategies deal with the control of emotions and motivation in learning. These strategies are related to either anxiety, developing a positive self image, or regulating

one’s emotional reactions. The strategies dealt with here are lowering anxiety, encouraging oneself, and taking one’s emotional temperature. The last category of strategies in Oxford’s classification are social strategies. “Social strategies help students learn through interaction with others” (p.135). The social strategies addressed by Oxford are “asking questions, cooperating with others, and empathizing with others.”

O’Malley and Chamot (1990) provide a classification which is to a large extent similar to the one proposed by Oxford (1990). However, what is novel about their classification is their attempt to relate the concept of L2 learning strategies to the information processing theory proposed by Anderson (1983;1985) in cognitive psychology (see the section on the theoretical foundation of learning strategies). O’Malley and Chamot divide learning strategies into three groups of metacognitive, cognitive, and social/affective strategies. Metacognitive learning strategies are “higher order executive skills that may entail planning for, monitoring, or evaluating the success of a learning activity” (p.44). O’Malley and Chamot refer to the following as examples of metacognitive language learning strategies:

- 1- Selective attention for special aspects of a learning task, as in planning to listen for key words or phrases
- 2- Planning the organization of either written or spoken discourse
- 3- Monitoring or reviewing attention to task, monitoring comprehension for information that should be remembered, or monitoring production while it is occurring, and
- 4- Evaluating or checking comprehension after completion of a receptive language

1986:30). Later, Flavell (1979) referred to three concepts as the components of the metacognitive knowledge of an individual: person knowledge, task knowledge, and strategic knowledge. Person knowledge refers to knowledge about human learning in general and the factors that affect learning in specific situations. Task knowledge refers to the individual's knowledge about the nature of the task, its purpose, and what it requires. Finally, strategic knowledge is concerned with "general information about what strategies are, why they are useful, and specific knowledge about when and how to use them" (Wenden, 1998:519). Communication strategies, the second category in Rubin's classification, are those which are used when the learners are faced with a linguistic difficulty in the L2. In fact, communication strategies are compensatory moves which are resorted to when the learner feels that there is some deficiency in his linguistic competence in terms of syntactic rules or lexicon. In today's second/foreign language teaching literature, however, the concept of communication strategies has been defined more professionally and narrowly. Communication strategies are viewed as strategies used to "overcome obstacles to communication by providing the speaker with an alternative form of expression for the intended meaning" (Bialystok, 1990:35). These strategies are no longer regarded as assisting the learners in internalizing the second language input in a more efficient manner. In other words, communication strategies are not viewed as aides to the learning process. The last category of strategies, that is, social, are those that learners employ in order to increase their exposure to the second language. Reading books,

watching second language films, or initiating conversations with the native speakers are some of the examples of social strategies used by the L2 learners.

Oxford (1990) provides a comprehensive strategy classification which draws on the work of previous studies as well as cognitive psychology. She classifies L2 learning strategies into two groups of Direct and Indirect. Direct learning strategies are concerned with "language itself in a variety of specific tasks and situations" (p.14). This category includes memory strategies (for storing and retrieving new information), cognitive strategies (for comprehending and producing language), and compensation strategies (for overcoming gaps in the learner's language knowledge). Indirect learning strategies are for "the general management of learning" (p.15). In this category, Oxford puts metacognitive strategies (for the coordination of the learning process), affective strategies (dealing with emotional regulation of the L2 learning process), and social strategies (concerned with learning through interaction with others). Compensation strategies are similar in nature to what is usually termed as communication or production strategies (Bialystok, 1990; Tarone, 1981). These strategies are activated to cover gaps in the learners' L2 competence and keep the flow of communication going. In fact, "compensation strategies, like guessing or using synonyms, allow learners to use the language despite their often large gaps in knowledge" (Oxford, 1990:37) (Although, as it was stated earlier, the inclusion of communication strategies in the category of learning strategies is a point challenged by some researchers, on the grounds that communication strategies are concerned with

performed), and the system is activated when a related problem is encountered. "Our ability to understand and generate language ... [is an example] of procedural knowledge" (O'Malley and Chamot, 1990:24). Based on this model, skill acquisition, including language, is a process through which stored declarative knowledge turns into its procedural counterpart.

In his move toward proceduralization, the learner goes through a number of stages: *Cognitive* (during which the learner is conscious of the learning task and the activities required), *associative* or the semi-automatic stage (which is, in fact, the stage of rudimentary proceduralization), and the *autonomous* or the automatic stage (during which knowledge is subconsciously and automatically put to use). Learning strategies neatly fit into this scheme; they are first acquired in a relatively conscious manner through the declarative component of our information processing system, and as they are increasingly applied to different learning situations and problems, they become automatic or procedural. "[Learning] strategies can be represented the same way as any other complex skill and described as a set of production systems that are compiled and fine tuned until they become proceduralized" (O'Malley and Chamot, 1990:42).

Classification of learning strategies

The study of language learning strategies at the time of Rubin (1975) and Naiman et al. (1978) lacked a theoretical foundation, and as a result, researchers had to be content with listing the actions and behaviors good language learners engaged in. It was during the 1980s that the application of psychological ideas to the concept provided a theoretical basis for the classification and the discussion

of language learning strategies. In the following section, only a selective treatment of the available classifications is offered.

Rubin (1975) identified two broad classes of strategies: a group of strategies that directly affected L2 learning, and another group of strategies which had an indirect impact on the student's learning. In her later work, Rubin (1981) classified the strategies used by the L2 learners into three categories: Learning strategies, communication strategies, and social strategies. Learning strategies, which directly or indirectly contribute to the interlanguage development of the learners, are further classified into cognitive and metacognitive strategies. The cognitive strategies identified by Rubin include clarification/verification (checking one's comprehension and rule formation process), guessing/inductive inferencing (forming hypotheses about the way the L2 works), deductive reasoning (making use of the knowledge of the rules), practice (dealing with repetition and memorization), memorization (dealing with the storage and the retrieval of information), and monitoring (checking one's own performance). Metacognitive learning strategies are concerned with the supervision and the regulation of the use of cognitive strategies. In the words of Williams and Burden (1997) metacognitive learning strategies "involve an awareness of one's mental processes and an ability to reflect on how one learns, in other words, knowing about one's knowing" (p. 148). Metacognition was first addressed by Flavell (1970, 1976) and defined as knowing about knowing. More precisely, he refers to metacognition as "one's knowledge concerning one's cognitive processes and products or anything related to them." (Cited in Nisbet and Shuchsmith,

falsify claims regarding consciousness in second language learning" (p. 617). Instead, he proposes a distinction between controlled and automatic processes. "The distinction between automatic processing relates to the degree to which skills in question have been routinized and established in long-term memory" (p. 621). McLaughlin's proposal seems to overcome the terminological confusion surrounding conscious/unconscious nature of language learning strategies, but a close inspection of the classification offered indicates that it still suffers from the scientific imprecision one encounters in the case of conscious/unconscious. It seems that any idea coming from cognitive psychology, due to its

extensive use of metaphors, will be doomed to some sort of theoretical or scientific obfuscation. If we accept McLaughlin's view, then we can view the investigation of language learning strategies as an activity in which the researcher tries to get insight into the mental operations which are not yet routinized, and as a result, available to the learners' introspection.

There are, however, some applied linguists who, due to their psychological orientation, find the distinction between conscious/unconscious operations useful and practical. Schmidt (1990), for instance, based on the distinction between consciousness/unconsciousness, concludes that some noticing or directing attention to the learning task and the input will facilitates learning. Ehrman and Dornyei (1998), based on the ideas borrowed from Freudian psychology, refer to three levels of consciousness: Conscious, preconscious, and unconscious. Conscious is the level at which mental operations are directly accessible to the learners' cognition. Preconscious operations are those that are not

directly or immediately open to the learners' introspection but can be made conscious through the use of think-aloud or retrospective techniques. The unconscious is the realm that is not under the individual's control or supervision in any way. If we opt for Ehrman and Dornyei's classification of mental operations, then we can place language learning strategies within the preconscious confines of our consciousness.

The theoretical foundations of language learning strategies

From a theoretical perspective, language learning strategies are related to Anderson's information processing theory (1983, 1985), which is itself a cognitively based approach to the study of memory and learning. According to Anderson, knowledge is represented in memory either as declarative or procedural knowledge. Declarative knowledge, which is concerned with factual data and information, stores knowledge either through propositional representations or schemata. Propositional representations consist of relations and arguments. Relations include verbs, adjectives, or relational terms and phrases, while arguments include nouns. For example, in the sentence:

Hitler was the leader of Nazi Germany

The relations are *was*, *Nazi*, and *leader of*, while *Hitler* and *Germany* are arguments. Schemata are knowledge structures that include information as sequence of events (called scripts) or images.

Procedural knowledge, which is related to our performance ability, stores knowledge through production systems. Each production system consists of an action and a condition component (If *x*, then do *y*, i.e., whenever the condition is met, then the action can be

- 1- Strategies refer to both general approaches and specific actions
- 2- Strategies are problem oriented
- 3- Learners are generally aware of the strategies they use
- 4- Strategies involve both linguistic and non-linguistic behavior
- 5- Language learning strategies are performed in both the L1 and L2
- 6- Some strategies are mental while others are behavioral
- 7- Strategies contribute either directly or indirectly to L2 learning
- 8- Strategy use varies across individuals and tasks(pp.532-533)

classification), are concerned with the management and planning of learning (Brown, 1994), and the topic to be learned will not cause a dramatic change in their application. There are also cases in which individuals change their style in response to a specific learning context or task, as when a field dependent person decides to concentrate on his/her reading in a crowded bus due to the imminence of an examination. However, the distinction between strategies and styles can be regarded as a workable dichotomy in which strategies show more variety and change more frequently according to the learning context and the task at hand.

Strategies vs. Styles

A distinction is usually made between learning strategies and learning styles in educational psychology and professional language teaching literature (Hall, 1997; Brown, 1994; Fontana 1988, Crozier, 1977). Learning strategies are regarded to be problem oriented actions or techniques which are resorted to in overcoming learning difficulties. Consequently, depending on the nature of the problem faced, an individual's learning strategy may differ from that of another. Learning styles, on the other hand, are believed to be relatively permanent and general across all learning situations. In other words, one's learning style(s) may not change considerably during his lifetime, while he/she may adopt a large number of learning strategies as the occasion arises. In reality, however, it is not always possible to stick to this dichotomy. There are certain class of strategies that are not task specific and, in a sense, general across a wide range of learning situations. Such learning strategies, which are known as metacognitive (see the section on strategy

Are learning strategies conscious?

The conscious characteristic of learning strategies is an issue referred to by Ellis in his list of characteristics of strategies and explicitly in the definition offered by Cohen (1998). Cohen states that "the element of consciousness is what distinguishes strategies from those processes that are not strategic" (p.4) and "if the behavior is so unconscious that the learners are not able to identify any strategies associated with it, then the behavior would simply be referred to as a *process*, not a *strategy*" (p.11). However, not all the researchers would agree with Cohen's assertions. McDonough (1995) finds the distinction between processes and strategies problematic, while McLaughlin (1992) believes that the distinction made in the foreign language teaching literature between consciousness/unconsciousness is fruitless, since we do not yet possess a scientific theory of mind. In his words "lacking an adequate theory of mind that allows us to decide what particular mental states or operations are 'conscious' or 'unconscious', one can not

language" (p. 67). The word "sociolinguistic" in Tarone's definition emphasizes the social as well as the linguistic aspect of learning strategies, a point which is reflected in the classification systems offered (see section on the classification of language learning strategies below). An issue attracting attention in Tarone's definition, however, is the imprecision surrounding the concept of language learning strategies. If we accept the above definition, then we can say any activity carried out by the learner to improve his/her second language knowledge would be an instance of a language learning strategy, a point which will be undoubtedly challenged by many language teachers and researchers. For Stern (1983), language learning strategies are "tendencies or overall characteristics of the approach employed by the language learner" (p.405). Stern's definition seems to blur the distinction made between learning strategies and learning styles, since strategies are supposed to be relatively task specific and problem oriented, while styles apply across a wide range of learning tasks irrespective of the topic to be learned or the difficulty to be overcome (see the section on the distinction between strategies and styles). Rubin (1987) defines language learning strategies as "strategies which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning difficulty" (p.22). Rubin's definition stresses the problem orientedness of learning strategies, and their role in the construction of the learner's second language competence. According to Rubin's definition, strategies are used by the learners to make the task of learning an additional language more efficient in terms of its rate of learning and the ease with which the second language system is

internalized. O'Malley and Chamot (1990), in their comprehensive work, define learning strategies as "special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information" (p.1). O'Malley and Chamot approach the study of language learning strategies from a cognitive viewpoint. The explicit reference to terms such as *comprehension*, *learning*, and *retaining* clearly demonstrates the cognitive basis of their approach to the study of language learning strategies. Oxford (1994) refers to learning strategies as "actions, behaviors, steps, or techniques students use-often unconsciously-to improve their progress in apprehending, internalizing, and using the L2" (p.1). Oxford's definition emphasizes the practical and the behavioral aspects of language learning strategies in bringing about cognitive changes in the learners regarding the second language system. An issue attracting attention in Oxford's definition, however, is her use of the terms *actions*, *behaviors*, *techniques*, and *steps* as if they are synonymous, a point which is challenged by McDonough (1995). Finally, Cohen (1998) refers to language learning strategies as "the conscious thoughts and behaviors used by the learners with the explicit goal of improving their knowledge and understanding of the target language" (p.68). A controversial issue in Cohen's definition is his explicit reference to the conscious nature of language learning strategies (also notice the expression *often unconsciously* in Oxford's definition above), a point which is further treated in the section on the consciousness/unconsciousness controversy.

Ellis (1994) summarizes the defining characteristics of language learning strategies as follows:

teaching is getting increasingly sophisticated, and there are now numerous references to concepts from other disciplines in language teaching textbooks and journals. The application of ideas from linguistics, educational psychology, and educational sociology has led to the emergence of pedagogical techniques which have increased the practical efficiency of language teachers and consequently, facilitated the task of the learners in learning an additional language.

An idea which is now widely discussed and investigated in the professional literature is the concept of language learning strategies. It is believed that language learning strategies will assist the learners in internalizing the grammatical, as well as the communicative aspects of an L2, leading to an accelerated pace in learning a target language. Learners who make more frequent use of L2 learning strategies are regarded to be more efficient in achieving communicative mastery in an additional language.

Second/foreign language teachers became familiar with learning strategies through the work of Rubin (1975). The behaviors good language learners engaged in (Naiman et al. 1978) became the focus of research, in the hope of making some generalizations and recommendations about how to increase the efficiency of L2 learning. Since then, numerous studies and textbooks addressing the use of learning strategies in language learning situations have been published, and many MA theses and Ph.D. dissertations have been devoted to the topic.

The present article is intended to serve as a guide to second/foreign language learning strategies' basic concepts and research issues. Different definitions of strategies are addressed first, and the distinction made between strategies and styles is clarified. The issue of consciousness

is briefly referred to, and the theoretical foundation of strategies is explained. The paper also addresses the different classification systems offered for language learning strategies. Basic research instruments used for data collection purposes on strategy use and application are taken up later, and a passing reference is made to some of the potential areas for research.

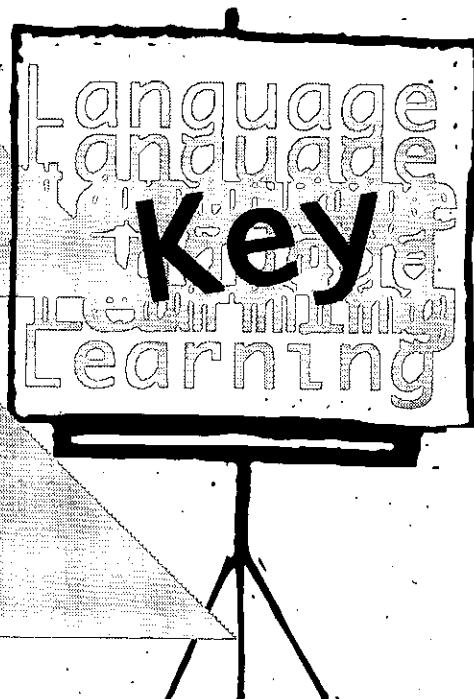
Definitions

It may not be an exaggeration to state that there are as many definitions for language learning strategies as there are textbooks and researchers in the area. The multiplicity of definitions is an indication of the complexity of the concept of learning strategies and the different perspectives researchers can adopt in approaching the phenomenon. Depending on their philosophical and academic background, different researchers have opted for either a cognitive, social, practical, or a compromised position in which all the aspects are supposed to receive their due share. A common and an unfortunate aspect of the definitions one encounters in the literature, however, is their lack of scientific and operational precision, a point which has complicated research in the area. Terms such as *procedures*, *actions*, *behaviors*, *techniques*, *steps*, *conscious/unconscious*, *special thoughts*, etc, are not scientifically defined by the researchers who use them, and falsification of the claims made based on the available definitions is a relatively arduous task, if not impossible, taking into account the fact that a definition is a condensed version the theory it supports. In the following section, only a sample of the definitions available is treated.

Tarone (1983) refers to language learning strategies as "attempt [s] to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target

Language Learning Strategies: Key Concepts and Research Issues

Ramin Akbari
Tarbiat Modares University



چکیده

اکنون بیش از دو دهه است که دست اندرکاران آموزش زبان انگلیسی با مفهوم راهبردهای یادگیری آشنا شده‌اند. با این وجود، ضروری است معلمان زبان درباره مفاهیم اصلی و بنیادین این راهبردها آگاهی لازم را به دست آورند. مقاله کنونی با هدف آشنایی این گروه با مفاهیم کلی راهبردهای یادگیری تهیه شده و هدف این است که معلمان زبان با مطالعه آن بتوانند پیش زمینه لازم برای مطالعه عمیق تر مطلب را در مجلات تخصصی کسب کنند.

Abstract

The concept of language learning strategies has been with the foreign/ second language teaching profession for more than two decades. However, not all the teachers and language teaching professionals are familiar with the basic concepts of language learning strategies. The present article is intended to serve as a

guide to this area, providing language teachers with the required background to pursue the topic further in other professional journals.

Key Words: learning strategies; metacognition; cognition

Introduction

The profession of second/foreign language

obligatoire, les locuteurs ont considéré la liaison comme facultative, et ont choisi de ne pas la réaliser. Ils n'ont donc pas fait la liaison avec: -s.

Exemples:

... «je n'ai pas d'autres exemples» ...

... «c'est un livre qui s'appelle: Evidences invisibles» ...

... «on peut d'ores et déjà penser que» ...

... «avec d'anciennes actrices qui reviennet» ...

Ce cas d'extension de l'application de la liaison facultative à des situations où elle ne l'est pas est très fréquent actuellement, même s'il entraîne dans de nombreuses occurrences des confusions grammaticales (dans nos exemples, entre le singulier et le pluriel).

En guise de conclusion, on peut dire que toutes ces particularités de réalisation des sons, cette diversité spectaculaire de variantes-dont on trouve souvent les causes et les racines en psycho-sociologie du langage-crée une image sonore exceptionnelle du français d'aujourd'hui, en le colorant de multiples nuances de timbres.

Notes

1. Par le GRIL, équipe de recherche en linguistique appliquée, CERIC, Université de Savoie.

2. Ce que confirme, dans certains ouvrages récents de phonétique, l'absence de l'opposition: /a/ - /a/, au profit du seul /a/ antérieur.

3. Pour ma part (C. R. -H.), je pense que l'influence de [R] sur le timbre d'un a potentiellement postérieur ne peut se produire que lorsqu'il est final de la syllabe contenant cette voyelle, et non lorsqu'il la précède.

4. Cf. F. Carton, *Introduction à la phonétique du français*, 1997, p. 210.

5. Cf. M. PEYROLLAZ et M. -L. Bara DE TOVAR, *Manuel de phonétique et de diction française à l'usage des étrangers*, 1954, pp. 112-114.

6. Le mot «exact» représente un cas spécial. Bien que disyllabique, il se conduit comme un monosyllabe dans la chaîne parlée, par analogie peut-être avec sa forme abrégée en langage familier. Ce niveau de langue se caractérise entre autres par la chute de certains sons, et notamment de la voyelle initiale de mot. Donc, si le mot «exact» devient* «xakt», une fois la voyelle omise, le locuteur ressent la nécessité de prononcer les consonnes finales, pour des raisons de clarté, ce qui donne: *[gzakt]. Ensuite, l'usage quotidien étend cette prononciation avec les consonnes finales de syllabe réalisées aux autres niveaux de langue, et donc aussi à «exact», qui est alors réalisé: [egzakt].

7. P. R. LÉON, *Phonétisme et prononciations du français*, 1992, p. 88.

8. Ce phénomène est à mettre en relation avec la difficulté que nous observons lorsqu'il s'agit pour nous de comprendre un nom propre que nous entendons pour la première fois.

9. Selon la règle orthoépique, étant donné que le-q de «cinq» est une consonne de liaison, elle ne doit être réalisée que si le mot suivant commence par une voyelle, ce qui serait le cas par exemple pour: «cinq ans».

10. F. CARTON, *OP. Cit.*, p. 213.

11. Indépendamment du procédé utilisé en poésie et appelé: diérèse, cf. par exemple P. R. LÉON, *op. cit.*, p. 75.

12. Cette règle était générale il y a quelques siècles, et s'appliquait donc systématiquement avec toutes les voyelles nasales en situation de liaison; mais elle ne s'applique plus dans le français contemporain qu'avec les adjectifs en: «-ain, -en», etc., ainsi qu'avec «bon».

Influence des cas particuliers

Il ne faudrait pour autant pas croire que la logique des locuteurs natifs s'exerce de façon systématique, ou même avec une certaine constance. Au contraire il est plus sage de considérer qu'il ne s'agit que de réactions locales et non d'attitude raisonnée, dès lors que l'on relève, ailleurs, des tendances qui vont à l'inverse de la régularisation d'un fonctionnement.

C'est le cas avec des mots comme: «errer, auvent». Ils commencent par une voyelle, et on doit donc leur appliquer la règle générale d'élision, dont la portée s'arrête au seuil des mots commençant par un «h aspiré» (qui constituent des cas particuliers).

Mais la tendance à prononcer ces mots sans élision s'étend de jour en jour, comme on le voit dans les énoncés authentiques suivants.

Exemples:

...«ça les empêche de errer n'importe où»

...

... «ça nous a ar raché le auvent» ...

Cette évolution peut poser la question de savoir si ces locuteurs croient que les mots considérés s'écrivent effectivement avec un «h aspiré». Quelle que soit la réponse, les linguistes classeront ce phénomène dans une liste de h aspirés épenthétiques.

Articulation relâchée

Un autre phénomène qui pourrait se développer dans le futur consiste en l'adjonction d'un son, une sorte de [j] relâché et plus ou moins désonorisé, à la fin des groupes rythmiques quand la dernière syllabe

se termine par une voyelle. Cette prononciation n'est pas limitée à une catégorie d'âge, de milieu social ou de sexe: on l'entend aussi bien chez tel homme-ou femme-politique que dans la bouche d'une caissière de grand surface. Notons cependant que, pour autant, elle n'est pas très répandue.

Le plus souvent, ce son épenthétique apparaît avec les voyelles: /i, y, e/ ;parfois il apparaît avec /u/, comme le montrent les énoncés authentiques suivants.

Exemples:

... «qui ont prév u[/], oui[/], beaucoup de nuages» ...

...«ou i[/] pari tenu[/]» ...

... «ce n'est que le déb u[/], il a tant d'idées[/]»

...

... «Très bonne nuit[/] et à demain soir» ...

... «pour les jeunes dans la r ue[/]» ...

... «atteint d'une terrible malad ie[/]» ...

... «cet après-mid i[/], en Libye[/]» ...

Influence des règles facultatives

Lorsqu'il y a choix, la moindre méconnaissance des règles conduit à une évolution dans la prononciation des usagers. Ainsi, la liaison facultative est pour certains Français une source de perturbation plutôt que de facilité. Car à partir du moment où ses limites sont floues (par méconnaissance d'une partie de la norme), le fait qu'il y ait choix laisse le locuteur croire que ce choix est plus étendu, ou plus restreint, que ce que nous en disent les manuels d'orthographe.

Dans les énoncés authentiques suivants, et bien que l'on soit dans une situation de liaison

... «mais pour moi, c'est un vrai pl aisir» ...
 ... «le passage est d'autant plus aisé que» ...

L'harmonisation vocalique affecte de préférence les réalisations du /e/ ouvert, mais elle entraîne également le changement de timbre pour les deux autres voyelles moyennes ouvertes, qui passent respectivement à [eu,o], comme on le constate dans l'énoncé authentique suivant.

Exemple: ... «Claire, c'est la police» ...

Harmonisation vocalique: mi-fermée à mi-ouverte

Nos observations sur la prononciation actuelle du français font également état d'une tendance à atténuer la distinction entre les timbres des voyelles moyennes en syllabe inaccentuée ouverte, dans le sens de l'ouverture. C'est alors la voyelle ouverte qui assimile (partiellement) la voyelle moyenne.

Dans les mots comme «marée, marché» - et bien qu'il y ait un accent aigu-, on entend des Français prononcer un [e] moins fermé ou même nettement proche de [ɛ], lorsque la voyelle de la syllabe accentuée suivante est un a. C'est une harmonisation vocalique inverse du cas précédent, mais dont le fonctionnement est le même: la voyelle en position forte (accentuée) assimile en partie la voyelle de la syllabe précédente, qui est en position faible (inaccentuée), comme on le voit dans les énoncés authentiques suivants.

Exemples:

... «la marée basse» ...

... «vendu au marché noir» ...
 ... «il l'a fait malgré moi» ...

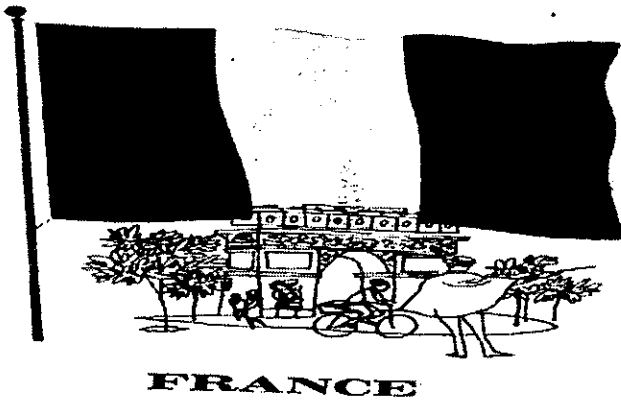
Influence de la règle de base

De même que pour le changement de consonne prononcée dans les mots comme «secondaire», l'application de certaines règles de phonétique combinatoire montre que les sujets parlants ont aujourd'hui une forte propension à ramener les règles mineures à la règle de base. C'est le cas pour la liaison avec les adjectifs en: «-ain, -en», tels: «moyen, ancien, certain, prochain», etc. La norme orthoépique nous dit que lorsque ces adjectifs sont placés avant le nom, il y a liaison avec [n] et dénasalisation de la voyelle¹². Et pourtant, de plus en plus, les Français que nous avons écoutés parler conservent à la voyelle sa nasalité en même temps qu'ils réalisent la liaison avec [n], comme nous le montrent les énoncés authentiques suivants.

Exemples:

... «un certain état d'esprit» ...
 ... «un ancien international» ...
 ... «Sydney, qui est le prochain objectif,» ...

D'un certain point de vue, ces locuteurs font preuve d'une grande logique, car ils font entrer dans une seule série des sous-ensembles qui auparavant devaient être décrits par deux règles différentes. D'un autre point de vue, on est amené à déduire de cette évolution que les Français qui conservent la voyelle nasale avec la liaison en [n] privilégient la forme unique au détriment des allophones historiques de la langue.



que possède normalement le mot(on parlera alors de voyelle épenthétique).

Influence des sons voisins

Assimilation de la consonne

Certaines consonnes subissent des changements sous l'influence de sons voisins. Ce phénomène d'assimilation se produit en français de façon régressive, ce qui signifie qu'un des traits du son à droite de la consonne considérée s'étend vers sa gauche, et s'applique sur la consonne considérée. L'assimilation régressive n'apparaît que lorsque la modification sonore du son assimilé n'entraîne aucune confusion, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a aucune paire minimale (qui disparaîtrait avec l'assimilation).

Ainsi, on remarque une avancée de l'assimilation régressive de sonorité de la consonne /s/ sur les mots contenant le suffixe -isme chez les locuteurs contemporains. La consonne sourde [s] se sonorise sous l'action de la consonne sonore [m] qui la suit (dans la même syllabe), et: [ism] → [izm], comme on le voit dans les énoncés authentiques suivants.

Exemples:

- ... «plein de romanti sme» ...
- ... «pour dire non au terrori sme» ...
- ... «le tourisme risque de souffrir» ...

On peut dire qu'actuellement cette tendance prend en français une extension de plus en plus grande et qu'elle ne tardera sans doute pas à se généraliser suffisamment pour obliger les ouvrages didactiques, les manuels d'orthoépée, les dictionnaires, à relativiser la règle actuelle, qui prescrit exclusivement la prononciation [ism] (sans assimilation).

Harmonisation vocalique: mi-ouverte à mi-fermée

L'harmonisation vocalique, ou assimilation à distance (nommée «dilation» en son temps par Grammont), est le processus de modification du timbre d'une voyelle inaccentuée sous l'influence de la voyelle accentuée. En français, les voyelles assimilantes sont /i, y, e/.

Ainsi par exemple, l'influence de [e,i] dans la syllabe tonique entraîne généralement la prononciation de mots comme: «baisser, aimer, bêtise» avec un [e], alors que: «baisse, aime, bête» sont toujours réalisés avec [ɛ] (en syllabe fermée, cette voyelle est toujours ouverte).

Exemples:

- ... «je te remercie beaucoup de m'avoir aidé»
- ...
- ... «la violence a beaucoup b aissé» ...
- ... «il y a plus de vingt bl essés, dont sept graves»

d'argent et dit: ... «cinq francs», en réalisant «cinq» selon la norme orthoépique, c'est-à-dire sans consonne finale⁹. C'est alors que l'employée manifeste qu'elle n'est pas sûre d'avoir compris, ou qu'elle a mal compris, ou pas compris du tout ce que lui a dit la cliente, en répondant par la question: «Cinq francs?», prononcé avec la consonne finale[k]. À cet instant, la cliente se rend compte que son message pouvait ne pas être suffisamment explicite pour son interlocutrice et confirme l'interprétation proposée en reprenant telle quelle la formulation de l'employée: «Oui, cinq francs.», c'est-à-dire en réalisant la consonne finale de «cinq».

Dans certains cas, donc, le calque de la prononciation sur la graphie paraît être justifié. Comme le dit justement F. Carton¹⁰, «lorsqu'il- n'y a pas d'autre moyen d'être clair, pourquoi refuser de faire coïncider prononciation et graphie?» Dans le cas des monosyllabes, cet exemple illustre en outre bien le fait que l'influence de l'orthographe sur la prononciation peut être doublée d'une autre influence, que l'on pourrait dénommer: la volonté d'être compris, ou plutôt: de communiquer, et qui nous renvoie à la notion générale de l'économie des échanges langagiers. Cette dernière, qui constitue une règle conversationnelle, oblige le locuteur à établir sans cesse une pondération entre d'une part le désir d'arriver à dire rapidement tout ce qu'il veut dire et la loi du moindre effort (praxique), et de l'autre les exigences d'expressivité (par exemple les modalités appréciatives) et la nécessité de clarté à la fois dans le choix des termes, l'articulation, la structuration syntaxique.

Semi-voyelle à voyelle

Les remarques développées ci-dessus sont également valables pour la semivoyelle de certains monosyllabes, le facteur informatif provoquant ici la transformation de[j] en [i] ou en [ij], comme dans les énoncés authentiques suivants.

Exemples:

... «ce qui était hier» ...

... «la jeune femme a été blessée hier matin»

...

.... «il fonctionnera comme hier» ...

Le rétablissement de [i] à la place de [j] constitue¹¹ la manifestation de plusieurs influences sur le locuteur: influence de l'orthographe sur la prononciation, donc tendance au rétablissement d'une plus grande régularité; influence du désir d'être bien (ou mieux) entendu et compris et donc recours à une sorte de redondance qui facilite l'audition et l'interprétation du message par le récepteur. Car il est évident que, dans la chaîne parlée, la reconnaissance par le récepteur d'un mot disyllabique est toujours plus facile que celle d'un mot monosyllabique.

Lorsque [j] est remplacé par [i], on parlera de redondance partielle. Lorsque [j] est remplacé par la prononciation en [ij], on parlera de redondance complète. En effet, si la réalisation en [i] permet à des mots monosyllabiques comme «hier» de devenir disyllabiques, et de la sorte avoir plus de présence sonore, la réalisation en [ij] n'est pas un simple remplacement d'un son par un autre: avec cette réalisation, on ajoute un son à ceux

qu'elle soit, ne s'étend pas à tous les termes de la série: «second», par exemple, est encore prononcé avec un [g]. Mais là, il est capital pour le locuteur de conserver explicitement la différenciation entre les deux consonnes, pour préserver l'opposition entre ce mot et un autre qui ferait passer son énonciateur pour un grossier personnage...

Influence de l'orthographe et du poids phonétique des mots

Consonne finale de mot

Pour les monosyllabes, à l'ajout du facteur orthographique s'ajoute un autre facteur, d'ordre informatif, qui consiste pour le locuteur à s'exprimer de la façon la plus complète possible, de telle sorte qu'il permette au récepteur une reconnaissance aisée du mot.

À l'examen des réalisations des Français, on pourrait dire qu'ils prononcent la consonne finale des monosyllabes pour leur donner davantage de consistance sonore, une ossature plus substantielle, plus solide. En effet, si on ne prononce pas leur consonne finale, bon nombre de ces mots risquent d'être confondus avec d'autres qui leur ressemblent, et ce d'autant plus facilement lorsqu'ils se trouvent en position inaccentuée, et/ou que le débit du locuteur est plus rapide.

Exemples de confusions lorsque la consonne finale est muette:

«cinq = saint»; «ou = août»

Dans ce cas, si la consonne finale est prononcée, c'est aussi pour une raison communicative, qui prime alors sur la règle orthographique.

Si la consonne finale n'est pas prononcée, le mot «cinq» (à voyelle nasale antérieure mi-ouverte) peut encore être confondu avec «cent» (à voyelle nasale postérieure ouverte), ce qui s'explique lorsqu'on se souvient de la remarque que fait P. R. Léon⁷ lorsqu'il parle de la tendance possible au «recul général de l'articulation des voyelles nasales, en face d'une antériorisation et d'une ouverture des voyelles orales mi-ouvertes».

Influence de l'orthographe, du poids phonétique des mots et des règles de communication

Consonne finale de mot

Outre l'orthographe et le poids sonore, l'absence de prononciation de la consonne finale par le locuteur entraîne assez souvent de la part du récepteur une interprétation erronée⁸ du message, lorsque le récepteur manque de contextes facilitant (textuel et/ou visuel), même si les deux mots ne contiennent pas la même voyelle (comme pour: «cinq = cent»).

On peut donc voir que, dans des situations de communication qui exigent un haut degré de clarté et de netteté de la parole, la tendance à prononcer la consonne finale dans les monosyllabes est très marquée. À titre d'exemple, nous vous relaterons une situation authentique, échange verbal qui a eu lieu il y a quelques mois à Paris, dans une banque, et dont par hasard une de nos collègues a été témoin. La conversation se passe entre une cliente et une employée de la banque. À un certain moment, la cliente parle d'une somme

de mots, on entend très souvent les Français prononcer [ij], comme on le voit dans les énoncés authentiques suivants.

Exemples:

- ... "cinquante millions" ...
- ... "trois cent millions de bouteilles" ...
- ... "huit milliards de francs" ...
- ... "illuminé par un millier de bougies" ...

Ce qui est remarquable dans ce que révèlent ces exemples est le sens dans lequel se fait l'évolution. En effet ils manifestent le recul des cas particuliers, et nous amènent à conclure que ces cas particuliers tendent à se replacer dans le cadre de la règle générale. La force de cette tendance est si grande qu'elle va même jusqu'à affecter quelquefois le mot "tranquille", que nous avons entendu ici ou là, dans des émissions télévisées, prononcé avec [ij]. Pour cette série de mots, on parlera de tendance à l'uniformisation des correspondances entre les graphies et les sons.

Consonnes finales de mot

L'influence de l'orthographe est sans doute une des causes qui entraîne, pour les consonnes finales muettes selon la norme orthoépique, leur réalisation sonore, comme s'il s'agissait de consonnes "normalement" prononcées. Ce fait se rencontre spécialement dans les monosyllabes, ainsi de: "but", fait, mœurs, cinq, août", etc.

Exemples:

- ... "cinq jours plus tard" ...
- ... "donc cinq départements français" ...

- ... "grande comme une pièce de cinq francs"
- ...
- ... "chaque année en août" ...
- ... «ce sont les faits qui» ...
- ... "c'étaient les faits exacts" ...

Consonnes intérieures de mot

Pour la partie de l'apprentissage de la langue qui se fait en milieu scolaire, l'orthographe de beaucoup de mots est connue avant leur forme sonore. Dès lors, les correspondances sont apprises par l'enfant dans l'ordre: graphie à son, et non l'inverse, alors que le premier apprentissage de la langue maternelle se fait, lui, d'abord par l'approche phonique. De plus, la présentation scolaire des correspondances graphie-son se base sur le plus grand nombre d'occurrences dans la langue, laissant de côté dans un premier temps les cas particuliers, plus marginaux. L'évolution, dans la prononciation de certaines consonnes, provient très certainement en grande partie de là.

C'est ce qui nous semble permettre d'expliquer pourquoi les Français d'aujourd'hui prononcent de plus en plus régulièrement des mots comme: «se condaire» non plus avec un [g], comme le veut la norme orthoépique, mais avec un [k], comme on le voit dans les énoncés authentiques suivants.

Exemples:

- ... «avec des effets secondaires, mais plus efficace» ...
 - ... «l'enseignement se condaire est en pleine mutation» ...
- Notons que cette tendance, pour forte

mot "schizophrène". Il y a 30 ans, la consonne initiale se prononçait généralement (selon la norme orthoépique) de la même façon que les mots de la série: "schéma, schisme" etc. Mais depuis une vingtaine d'années s'est développée la prononciation en [sk], "plus scientifique" aux dires des personnes interrogées, "car c'est un mot construit sur une racine grecque". Soit. Mais, un jour, peut-être parce que le commun des mortels avait pris l'habitude de cette nouvelle prononciation, certains médecins ont été plus loin, et prononcent le -z- non plus [z],... mais [dz]! Ce qui donne un [skidz ofRen] tout à fait étonnant!

Pour la consonne -z-, remarquons que la prononciation en [dz] a une portée extrêmement restreinte: tous les médecins ne prononcent pas ainsi, loin de là. Le fait existe cependant, et nous paraît représentatif d'une certaine attitude des sujets parlants face à leur langue et à ses règles, connues ou supposées.

Voyelles ouvertes

L'influence de l'orthographe sur le timbre se remarque également aujourd'hui important pour la voyelle: a. Ainsi, le dépouillement des dictionnaires montre que la graphie "â" doit se réaliser dans une très large proportion avec un [a] postérieur, par exemple dans des mots comme: "pâle, mâle, grâce", et leurs dérivés. Et en effet, bien que cette voyelle postérieure ait quasiment disparu de l'usage (comme phonème, donc comme unité fonctionnelle distinctive) depuis au moins cinquante ans², l'analyse auditive de messages oraux recensés montre que le nombre d'occurrences de [a]

postérieur dans ces mots reste encore relativement élevé, comme on le voit dans les exemples authentiques suivants.

Exemples:

..."trop de m^âles acharnés sur cette terre"...

... "une année de gr^âce du Seigneur"...

H. Walter pense que le maintien du [a] postérieur est conforté après la consonne[R]³.

Au cours de notre enquête, nous avons constaté également d'autres cas où cette voyelle est prononcée avec un [a] postérieur ou intermédiaire (=entre [a] et [a]), notamment:

dans des mots en-ation, comme: "répar^ation, génér^ation, sépar^ation",

dans des mots en-able, comme: "con-sidér^able, dur^able",

mais aussi dans des mots comme: "centr^al, bras, ingr^at, troi^as, mir^acle, tradit^aion".

Semi-voyelle

L'influence de l'orthographe sur la prononciation se fait voir également dans le cas de la graphie: -ill-. Selon les règles d'orthoépique, la graphie -ill- se réalise [ij]: "la tendance est à l'alignement sur [ij]"⁴. Mais il faut préciser que les mots "mille, ville, tranquille" et leurs dérivés se prononcent [il] et sont de ce fait à considérer comme des cas particuliers⁵. Très normalement d'ailleurs, les dictionnaires notent de leur côté la prononciation: [ilj] pour les mots où -ill- est suivi de -i- plus une autre voyelle: "millier, million, milliard", etc.

Mais l'usage actuel enfonce les prescriptions orthoépiques dans cette dernière série

Par l'écoute d'émissions radiodiffusées ou télévisées, d'interactions entre locuteurs natifs, etc., nous avons relevé de nombreux exemples pris sur le vif, dans des discours spontanés de Français qui, en principe, connaissent les règles de l'orthoépie. L'analyse de ces exemples nous a permis d'évaluer le degré d'extension de quelques unes de ces tendances, et pour d'autres leur stabilisation dans le système des règles combinatoires actuelles.

Influence de l'orthographe

Voyelles moyennes

a) /e/

Dans les manuels d'orthoépie des années 60 et 70, on lisait déjà: "On peut noter que certaines graphies conservent plus facilement la réalisation ouverte des voyelles moyennes: 'ay, aie, aye, ey, eye, ais, ait, -et, aix, aid', etc." (voir par exemple B. Malmberg, P. R. Léon), contrairement à la tendance reconnue, continue et ancienne, que l'on énonce dans la formule: "en syllabe ouverte, la voyelle est fermée".

Il est ainsi probable que la prononciation actuellement très fréquente de [e] ouvert dans des mots comme: "je vais, je sais" soit due à l'influence de ce facteur orthographique, comme dans les énoncés authentiques suivants.

Exemples:

- ... "je ne sais pas si je dois vous traiter de menteuse"...
- ... "je n'en sais rien"...
- ... "C'est facile de le faire, tu sais"...

b) /ø/

De plus en plus de Français des nouvelles générations, mais aussi certains locuteurs de la tranche d'âge 50-60 ans confondent avec une grande régularité les mots écrits avec-œu- et les mots écrits avec-œ-seulement. La graphie-œ-perd ainsi sa qualité de [e], qui faisait entrer des mots comme "œnologie, œcuménique" etc., dans la même série par exemple: "éclater, assez" etc. En passant au timbre: [ø], ces mots entrent à présent pour ces locuteurs dans la même série que des termes comme: "jeu, œufs, heuristique, boeufs", etc.

Il est vrai que la graphie -œ- est souvent interprétée comme l'indice d'un mot savant, ce qui entraîne chez nombre de locuteurs natifs le sentiment que leur prononciation doit être différente de celle que l'on utilise d'habitude. Dans le doute, donc, ils pratiquent ce que nous assimilons à une hypercorrection (laquelle fait inmanquablement produire au locuteur une faute par rapport à la norme), comme on le voit dans les énoncés authentiques suivants.

Exemples:

- ... "il y aura une cérémonie œcuménique à l'occasion de"...
- ... "le complexe d'œdipe se présente souvent comme"...

Pour montrer jusqu'où ce désir de bien prononcer les mots savants peut mener les Français par la croyance qui est la leur que la prononciation de ces termes est forcément différente de la prononciation "ordinaire", il n'est que de constater l'évolution récente du

tendances qui semblent se généraliser, se stabiliser: cela va des règles gouvernant la prononciation de "plus-plus" à celles du e caduc, en passant par la liaison sans dénasalisation dans des énoncés comme "un certain âge", la prononciation avec[ø] des mots comme "œnologie", la prononciation en [ŋ] des mots contenant-gn-, les cas de diérèse et de synérèse lorsque deux voyelles se suivent dont une est -i-, -u-ou-ou-, la réalisation avec[h] de mots à initiale vocalique, et tant d'autres.

Remarquons que ces changements affectent la phonétique, mais également certaines règles de grammaire, ainsi que, dans certains cas, la relation entre grammaire et prononciation. Par exemple, la lexicalisation de "lequel"-qui n'est souvent plus accordé avec son antécédent-, ou l'utilisation du futur de l'indicatif avec "si".

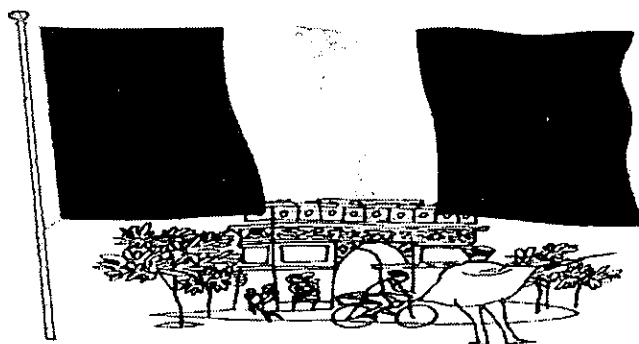
La description de notre méthodologie sera développée en détail dans la communication que nous ferons au congrès mondial de la FIPF de juillet 2000 à Paris. Disons simplement ici qu'outre notre volonté de découvrir et de traiter ce qui est absent des descriptions actuelles, notre méthode de travail comporte cinq principes fondamentaux: répondre aux questions posées par les enseignants comme par les apprenants; prendre en compte les différents usages; opérer le décroisement entre la phonétique et la grammaire chaque fois que nécessaire; rapprocher entre eux les fonctionnements qui entrent dans des séries fonctionnelles; ordonner la présentation des éléments d'une règle sur le critère de leurs degrés respectifs de fonctionnalité.

Pour cet article, si quelques exemples sont tirés d'interactions entre locuteurs natifs et repérés au hasard des rencontres, nous avons sélectionné en majorité des variations de journalistes de radio et de télévision. Nous nous sommes réparti les heures d'écoute et les longueurs d'ondes et chaînes pour couvrir le champ le plus varié possible: au minimum une heure par jour chacune. La totalité de ce que nous avons repéré pendant trois mois n'ayant pas été notée, les données relevées représentent un millier d'énoncés, tous réalisés en situation.

Quelles variations?

Parmi les facteurs qui déterminent la réalisation des sons dans la chaîne parlée en français contemporain, et si l'on excepte les facteurs externes d'ordre social, stylistique, psychologique ou autres, on distingue l'influence de l'orthographe, l'assimilation, l'harmonisation vocalique, l'articulation relâchée, etc.

Certes, l'action de chacun de ces facteurs n'est pas toujours régulière; dans les discours des locuteurs natifs, on remarque que l'influence de tel ou tel autre facteur peut être prédominante et entraîner l'apparition de variantes dans la réalisation et dans la distribution des sons. Cependant, les tendances essentielles de l'évolution qui étaient déjà signalées dans les ouvrages de linguistes traitant des problèmes du phonétisme français-par exemple P. R. Léon, D. François, H. Walter-continuent leur processus et étendent leur champ d'application en partie grâce à l'action continue des facteurs cités plus haut.



FRANCE

Tendances actuelles dans la prononciation du français par les Français

Chantal RITTAUD-HUTINET, Université de Savoie (France)
Nathalia PORTNOVA, Université linguistique de
Moscou (Russie)

این مقاله که عنوانش «گرایش های امروزی در تلفظ زبان فرانسه توسط فرانسویان» است، با همکاری دو استاد زبان شناسی، یکی فرانسوی از دانشگاه ساووی فرانسه و دیگری روسی از دانشگاه زبان شناسی مسکو تهیه شده و درباره تغییراتی است که در سال های اخیر در تلفظ بعضی واژه ها و اصلاحات فرانسه به وجود آمده است. به این ترتیب، دیگر آن قوانین تلفظی سابق درباره این واژه ها صادق نیست.

آنچه می خوانید، حاصل سه ماه تحقیق پیوسته هر یک از این دو استاد است که به طور متوسط هر کدام روزی یک ساعت به رادیو و تلویزیون فرانسه گوش داده اند تا تشخیص دهند که در تلفظ واژه های فرانسه توسط گوینده های فرانسوی، به نسبت سابق، چه تغییراتی حاصل شده است.

این مقاله که در ژوئیه ۲۰۰۰ در مجله گفت و گوها و فرهنگ ها (Dialogues et Cultures) به چاپ رسید، در واقع بخشی از سخنرانی این دو استاد در کنگره بین المللی استادان زبان فرانسه در پاریس است که از تاریخ ۱۷ الی ۲۱ ژوئیه ۲۰۰۰ (۲۷ الی ۳۱ تیرماه ۱۳۷۹) برگزار شد. مقاله مزبور به خاطر اهمیتش در آشنا کردن استادان و معلمان زبان فرانسه و همچنین همه علاقه مندان به زبان فرانسه، با تحولاتی که در این زبان به وجود آمده و همین طور به خاطر نو بودن مطلب، در این شماره درج شده است.

Lorsqu'on écoute la façon dont les Français s'expriment aujourd'hui et qu'on la compare aux règles des manuels d'orthoépie, bien des variations se font jour.

Pour l'élaboration de notre **Thesaurus**¹, en observant les nouvelles générations, mais aussi les locuteurs de tous âges, professions, milieux sociaux, nous tentons d'établir les

رشد

ROSH

59

VOL. 15 - 2001

Quarterly

fl

Foreign Language
Teaching Journal



Roshd Foreign Language Teaching Journal

● **Managing Editor:** A. Hajianzadeh

● **Editor-in- chief**

Akbar Mirhassani Ph. D. (TEFL)

Tarbiat Modarres University

● **Executive Director**

Shahla Zarei Neyestanak M.A.(Educational Planing)

Organization of Research & Educational

Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

- Parviz Birjandi, Ph. D. (TEFL)

Allame-e- Tabatabai University

- Mohammad Hossein Keshavarz Ph.D. (Linguistics)

University for Teacher Training

- Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)

Gilan University

- Hossein Vossoughi Ph. D.(Linguistics)

University for Teacher Training

- Ali Mir Emadi Ph. D. (Linguistics)

Allame-e- Tabatabai University

- Parviz Maftoon Ph. D. (TEFL)

Iran University of Science and Technology

- Jaleh Kahnamoii Ph. D (French Literature)

Tehran University

- Hamid-Reza Shaïri Ph. D. (Semiotics)

Tarbiat Modarres University

- Mahmood Haddadi M.A. (German Literature)

Shahid Beheshti University

● **Advisory panel**

- A.Rezai Ph. D. (English Literature)

Tabriz University

- J. Sokhanvar Ph. D. (English literature)

Shahid Beheshti University

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ) is published four times a year under the auspices of the Organization of Research & Educational Planning, Ministry of Education, Iran.

● **Contribution of Roshd FLTJ:**

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

● **Manuscripts:**

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

P.O. Box 15875-6585
Teaching Aids Publications Bureau
Iranshahr Shomali
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.