

آموزش زبان

رشاد

۷۱

مجله علمی - ترویجی

سال هجدهم تابستان، ۱۳۸۳، بها: ۲۰۰ تومان

www.roshdmag.org



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

flit

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
سال هجدهم - ۱۳۸۳ - شماره مسلسل ۷۱
مدیر مسؤول: علیرضا حاجیان زاده
سرمدیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک / مدیر هنری: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام) - شمارگان: ۱۳۰۰۰ نسخه
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶ - صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۲۳۳۱
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۹) ۸۸۳۱۱۶۱-۹

اعضای هیات تحریریه

دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبایی
دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت
دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم
دکتر سید علی میرعمادی، دانشگاه علامه طباطبایی
دکتر قاسم کبیری، دانشگاه کیلان
دکتر زاله کهنمویی پور، دانشگاه تهران
دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس
دکتر نادر حقانی، دانشگاه تهران

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان، مقالات کاربردی در حیطه آموزش زبان و همچنین اصل تحقیقات پژوهشگران در حیطه آموزش زبان خارجی، به ویژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید در دو نسخه تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه‌ها آمده است، ارسال شود. این مورد برای مقالات فراتسه و آلمانی نیز صادق است. ● 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 واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در منتهای ارسالی باید تاحداً امکان از معادلهای فارسی واژه‌ها 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 مقاله‌های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً بین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤلیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است. دفتر انتشارات کمک آموزشی، این مجلات را نیز منتشر می‌کند:

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 پرهان (مجله ریاضی دانش آموزان دوره راهنمایی)، رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه)، رشد پرهان (مجله ریاضی دانش آموزان دوره متوسطه) و 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، آموزش قرآن، آموزش علوم اجتماعی، آموزش زمین شناسی آموزش هنر، آموزش جغرافیا و مدیریت مغرب (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش).

فهرست

- سخن سردبیر / ۲
- سنجش مجموعه‌ای در کلاس آموزش زبان انگلیسی / دکتر فرهاد قربان دوردی نژاد / ۳
- به چه شیوه‌ای زبان فرانسه را باید به زبان آموز مبتدی آموخت؟
محاوره ای یا نوشتاری؟ / دکتر زاله کهنمویی پور / ۹
- فرم نظرخواهی درباره مجله رشد آموزش زبان خارجی / هیات تحریریه / ۱۳
- خبر / هیات تحریریه / ۱۴
- بررسی مسائل و مشکلات آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه / زهرا احمدپور / ۱۵
- Books / Editorial Board/ 22
- Let's take a break/ Dr. P. Maftoon/ 29-23
- How to make Students Motivated/ N. Barootchi/ 41-30
- Interest in the Dictation Topic and the Improvement of Iranian Students' Listening Comprehension/ Dr. P. Maftoon and F. Behjat/ 51-42
- The Generation Effect & Learning FL Grammatical Rules/ Dr. M. Koosha & H. R. Khalaji/ 58-52
- Le théâtre au Service de l'enseignement des Langues étrangères/ Dr. H. R. Shairi & M. Memaran Kashani/ 64-59

سخن سردبیر

خارجی است. ای کاش، معلمان زبان همان هدف‌های اصلی این روش را دنبال می‌کردند تا زبان‌آموزان به نوعی مهارت در زبان خارجی دست می‌یافتند.

در اوایل قرن بیستم و تا حدی اواخر قرن نوزدهم، «روش مستقیم» که در ابتدا «روش طبیعی» نام داشت، معرفی و سعی شد، زبان خارجی به شیوه یادگیری زبان مادری تدریس شود که تا حد زیادی هم موفق‌تر بود و توانست نیازهای ارتباطی آن زمان را برآورده سازد. ولی جنگ جهانی دوم و نیاز به یادگیری سریع زبان خارجی، با توجه به نظریه‌های روان‌شناختی حاکم و دیدگاه‌های زبان‌شناختی، به معرفی و استفاده از روش شنیداری-گفتاری منجر شد که هنوز هم در بعضی از کشورهای جهان برای آموزش زبان از آن استفاده می‌کنند. در پی برقراری ارتباطات سریع و افزایش مسافرت به کشورهای خارجی، تجارت و انتقال اطلاعات از یک نقطه دنیا به دیگر نقاط آن، معلمان و متخصصان آموزش زبان به فکر ابداع و روش‌های جدید و مناسب برای هدف‌های خاص افتادند که تعداد روش‌های تدریس زبان را به بیش از بیست نوع گوناگون رساند.

این روش‌ها امکان بهره‌برداری و استفاده از شیوه‌ها، فنون، راهبردها و دیدگاه‌های مختلف، و گاه ترکیب و تعمیق آن‌ها را برای تدریس هرچه بهتر، در اختیار معلمان زبان قرار داده است. گرچه معرفی و شرح همه روش‌های موجود، در این مختصر امکانپذیر نیست و خوانندگان علاقه‌مند می‌توانند به کتاب‌های روش تدریس زبان خارجی مراجعه کنند، ولی پیش‌بینی شده است که در شماره‌های آینده، مروری کوتاه بر هریک از روش‌های تدریس زبان خارجی داشته باشیم تا باعث یادآوری و تجدید نظر شود و زمینه لازم برای استفاده مناسب و به موقع از آن‌ها در تدریس فراهم آید.

به امید بهره‌گیری بیش‌تر از مطالب ارائه شده در مجله رشد آموزش زبان.

وقتی روش‌های تدریس زبان خارجی را مرور و بررسی می‌کنیم و به تاریخچه آموزش زبان در دنیا مراجعه می‌نماییم، می‌بینیم که تدریس زبان برحسب زمان و مکان، تعریف و اجرا شده است. در زمان‌های باستان، یعنی حدود هزار سال قبل یا پیش‌تر، یادگیری و کاربرد زبان خارجی صرفاً برای انتقال بعضی از علوم از کشوری به کشوری دیگر بود و افراد معدودی زبان خارجی را برای ارتباط گفتاری فرامی‌گرفتند. در نتیجه، یادگیری و آموزش زبان با روش «گرامر-ترجمه» شروع می‌شد که متداول‌ترین راه یادگیری زبان برای هدف‌های آن زمان تا اوایل قرن بیستم بود؛ اگرچه در همان زمان هم، بعضی از متخصصان تعلیم و تربیت استفاده از روش طبیعی یادگیری زبان (شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن) را توصیه می‌کردند. به هر حال، برای مردمی که هدفشان خواندن متون خارجی و ترجمه آن به زبان بومی یا محلی خود بود، این روش کاربرد و استفاده کافی داشت؛ چون برای ترجمه هر مطلبی، فرد باید قادر به خواندن متون و درک آن باشد که ضرورت اولیه آن، دانستن مفهوم لغت‌ها و اصطلاحات و آگاهی از دستور زبان است. البته آن‌ها دستور زبان را به صورت مقایسه‌ای در دو زبان می‌آموختند تا بتوانند، اقسام کلام و معادل‌های مناسب را تشخیص دهند و به ترجمه متون خارجی اقدام کنند.

آنچه امروزه در مدرسه‌های ما به نام روش گرامر-ترجمه شناخته می‌شود، با هدف‌های اولیه آن بسیار تفاوت دارد؛ چون معلمان همه مطالب و حتی دستور زبان را به زبان مادری بیان می‌کنند و هیچ شناختی از زبان در زبان آموز به وجود نمی‌آورند تا او بتواند، مفاهیم و مطالب زبان خارجی را ترجمه کند. اگر چنین می‌بود، زبان‌آموزان توان درک مطلب زبان خارجی را می‌داشتند، ولی در شرایط کنونی موضوع برعکس شده است. یعنی ترجمه به خاطر درک نکات دستوری انجام می‌شود و نه تدریس دستور به خاطر کار ترجمه. درحقیقت، بدنامی این روش به خاطر برعکس شدن جریان تدریس و یادگیری زبان

سنجش مجموعه‌ای در کلاس

آموزش زبان انگلیسی

ارائه يك الگوی پیشنهادی مشارکتی

دکتر فرهاد قربان‌دوردی نژاد - دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهید رجایی

Abstract:

This paper studies what portfolio assessment is and also deals with offering a suggested collaborative model to English Language classes. The model includes five interrelated elements which are (a) the portfolio team (b) student (c) folder (d) teacher and (e) parents. Moreover, there are two sample reflection forms which are used to reflect the self-assessment of the teacher and also the students. Also, two different kinds of checklists are offered to analyze the student's progress: the portfolio analysis checklist and the portfolio assessment checklist. Portfolio assessment has many benefits for such as including the teacher's active involvement in student assessment, encouraging thoughtful activity in the classroom, creating instructional links at different grade levels, linking assessment to classroom activities and involving both students and parents in assessment.

Key Words: Portfolio, Portfolio Assessment, Benchmark, Showcase, Collaborative mode

چکیده

مقاله حاضر ابتدا به تعریف «سنجش مجموعه‌ای» می‌پردازد و سپس برای کلاس‌های آموزش زبان، یک «الگوی پیشنهادی مشارکتی» را شرح می‌دهد. این الگو شامل پنج عنصر مرتبط است که عبارتند از: الف) گروه مجری ب) دانش‌آموز ج) پوشه د) معلم ه) والدین علاوه بر این‌ها دو نوع فرم نظرسنجی وجود دارد که ارزیابی معلم و دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. دو نوع چک‌لیست متفاوت هم برای تجزیه و تحلیل پیشرفت دانش‌آموزان ارائه شده است که «لیست کنترل تحلیل مجموعه‌ای» و «لیست کنترل ارزشیابی مجموعه‌ای» را شامل می‌شود.

کلیدواژگان: مجموعه، سنجش مجموعه‌ای، نشانگر، نقاشیگر، الگوی مشارکتی

مقدمه

سنجش مجموعه‌ای، ظرف پانزده سال اخیر در آموزش و پرورش رایج شده است. این نوع سنجش به عنوان مجموعه‌ای هدفمند از کار دانش آموز تعریف شده که نتیجه تلاش‌های دانش آموز و پیشرفت و موفقیت‌های وی را در یک موضوع درسی و یا چندین موضوع متفاوت نشان می‌دهد.

طبق نظرات پالسون و می‌یر (۱۹۹۱)، این مجموعه باید شامل فعالیت جمعی دانش آموزان در انتخاب محتوا، معیارهای انتخاب، و معیارهای قضاوت و شواهد مشارکت شخصی دانش آموزان شود. همچنین، هارت (۱۹۹۶) در تعریف خود، مجموعه را به ظرفی تشبیه می‌کند که مهارت‌های شخص، عقاید، علائق و دستاوردهای وی را در برمی‌گیرد.

شارون و آمالی (۱۹۹۴) معتقدند که بین مجموعه و سنجش مجموعه‌ای فرق آشکاری وجود دارد. مجموعه تجربیات دانش آموز و خودآزمایی او را در برمی‌گیرد، در حالی که سنجش مجموعه‌ای فرایند طرح، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل منابع گوناگون موجود در مجموعه را منعکس می‌کند.

طبق نظرات می‌سل و استیل (۱۹۹۱)، مجموعه این فرصت را به دانش آموزان می‌دهد تا در ارزشیابی کار خود شرکت کنند. راه پیشرفت فردی آنان را هموار سازد و مبنایی برای ارزشیابی کیفیت یادگیری و عملکرد جامع هر فرد فراهم می‌آورد. به علاوه، گریس و شورز (۱۹۹۱) بر این نکته تأکید دارند که مجموعه، پیشرفت تحصیلی دانش آموز را ثبت می‌کند؛ یعنی آنچه را که وی آموخته و این که چگونه از عهده آن برآمده، روشی که در اندیشیدن به کار برده است، سوالات، تحلیل‌ها، سنتزها، خلاقیت‌ها و نحوه ارتباط با دیگران را از نظر ذهنی، عاطفی و اجتماعی تجزیه و تحلیل می‌کند.

جانسون و رز (۱۹۹۷) سنجش مجموعه‌ای را با آزمون‌های سنتی مقایسه می‌کنند. آن‌ها اظهار می‌دارند، آزمون‌های سنتی، یادگیری را از آزمون جدا می‌کنند؛ در حالی که سنجش مجموعه‌ای، آزمون را با آموزش و یادگیری درهم می‌آمیزد. آزمون‌های سنتی یادگیری را با استفاده از سطح محدودی از تکالیف، مورد سنجش قرار می‌دهند که ممکن است، با آنچه دانش آموزان سر کلاس انجام می‌دهند، همخوانی نداشته باشند. اما سنجش مجموعه‌ای سطح کاملی از فعالیت‌های آموزشی را که دانش آموزان سر کلاس به آن‌ها پرداخته‌اند، ارائه می‌دهد. آزمون‌های سنتی به ندرت ابزارهای لازم را برای ارزشیابی توانایی دانش آموز از نظر یادگیری در اختیار وی قرار می‌دهند. اما سنجش مجموعه‌ای، خودآزمایی را به عنوان یک هدف از دانش آموزان می‌خواهد تا به نحوه یادگیری خود نظارت داشته باشند.

الگوی پیشنهادی

جنکینز (۱۹۹۶) سه مدل سنجش مجموعه‌ای را مطرح می‌کند که هر کدام براساس یک سلسله فرضیه‌های نظری بنیاد نهاده شده‌اند.

و عبارتند از: نقش دانش آموزان و معلم در سنجش، امکانات لازم از قبیل انتخاب مطالب، مدیریت مجموعه، تهیه یک نظرسنجی بعد از سنجش، تحلیل مجموعه و تبیین هدف‌ها. در سنجش مجموعه‌ای به نام «نشانگر»، انجام این وظایف بر عهده معلم است. در نوع دیگری از سنجش مجموعه‌ای که «نمایشگر» نامیده می‌شود، همه این وظایف بر عهده دانش آموزان و در نوع سوم آن که «سنجش مشارکتی» خوانده می‌شود، هم دانش آموز و هم معلم، مشترکاً مسؤلیت سنجش را عهده‌دار می‌شوند.

سنجش نشانگر، بیش تر معلم محور است. معلم رسماً مسؤل مشاهده دانش آموزان و تحلیل کارهای آنان است تا اطلاعاتی درباره پیشرفتشان کسب کند. با این اطلاعات، معلم‌ها نشانگر را ایجاد می‌کنند تا توسط آن، نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تعیین کنند. نمرات به کاربرد زبانی تعلق می‌گیرند و فقدان هر نوع مهارت با معلومات زبانی، موجب اخذ نمره منفی می‌گردد.

در نمایشگر، برخلاف نشانگر که معلم مسؤل ارزشیابی است، کار سنجش اساساً با دانش آموزان شروع و با آن‌ها پایان می‌یابد. در این نوع از سنجش مجموعه‌ای، اعتماد به دانش آموزان نقش اصلی را ایفا می‌کند تا بتوانند، توانایی‌های خود را مورد سنجش و ارزشیابی قرار دهند و مسؤل یادگیری خویش باشند.

سنجش مجموعه‌ای مشارکتی، دانش آموزان، معلمان و والدین را در کار سنجش سهیم می‌سازد. در الگوی مشارکتی دانش آموز مسؤلیت سنجش مجموعه‌ای خود را عهده‌دار می‌شود و در انتهای سال، مجموعه را با خود به منزل می‌برد. اما سنجش مشارکتی شامل نسخه‌های تلفیق شده‌ای از انتخاب‌های خود دانش آموزان و اظهارنظرهای معلم است و مجموعه سنجش مشارکتی در مدرسه می‌ماند و همراه دانش آموزان از پایه‌ای به پایه دیگر می‌رود. الگوی ارزشیابی مجموعه‌ای در آموزش زبان انگلیسی دارای پنج عنصر به هم پیوسته است:

الف) گروه مجری: افرادی که در مورد هدف‌های سنجش مجموعه‌ای تصمیم می‌گیرند و تعیین می‌کنند، کدام اطلاعات را در مجموعه مورد استفاده قرار دهند و چه مقدار از آن را برای پیشرفت دانش آموزان در ارتباط با هر یک از هدف‌ها جمع‌آوری کنند.

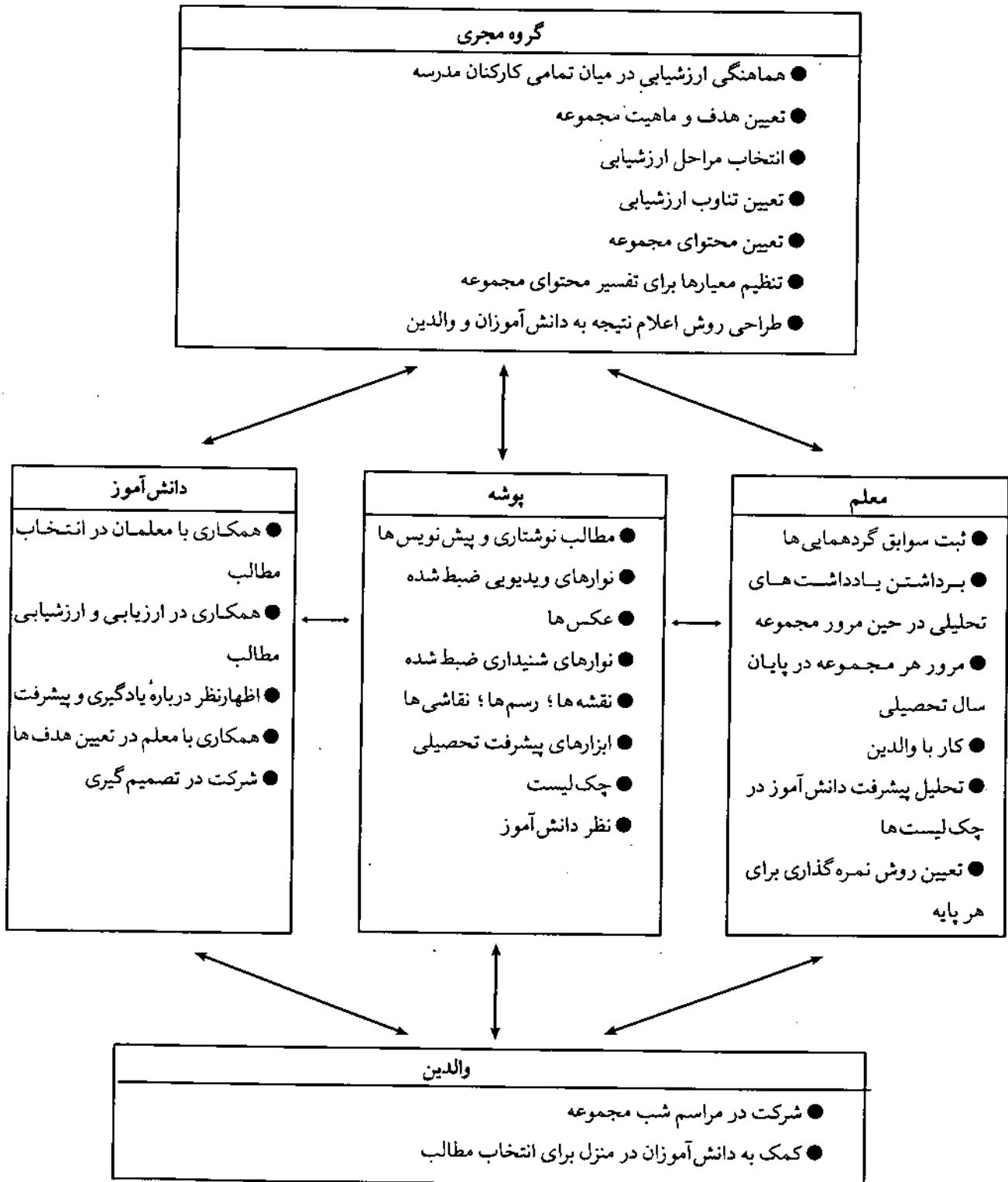
ب) دانش آموز: وظیفه انتخاب مطالب مجموعه، نگهداری آن‌ها در پوشه، و همکاری با معلم در کار تحلیل مجموعه برای والدین را به عهده دارد.

ج) پوشه: شامل مطالب انتخاب شده دانش آموز، چک لیست‌ها، و فرم نظرسنجی دانش آموز و معلم می‌شود.

د) معلم: راهنمایی دانش آموز در تحلیل مجموعه و اظهارنظر در مورد پیشرفت دانش آموز از طریق چک لیست‌ها و پر کردن فرم نظرسنجی مخصوص معلم، تعیین مقدار و محتوای مطالب مجموعه را عهده‌دار است.

ه) والدین: کمک به دانش‌آموزان برای انتخاب مطالب در خانه و شرکت در جلسات مشترک با معلم را به عهده دارند.
 طرح توسعه مجموعه که در ادامه آمده است، جزئیات بیش‌تری را در این مورد ارائه می‌دهد:

طرح توسعه مجموعه



اجرای الگو

فرم نظرسنجی دانش آموز	
آیا من دوست دارم برای این که	.....
دوست ندارم برای این که	.....
احتیاج دارم برای این که	.....
یاد گرفتن برای این که	.....
آیا من فکر می‌کنم که	..... (هدف‌ها)
آیا من می‌فهمم که	..... (ضعف‌ها و توانایی‌ها)
آیا من به یاد می‌آورم که	..... (اشتیاقات)
آیا من	..... (مردود می‌کنم (مطالب آورفته شده)
آیا من	..... (در خود می‌بینم)
آیا من به خود تکیه می‌کنم	..... (من دهم)

نظرات معلم

معلم‌ان می‌توانند، نظرات خود را نسبت به فعالیت‌های آموزشی، با تفکر درباره آن‌ها و یا بحث و تبادل نظر با سایر همکاران و والدین اعلام کنند. اظهار نظر کتبی باعث می‌شود، معلم فرصت تمرکز، سازماندهی و ویرایش عقاید خود را داشته باشد و نهایتاً نظرات خود را به شکل نوشتاری در فرم زیر انعکاس دهد تا سرانجام، به خود ارزشیابی از طریق تجربیات تدریس دست یابد (بامستداس، ۱۹۹۶).

معلم به سؤالاتی از قبیل: چه چیزی، چرا، کجا و چگونه درباره مطالب آموزشی و نیازهای دانش‌آموزان، مشارکت همکاران و هدف‌های آینده آن‌ها پاسخ می‌دهد.

تمامی مراحل طرح توسعه مجموعه که در نمودار فوق آمده است، اطلاعات ضروری و مراحل انجام کار را در اختیار گروه مجری برای تعیین هدف‌هایی که در مجموعه مورد استفاده واقع می‌شوند و هدف‌هایی که ارزشیابی خواهند شد، قرار می‌دهد. حالا زمان آن است که به الگو بپردازیم. جمع‌آوری اطلاعات از دانش‌آموزان و تجزیه و تحلیل داده‌هایی که برای اجرای طرح آموزشی استفاده می‌شوند، از جمله مرحله‌های اجرا هستند. از نظر گوئیپ (۱۹۹۵)، آمالی و پیرس (۱۹۹۴)، اولین مرحله در سنجش مجموعه‌ای، مشخص کردن هدف‌های آموزشی است. این هدف‌ها می‌توانند، چگونگی انتخاب و ارزشیابی کار دانش‌آموزان را در مجموعه مشخص کنند. معلم‌ان باید بدانند که دانش‌آموزان چه می‌خواهند.

نظرات دانش‌آموز

یکی از فایده‌های اصلی سنجش مجموعه‌ای، تشویق یادگیرنده به اظهار نظر است. طبق نظرات سانتوس (۱۹۹۷)، به عنوان بخشی از فرایند مجموعه، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا درباره نیازها، هدف‌ها و نقاط ضعف و قوت خود در یادگیری زبان، اظهار نظر کنند. از آن‌ها خواسته می‌شود تا کار خود را انتخاب کنند و اهمیت آن را توضیح دهند و بگویند که چرا این کار برای آن‌ها با ارزش است. انعکاس نظرات یادگیرندگان به آن‌ها اجازه می‌دهد، افکار خود را درباره یادگیری ابراز کنند.

ارائه تعریفی از اظهار نظر که برای دانش‌آموزان قابل فهم باشد، آسان نیست. کومپ و باتند (۱۹۹۵) معتقدند، اظهار نظر را می‌توان رواج داد. این همان کاری است که دانش‌آموزان با مجموعه‌های خود انجام می‌دهند. آن‌ها برای پی بردن به آرا و عقاید خویش، کارشان را مرور می‌کنند.

همچنین آن‌ها مدتی را برای تفکر درباره خود صرف می‌کنند. بنابراین، آن‌ها قادر خواهند بود، نقاط ضعف و قوت خود را در یادگیری بشناسند و بالاخره، اظهار نظر نوعی فعالیت ذهنی است که توسط آن، دانش‌آموزان می‌توانند، عقیده خود را درباره مجموعه بیان کنند. نظرات کتبی ضبط شده آن‌ها در مجموع، آرا و عقاید گردهم آمده‌ای است که منشأ آن‌ها، همان کار کردن با مجموعه‌هاست. (سانتوس، ۱۹۹۷).

فرم نظرسنجی معلم	
آیا من می‌خواهم دانش‌آموزان	.....
دانش‌آموزان به	.....
این مطالب را به آن‌ها می‌آموزم برای این که	.....
آیا	.....
آیا کار را در	.....
میزان تطابق اعتماد با مطالب انتخابی ام	.....
میزان مشارکت با همکاران، دانش‌آموزان، والدین، مسولان و استادان	.....
هدف‌ها در این کلاس	.....
.....
.....

چک لیست تحلیل مجموعه‌ای - فرم تحلیل مطالب آموزشی
نام دانش آموز
کلاس
تاریخ
هدف‌های آموزشی
هدف نهایی
مثال‌ها
منابع

گرامر، خواندن و نوشتن نشان می‌دهد. در هر قسمت، چهار اظهارنظر درباره کیفیت یادگیری دانش آموز در پایان سال تحصیلی وجود دارد. معلم فقط یکی از اظهارنظرها را که وضعیت دانش آموز را به بهترین وجه نشان می‌دهد، انتخاب و علامتگذاری می‌کند.

چک لیست تحلیل ارزشیابی مجموعه‌ای - فرم تجزیه تحلیل نهایی
امتیاز کل:
نام دانش آموز
پایه تحصیلی
تاریخ:
۱. شنیدن:
<input type="checkbox"/> کلمات ساده را درک نمی‌کند.
<input type="checkbox"/> کلمات ساده را درک می‌کند.
<input type="checkbox"/> مکالمات ساده را می‌فهمد.
<input type="checkbox"/> مکالمات روزمره را می‌فهمد.
۲. صحبت کردن:
<input type="checkbox"/> سعی دارد مطالب را به انگلیسی بیان کند.
<input type="checkbox"/> انگیزه‌ای برای صحبت کردن به انگلیسی ندارد.
<input type="checkbox"/> در کلاس به زبان مادری صحبت می‌کند.
<input type="checkbox"/> مشتاق انگلیسی صحبت کردن است.
۳. واژگان:
<input type="checkbox"/> مجموعه واژگانش محدود است.
<input type="checkbox"/> نمی‌تواند کلمات را به کار ببرد.
<input type="checkbox"/> در به کار بردن کلمات دچار اشتباه می‌شود.
<input type="checkbox"/> توانایی کاربرد واژگان را دارد.
۴. تلفظ:
<input type="checkbox"/> در کاربرد همخوان‌ها (حروف بی صدا) مشکل دارد.
<input type="checkbox"/> در کاربرد واکه‌ها (حروف صدادار) مشکل دارد.
<input type="checkbox"/> در الگوی تکیه مشکل دارد.
<input type="checkbox"/> در لحن کلام مشکل دارد.
۵. گرامر:
<input type="checkbox"/> در ترتیب کلمات زبان اشکالات زیادی دارد.
<input type="checkbox"/> اجزای جمله را ناهم‌جا به کار می‌برد.
<input type="checkbox"/> اجزای جمله را درست به کار می‌برد.
<input type="checkbox"/> در ترتیب کلمات زبان مشکلی ندارد.
۶. خواندن:
<input type="checkbox"/> نکات اصلی متن را نمی‌فهمد.
<input type="checkbox"/> مهارت‌های خواندن را به درستی به کار نمی‌گیرد.
<input type="checkbox"/> معنی کلمات جدید را نمی‌تواند حدس بزند.
<input type="checkbox"/> متن‌ها را درک می‌کند.
۷. نوشتن:
<input type="checkbox"/> خوانا می‌نویسد.
<input type="checkbox"/> ناخوانا می‌نویسد.
<input type="checkbox"/> نوشته‌هایش از نظر معنی مهم است.
<input type="checkbox"/> نوشته‌هایش از نظر معنی واضح است.

چک لیست تحلیل مجموعه‌ای

چک لیست یکی از ساده‌ترین ابزارهای ثبت پیشرفت دانش آموزان است که باید براساس هدف‌های آموزشی طراحی شود و پیشرفت را همراه با کسب مهارت‌های موردنظر نشان دهد. هر مجموعه باید براساس هدف‌های خاص خود ارزشیابی شود. به فرم زیر توجه کنید. این فرم می‌تواند، به عنوان ابزار ارزشیابی در مهارت‌های گوناگون به کار گرفته شود.

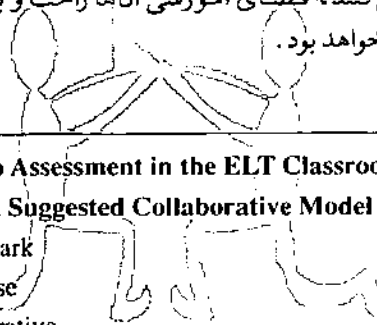
چک لیست نهایی ارزشیابی مجموعه‌ای

این چک لیست، نشان‌دهنده نمره نهایی دانش آموز و شرح کلی یادگیری زبان طی سال تحصیلی است و پیشرفت دانش آموز را در هفت مهارت متفاوت: شنیدن، صحبت کردن، واژگان، تلفظ،

منابع

- Arter, J., and Spandel, V. 1991. **Using portfolios of student work instruction and assessment.** Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bastidas A. Jesus A. 1996. "The teacher portfolio: A tool to become a reflective teacher". FORUM, 34.. 3-4.
- Engel, B. 1991. **An approach to assessment in early literacy.** Inc. Kamii (Ed.), Achievement Testing in the Early Grades: The Games Grown-ups play. Wasington, DC: National Association for the Education of Young Children, ED 314207.
- Gottieb, M. 1995. **Nurturing student learning through portfolios.** TESOL Journal 5, 1, pp. 12-14.
- Grace, C, and E.F; Shores. 1991. **The portfolio and its use: developmentally appropriate assessment of young children,** Little Rock, AR: Southern early childhood association.
- Hart, D. 1996. **Authentic Assessment: A handbook for educators,** Menlo Park, CA; Addison-Wesley Pub. Co.
- Herman, L. J., Aschbacher, P. R., & Winters, L. 1992. **A practical guide to alternative assessment,** Alexandria, VA, Association for Supervisions and Curriculum development.
- Jenkins, Carol Brennam. 1996. **Inside the writing portfolio what we need to know to assess children's writing,** USA, Heinemann Portsmouth, NH.
- Johnson, Nancy Jean and Leonie Marie Rose. 1997. **Portfolio clarifying, constructing and enhancing,** USA, Lancaster, Basel.
- Kompf, M., and R. W. Bond. 1995. **Through the looking glass: Some criticism of reflection.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Meisels, S., and Steele, D. 1991. **The Early Childhood Portfolio Collection Process.** Ann Arbor, MI:

ارزشیابی مجموعه ای مزایای زیادی دارد که از آن جمله اند: دخالت فعال معلم در ارزشیابی دانش آموز، تشویق فعالیت فکورانه دانش آموز در کلاس، ایجاد ارتباط آموزشی در پایه های متفاوت، برقراری ارتباط بین ارزشیابی و فعالیت های کلاسی، و درگیر کردن دانش آموز و والدین در ارزشیابی. اما کاربرد سنجش مجموعه ای به زمان زیادی احتیاج دارد. بنابراین نیازمند آن است که دانش آموزان و معلمان و والدین در آن شرکت کنند. بدون درک اصول سنجش مجموعه ای از طرف مدیر مدرسه، اجرای آن در کلاس آموزش زبان انگلیسی مشکل خواهد بود. از آن جایی که دانش آموزان فعالانه در فرایند ارزشیابی مجموعه ای شرکت می کنند، فضای آموزشی آن ها راحت و بدون ترس و اضطراب خواهد بود.



زیرنویس

* **Portfolio Assessment in the ELT Classroom**
Offering a Suggested Collaborative Model

1. Benchmark
2. Showcase
3. Collaborative

- Center for Human Growth and Development.
 University of Michigan.
- O'Malley, J.M., and L. Valdez Pierce. 1996. **Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers.** Reading MA: Addison - Wesley.
- Paulson F.L. P. R. Paulson and C. A. Meyer. 1991. **What makes a portfolio a portfolio?** Educational Leadership, February.
- Santos, Maricel G. 1997. **Portfolio assessment and the role of learner reflection.** FORUM, 35, 2, p. 10.
- Sharon S. Moya; J. Michael O'Malley, the journal of Educational Issues of language Minority students, v13p. 13-36, spring. 194. "A portfolio Assessment Model for ESL."
- Wiggins, G. 1992. **Creating tests worth taking.** Educational Leadership.

به چه شیوه‌ای زبان فرانسه را باید به زبان آموز مبتدی آموخت؟ محواره‌ای یا نوشتاری؟

مؤلف: دکتر ژاله کهنمویی، تهران، دانشگاه تهران، Jkahnāmoui@yahoo.com

چکیده فارسی

مسئله کاربرد زبان محاوره‌ای و تفاوت آن با زبان نوشتاری، همچنین آموزش سطوح مختلف زبان به نسبت موقعیتی که در آن قرار می‌گیریم، از همان ابتدای آموزش زبان باید مطرح باشد تا زبان آموز بتواند همراه با یادگیری یک زبان خارجی، به کارگیری آن را با زمان و مکان و موقعیتی که در آن قرار دارد، هماهنگ کند.

برای نیل به این هدف، روش‌های متفاوتی وجود دارد که با استفاده از آن‌ها در کلاس درس، معلم می‌تواند مهارت ارتباط کلامی زبان آموز را تقویت کند، انگیزه آموزش زبان را در او افزایش دهد و اعتماد به نفس لازم را جهت فعال بودن در کلاس در او به وجود آورد.

کلید واژه‌ها: زبان محاوره‌ای، زبان نوشتاری، سطوح مختلف زبان، ارتباط کلامی، چند معیاری زبان

Résumé

L'usage de la langue parlée, sa différence avec la langue écrite, l'emploi des divers registres de langue adaptés aux interlocuteurs et aux situations sont des questions qui se posent dans la didactique des langues étrangères, y compris le français.

Dans l'enseignement du FLE, en s'appuyant sur la communication, on peut mettre en scène les actes de parole dans le cadre de situations de communication variées en jouant sur les registres de langue par le biais des simulations. L'oral, dans ces conditions, devient prépondérant, à condition qu'il soit compris comme lieu de pratiques langagières multiples et non comme un écrit verbalisé.

Mots clés

la langue parlée - la langue écrite- les registres de langue- la communication verbale-le plurinormisme.

مقدمه

تحقیقاتی که در زمینه کاربرد زبان به عمل آمده‌اند نشان می‌دهند، در اکثر موارد، آنچه در ابتدای آموزش یک زبان خارجی مورد نیاز زبان آموز است، کاربرد آن زبان در محاوره و در گفتار روزمره است؛ یعنی همان چیزی که نامش مهارت برقراری ارتباط گفتاری است. در تقویت این مهارت باید نکاتی را در نظر داشت؛ از جمله این که در همان ابتدای آموزش زبان است که می‌توان به زبان آموز آموخت، چه سطح زبانی را در کدام

موقعیت به کار گیرد.

دومینیک هیم، در کتابش با عنوان «برای ایجاد مهارت گفتاری» می‌نویسد: «باید گفت، زمانی که کودک در زبان مادری با جمله‌سازی آشنا می‌شود، نه تنها جنبه‌های ساختاری، دستوری و لغوی آن را مدنظر دارد، بلکه آن جمله در ذهن او جا می‌گیرد و به همراه آن، بسیاری عادات که از اطرافیان به او منتقل می‌شوند نیز در اندیشه‌اش ثبت می‌شود. به همراه آموزش اولیه، او این مهارت را که چه زمانی حرف بزند و چه زمانی سخن نگوید، راجع به چه، با چه کسی و در چه موقعیتی یا به چه نحوی حرف بزند، را نیز کسب می‌کند. خلاصه این‌که ذهن کودک انباری از بیان‌هاست و بررسی این بیان‌ها و کاربردشان توسط دیگران. این مهارت اکتسابی از برخی رفتارها، عادات، ارزش‌ها و انگیزه‌هایی که به همراه آموزش زبان مادری به او منتقل شده‌اند، جدایی‌ناپذیر است.»^۱

سطوح مختلف زبان محاوره

در یادگیری زبان بیگانه نیز، اولین بیان‌هایی که زبان‌آموز می‌آموزد، در ذهنش جا می‌گیرد و هرگز فراموشش نمی‌شود. همچنین اولین رفتارهای معلمی که به او این زبان را می‌آموزد و اولین کاربردهایش از آن زبان، برای همیشه در ذهنش باقی می‌ماند. پس زبان محاوره گرچه با زبان نوشتاری متفاوت است، ولی درون خود نیز سطوح گوناگون دارد که باید از همان ابتدا به زبان آموز آموخت، در چه موقعیتی، کدام سطح زبانی را به کار گیرد. برای مثال، بسیاری از اوقات شاهد آن هستیم که زبان‌آموز زبان فرانسه، چون واژه «Salut» (به مفهوم سلام) را در کتاب‌های درسی خود دیده است، در برخورد با معلم این واژه را به کار می‌برد، غافل از این‌که این نوع «سلام» در بین دوستان و افراد هم سن و سال متداول است، نه در خطاب به بزرگ‌تر. در برخورد با بزرگ‌تر بهتر است از واژه «Bonjour» استفاده کرد.

از این رو، توصیه می‌شود که از همان ابتدای آموزش زبان دانش‌آموز را در فضای چند معیاری^۲ زبان قرار دهیم و توجه او را به گوناگونی جامعه شناسی زبان جلب کنیم که باعث می‌شود، در هر موقعیتی زبان مناسب آن موقعیت را به کار بگیریم. هدف این است که زبان آموز در عین آموزش زبان، تناسب بیان را با زمان و مکان نیز بیاموزد. اگر زبان آموز جرأت کند، به زبان خارجی که به تازگی آموخته است، سخن بگوید، نشانه اعتماد به نفس اوست، ولی چه بهتر که این اعتماد به نفس، با بیان صحیح کلام از نظر موقعیت زمانی و مکانی همراه باشد. زبان آموز باید بداند، چه زمانی زبان معیار را به کار گیرد و چه زمانی عامیانه تر سخن

بگوید.

در زبان فرانسه، بر خلاف انگلیسی که «YOU» به معنی تو و هم شماست، «TU» و «VOUS» به ترتیب به مفهوم «تو» و «شما» است و کاربردشان شبیه کاربرد آن‌ها در زبان فارسی است. زبان آموز از همان ابتدا باید بداند، چه زمانی «تو» و چه زمانی «شما» را به کار گیرد.

بر اساس نوع مکالمه‌ای که با مخاطب خود داریم، می‌توانیم در کلاس موقعیت‌های متفاوتی را به وجود آوریم و با شرکت زبان‌آموزان صحنه‌کوتاهی را اجرا کنیم که در آن، سطوح متفاوت زبان را به کار برند. از خلال بازی این صحنه‌ها در کلاس، نه تنها زبان آموز را با سطوح مختلف زبان آشنا می‌سازیم، بلکه فضای جامعه شناسی و فرهنگی کاربرد هر زبان را نیز مشخص می‌کنیم. بدین مفهوم که مثلاً صحنه‌ای برای آشنایی با رئیس آینده خود در محیط کار، صحنه‌ای در یک ضیافت برای آشنایی با کسی که از نظر سنی و مقامی بالاتر از ماست یا آشنایی با یک دوست تازه، صحنه‌ای بین معلم و دانش‌آموز، بین پدر و مادر و دانش‌آموز و غیره به وجود می‌آوریم. مبادله واژه‌ها و فرمول‌هایی که به کار می‌رود، در یک صحنه رسمی از یک فضای دوستانه متفاوت خواهد بود.

بررسی زبان کاربردی که بر شناخت عادات اجتماعی و فرهنگی متکی باشد، مفهوم واقعی واژه‌ها و کاربردهای آن در موقعیت‌های متفاوت را به زبان‌آموز نشان می‌دهد و آنچه را پیربوردیو^۳ «رابطه اجباری زبان‌شناسی»^۴ می‌نامد، به روشنی در برابر زبان آموز قرار می‌دهد. به بیان بهتر، گسترش فعالیت‌های فرازبانی یا فرارتابی، به زبان‌آموزان این امکان را می‌دهد که از همان ابتدای آموزش زبان فرانسه، با زبان کاربردی آشنا شوند؛ یعنی همان زبان فرانسه که گاهی اصولش متفاوت از فرانسه‌ای است که در کتاب‌ها می‌بینیم و یاد در واژه‌نامه‌ها، معادل فارسی‌اش را جست‌وجو می‌کنیم. به خصوص فرانسه‌ای که در محاوره به کار می‌بریم، با متن نگاشته شده تفاوت‌هایی پیدا می‌کند. در چنین شرایطی، یک فعالیت کلاسی

در زبان محاوره‌ای، بر اساس کاربرد واژه‌هایی که در محاوره مفهوم متفاوت پیدا می‌کند، به زبان‌آموز امکان می‌دهد، درباره فرازبانی بیشتر بیندیشد و به هنگام سخن گفتن، نکات متفاوت کاربرد زبان را در نظر داشته باشد. در این زمینه، کلود وارگا^۵، در کلاس درس فعالیتی را مبتنی بر اصول مشابه در حیطه دستور زبان، پیشنهاد می‌کند. با اشاره به این‌که دانش‌آموزان می‌توانند، با چنین تمریناتی قابلیت تجزیه و تحلیل فرازبانی خود را گسترش دهند؛ به خصوص زمانی که این تجزیه و تحلیل‌ها



روی واقعیت‌های زبان‌شناسی مشابه انجام
گیرند. برای مثال، حذف برخی واژه‌های
نشانه منفی بودن جمله، در زبان محاوره:

Tu n'es pas dit در نوشتن

t'es pas dit در محاوره

یا کاربرد *présent* و *conditionnel*
présent در مواردی که باید با ادب و احترام
بیش‌تری سخن گفت، از جمله تمرینات
دستوری در آموزش زبان کاربردی است.

در مثال زیر، ما شاهد کاربرد چند گفت‌وگوی
کوتاه هستیم که در آن‌ها، اجزای جمله به نسبت
موقعیت‌های زمانی با یکدیگر متفاوتند:

a) - Tiens, salut!

- Salut, ça va?

b) - Bonjour, toi, ça va?

- Bof

c) - Bonjour, Madame.

- Bonjour, Monsieur, comment allez-vous?

- Je vais bien, je vous remercie, et vous -

même?

d) - Ah! Madame Mercier, bonjour!

- Bonjour, Madame Gervais! Alors, comment ça
va ce matin?

- Oh! comme d'habitude⁶

در گفت‌وگوهای بالا، به جای «Bof» (b)، «comme d'»

«habitude» (d) به کار رفته است یا به جای «Tien» (a)، «Ah» (d) و

به جای «salut» (a)، در بقیه «bonjour» به کار گرفته شده است.

نحوه تقویت مهارت ارتباط کلامی

امروزه در آموزش زبان، به خصوص در مراحل اولیه، به بیان
شفاهی، اهمیت بیش‌تری داده می‌شود. دستور زبان و آموزش واژه‌ها نیز
ابتدا از طریق آموزش شفاهی انجام می‌گیرد. حتی هنگام خواندن یک متن
کوتاه، از زبان‌آموز خواسته می‌شود، آن را به صدای بلند بخواند تا اشکالات
آواشناسی‌اش برطرف شوند و سعی می‌شود تا حد امکان مطالب برگرفته
از روزنامه‌ها و تبلیغات در اختیار زبان‌آموز گذارده شوند؛ یعنی او از همان
ابتدا با زبان روزمره کاربردی سرو کار دارد.

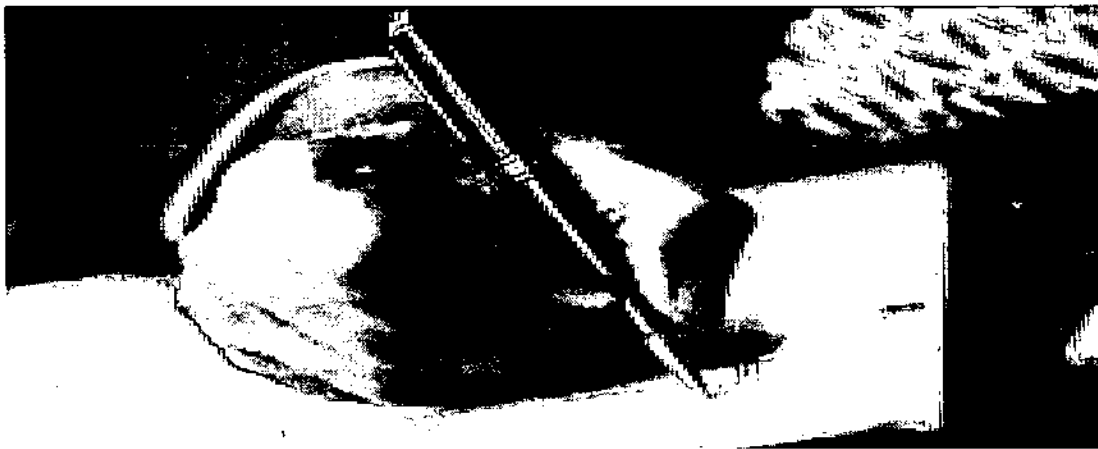
برای تقویت مهارت ارتباط کلامی در دانش‌آموز و زمینه‌سازی بهتر
برای ایجاد ارتباط در کلاس، بین معلم و زبان‌آموز و بین خود زبان‌آموزان،
می‌توان از همان ابتدا بخشی از کلاس را به بازی‌های مخصوص کلاسی
برای ایجاد خلاقیت در زبان‌آموز، از طریق ساختن جملاتی کوتاه،

اختصاص داد. ترتیب دادن بازی‌هایی نظیر
بازی پازل که ساده‌ترین نوع بازی هاست،
انگیزه مناسبی برای زبان‌آموز ایجاد می‌کند.
به این طریق که تعداد زیادی واژه یا
اصطلاحات ساده بریده شده از روزنامه‌ها،
تبلیغات مجلات و غیره را به طور درهم
در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهیم و هر یک
سه تا چهار واژه را از داخل جعبه‌ای بر
می‌دارند و کنار هم می‌چینند. سپس هر
زبان‌آموز واژه‌های خود را با صدای بلند
می‌خواند و دیگران آن‌را یادداشت می‌کنند.
آن‌گاه به زبان‌آموزان پیشنهاد می‌شود،
حداکثر جملات را از این واژه‌ها بسازند و
هر یک جمله‌های خود را بخوانند.



در این بازی‌های کلامی، آنچه مدنظر معلم است و درصدد تصحیحش
بر می‌آید، جنبه‌های دستوری و ارتباطی کلام است. غالباً مشکل دستوری
زبان‌آموزان ایرانی در یادگیری زبان فرانسه، کاربرد نادرست ضمیرهای
شخصی، ملکی و غیره، کاربرد فرمول‌های پرسشی، و تفاوت بین فعل و
اسم است. مشکل تلفظی آنان نیز تشخیص *ou/u* و *o/e* است که غالباً این
حروف را اشتباه می‌کنند. «elle» و «il» همچون «le» و «la» مشکل اساسی
آن‌هاست؛ زیرا در دستور فارسی مذکر و مؤنث وجود ندارد. در مراحل
پیشرفته‌تر، مشکل اصلی تطابق زمان‌ها در جمله است. البته این خاص
زبان‌آموزان ایرانی نیست، بلکه در آموزش همه زبان‌ها، مشکل اساسی
دانش‌آموزان، برخورد با نکات گرامری است.

به نظر سوفی موآران^۶ مهارت دستوری در زبان‌آموز زمانی تقویت
می‌شود که مهارت ارتباطی در او تقویت شود. مسلم است که زبان‌آموز تا
مدت‌ها دچار لغزش‌های مکرر دستوری خواهد شد و زمانی کم و بیش
مهارت دستوری پیدا خواهد کرد که با کدهای زبان شناختی آشنا شود.
برقراری ارتباط کلامی و کاربرد روش‌های ارتباطی در آموزش، آزادی
بیش‌تر و همچنین اعتماد به نفس بیش‌تری به زبان‌آموز می‌دهد. همچنان‌که
جان گلارک می‌گوید: «ایجاد ارتباط کلامی بین دانش‌آموزان در کلاس
زبان، باعث می‌شود، آن‌ها اطلاعات واقعی و عینی را به یکدیگر منتقل
کنند و هر یک در انتقال پیام‌ها شخصاً متعهد باشند. ۶۴ هنگامی که زبان‌آموزان
یکدیگر را مخاطب قرار می‌دهند، با آزادی بیش‌تر سخن می‌گویند، از
اضطراب جوایگویی به معلم‌رها می‌شوند و به راحتی شروع به سخن
گفتن می‌کنند؛ حتی غلط صحبت کردن خود نشانه یادگیری زبان است.
از جمله نکاتی که باید در ارزشیابی صحبت کردن مورد توجه قرار
گیرد، تفکیک ارزشیابی در جملاتی است که زبان‌آموز بیان می‌کند، و نیز
در ارتباط کلامی او با معلم و دوستانش. طبق آنچه آن‌ی هائری و مون
فیس^۷ پیشنهاد کرده‌اند، این تفکیک ارزشیابی به این صورت انجام می‌گیرد



که زبان آموز:

۱. در بیان مطلب چه مقدار اطلاعات به معلم و زبان آموزان دیگر می دهد؟
 ۲. چند بار تردید و مکث می کند و دوباره گفتارش را ادامه می دهد؟
 ۳. فرمول های کلیشه ای را چند بار به کار می گیرد؟
 ۴. آیا از «تو» و «شما» به جا استفاده می کند؟
 ۵. پاسخش تا چه حد بامحتوای سؤال ارتباط دارد؟
- در ارزشیابی جنبه دستوری ارتباط کلامی نیز، نکات زیر مدنظر گرفته می شوند:

۱. صحیح بودن تلفظ
 ۲. به کار بردن لغات مناسب
 ۳. تفکیک فعل از اسم در ساختار جملات
 ۴. کاربرد صحیح افعالی نظیر «aller»، «avoir» و «être».
- معلم می تواند تعاملات کلامی بین زبان آموزان را به طور کامل ضبط کند تا سر فرصت و در حضور خود آن ها، اشتباهاتشان را گوشزد کند.

نتیجه گیری

کاربرد سطوح متفاوت زبان در آموزش یک زبان، کاربرد واژه ها و ساختارهای متفاوت در موقعیت های مکانی، زمانی متفاوت، در روش های آموزشی که ارتباط کلامی دوسویه یا چند سویه بین زبان آموز و معلم و بین خود زبان آموزان مطرح است، باعث می شود، آموزش زبان بیگانه سریع تر و بهتر پیش برود. بهای بیش تر دادن به زبان محاوره ای، به خصوص در مراحل نخستین آموزش زبان، هم انگیزه دانش آموز را افزایش می دهد (چون خود را فعال و سازنده می بیند؛ هر چند جملاتی ناقص بسازد) و هم او را از ابتدا مجبور به حرف زدن می کند و بدین ترتیب در کاربرد زمانی که می آموزد، اعتماد به نفس لازم را کسب می کند. زبان محاوره ای نیز نباید شکل شفاهی زبان نوشتاری باشد، زیرا گذر از فرانسه محاوره ای به فرانسه نوشتاری، خود بحثی دیگر و مرحله ای دیگر در آموزش زبان است.

زیر نویس

1. D. HYMES (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier, Crédif, P.74.
2. PLurinormiste
3. P. BOURDIEAU (1984), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, p.61.
4. le rapport de la force linguistique
5. C. VARGAS (1996), "Grammaire et didactique plurinormiste" in *Repère 14*, Paris, 1996.
6. FIUSA/ KEHL/ WEISS (1979), *En effeuillant la marguerite* (cahier d' élève), Paris, Hachette.
7. S. MOIRAND (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
8. John L. D. CLARK (1981), "Une approche communicative dans un contexte scolaire" in *Le Français dans le monde*, n° 160, PP. 29-38.
9. A.M HENRIE et MONFILS (1985), "La mesure de la compétence en français langue seconde: une expérience de correction" *Second Language Performance Testing, L'Evaluation en Langue seconde*, Hauptman, P.C, R. Le Blanc, et M. Wesche, Ottawa: Presses de l' Université d' Ottawa, PP.265 - 272.

منابع

1. BOURDIEAU P., ce que parler veut dire, Paris, 1984, Fayard.
2. CLARK John L.D, "Une approche communicative dans un contexte scolaire" in *Le Français dans le monde* 160, pp. 29- 38.
3. FIUSA/ KEHL/ WEISS/ *En effeuillant la marguerite*, Paris, 1979, Hachette.
4. HENRIE A. M. et MONFILS "mesure de la compétence en français langue seconde: une expérience de correction". *Second language Performance Testing. L'Evaluation en langue seconde*, Hauptman, P.C., R. Le Blanc, et M. Wesche, Ottawa 1985: Presses de l' Université. d'Ottawai, pp.265-272.
5. HYMES D., *Vers la compétence de communication*, Paris, 1984, Hatier, crédif.
6. MOIRAND S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, 1982, Hachette.
7. VARGAS C., "Grammaire et didactique plurinormiste" in *Repère 14*, Paris, 1996.

نظرخواهی درباره مجله رشد آموزش زبان خارجی

خواننده ارجمند - مشترک گرامی

مجله رشد آموزش زبان خارجی در طول سال‌های گذشته با هدف اعتلای دانش دبیران و دانشجویان، طرح شیوه‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی و ایجاد ارتباط مستمر بین کارشناسان و مؤلفان کتب درسی و دبیران و دانش پژوهان منتشر شده است. اکنون به منظور ارزشیابی فعالیت‌های گذشته و حال این مجلات، پرسشنامه‌ای تنظیم شده که در اختیار شما قرار می‌گیرد. خواهشمند است با عنایت و ویژه‌ای که به ارتقای کیفیت آموزش در مدارس دارید، آن را تکمیل و به آدرس: تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵، دفتر انتشارات کمک آموزشی ارسال فرمایید.

۱- مجله رشد آموزش زبان را به چه صورت تهیه می‌کنید؟

مشترک هستم به طور آزاد تهیه می‌کنم در دفتر مدرسه مطالعه می‌کنم

۲- آیا مجله مرتب به دستتان می‌رسد؟ بلی خیر

۳- آیا از محتوای علمی مجله رضایت دارید؟ بلی کاملاً بلی به طور متوسط خیر

۴- آیا محتوای آموزشی مجله کفایت می‌کند؟ بلی کاملاً بلی به طور متوسط خیر

۵- ارتباط مجله با نیازهای آموزشی شما به چه میزان است؟ زیاد متوسط کم

۶- با توجه به هدف‌های انتشار مجله رشد آموزش زبان از میان موضوعات زیر، موضوعاتی را که به نظر شما لازم است در مجله بهای بیشتری به آن‌ها داده شود، به ترتیب اولویت و با شماره مشخص فرمایید.

طرح مسائل علمی جدید و پژوهش‌های تازه در عرصه زبان‌آموزی

تبیین اصول و مفاهیم اساسی هر درس یا رشته تحصیلی، طرح روش‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی

حل و بحث مسایل و موضوعات کتب درسی و سؤالات امتحانی و کنکور، پاسخ به سؤالات و اشکالات معلمان و دانش‌آموزان

معرفی نظریه‌پردازان، دانشمندان، صاحب‌نظران با توجه به ارتباط آن‌ها با کتاب درسی

معرفی معلمان موفق و نمونه از گوشه و کنار کشور و طرح دیدگاه‌های آن‌ها

برنامه درسی و آموزشی طرح مسائل جانبی و رشته (اطلاعات عمومی، داستان، سرگذشت، اخبار، گزارش...)

طرح مسایل نظام جدید متوسطه

معرفی کتاب و مقاله و مسایل دیگر (لطفاً ذکر شود:

۷- کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است؟

ویرایش علمی مقالات و نوشته‌ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

ویرایش ادبی مقالات و نوشته‌ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

استفاده مناسب و کافی از طرح و عکس و تصویر مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

۸- آیا لزومی برای انتشار مجله در فصل تابستان احساس می‌کنید و یا انتشار سه شماره در سال را کافی می‌دانید؟

لازم است در تابستان منتشر شود سه شماره در سال کافی است

۹- در یک ارزشیابی کلی، آیا مجله رشد آموزش زبان، نیاز شما را به یک مجله علمی - آموزشی در جهت کمک به امر

تدریس و در نتیجه فراگیری بیشتر دانش‌آموزان از زبان خارجی برآورده می‌سازد؟ بلی خیر

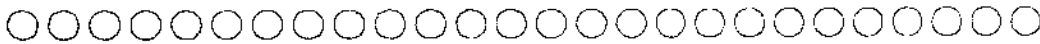
۱۰- هرگونه نظر دیگری دارید، مرقوم فرمایید.

حرمه

انجمن آموزش زبان و ادبیات انگلیسی ایران با توافق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تأسیس و به ثبت رسیده است. علاقه مندان به عضویت در این انجمن علمی می توانند به آدرس: دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس، پل گیشا، مراجعه یا با تهران، صندوق پستی ۴۸۳۸-۱۴۱۵۵ مکاتبه نمایند.

تلفن ۰۱۱۰۰۸۰، داخلی ۲۶۸۰

روزهای زوج از ساعت ۹ صبح الی ۲ بعدازظهر.



درگذشت فرهیخته آموزش زبان

اطلاع یافتیم استاد ارجمند و معلم با سابقه آقای دکتر بازارگادی دار فانی را وداع گفتند. هیأت تحریر، کارکنان مجله رشد آموزش زبان و انجمن آموزش زبان و ادبیات انگلیسی ایران این ضایعه را به خانواده محترم ایشان و جامعه معلمان زبان در کلیه سطوح تسلیت عرض کرده و برای آن مرحوم غفران الهی و برای بازماندگان صبر و تحمل از خداوند متعال مسئلت می نمایم.



نامه ها و مقاله های شما دوستان عزیز را دریافت کردیم

- خانم زهرا کیانی حقیقی، سرگروه آموزش زبان انگلیسی ناحیه ۲ آموزش و پرورش شیراز.
- خانم منیره عسگری، دبیر زبان منطقه ۱۳ آموزش و پرورش، تهران.
- خانم ملاح شهبانی میناباد، اردبیل.
- خانم فاطمه جعفری، تهران - کرج.
- خانم منیره اعلمی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد جنوب.
- آقای مهرداد رضائیان، سرگروه آموزشی زبان انگلیسی منطقه قره باغ، فسا.
- آقای نعمت اله آزادمنش، مدرس آموزشگاه های فنی و حرفه ای کرمان.
- آقای عظیم سایبزا، دانشگاه شهید چمران.



زهرا احمدپور
دبیر دبیرستان های گناباد
M-Dashty2000@yahoo.com

بررسی مسائل و مشکلات آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه

اشاره:

آنچه در پی می آید، بررسی و مطالعه ای است که خانم زهرا احمدپور در شهرستان گناباد انجام داده اند. ایشان در انجام این بررسی که شاید بتوان آن را به عنوان اولین تجربه در درس زبان در شهرستان گناباد یاد کرد، با موانعی چون: تعداد آزمودنی ها، کمبود منابع و... روبرو بوده اند.

هیأت تحریریه ضمن تشکر از خانم احمدپور، به منظور تشویق دبیران محترم به انجام تحقیقات مشابه در زمینه آموزش زبان و یا بیان دیدگاه ها و تجربه های خود در این زمینه، تصمیم به درج آن گرفته است. ضمناً یادآوری می نماید که مطالب این بخش صرفاً انعکاس دهنده پژوهش ها، نظریات و دیدگاه های دبیران است و هیأت تحریریه در پی رد یا تأیید دیدگاه خاصی نیست، اما امید است در این تبادل افکار و انتقال تجربیات، همکاران نکاتی را بررسی و مسایلی را مطرح کنند که سبب رشد کیفی آموزش زبان و رفع مشکلات آن شود.

چکیده

این مقاله به بررسی مسائل و مشکلات آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه پرداخته و تنگناهای موجود در تدریس زبان انگلیسی را مطالعه می کند. در مطالعه حاضر که در سال ۱۳۸۱ زیر نظر «کمیته پژوهش آموزش و پرورش گناباد» انجام شد، تمامی دبیران و مدرسان زبان انگلیسی دوره متوسطه گناباد (۲۹ نفر) به عنوان گروه آزمودنی از طریق پرسشنامه، منبع جمع آوری اطلاعات بودند. وجود مشکلاتی همچون: کمبود رغبت و انگیزه در دانش آموزان، عدم دسترسی به وسایل کمک آموزشی و کمبود ساعت تدریس درس زبان، از مهم ترین نتایج این تحقیق هستند. واژگان کلیدی: آموزش زبان انگلیسی، مشکلات آموزشی، نظام آموزشی.

آموزش زبان انگلیسی با توجه به ویژگی‌های خاص این درس، همواره با مشکلات و مسائلی همراه بوده و بیش از همه، برای دبیران و مدرسان آن که در ارتباط مستقیم با امر آموزش هستند، ملموس و مطرح است. بدیهی است، برای حل هر مشکل، در مرحله نخست لازم است، مشکل را شناخت، در مرحله دوم امکانات و استعدادها را مشخص کرد و در مرحله سوم به ارائه راهکارها پرداخت. آشکارسازی مسائل و مشکلات آموزش زبان انگلیسی موضوع این تحقیق بوده و با هدف اعتلای این رشته، صورت گرفته است.

هدف‌های کلی و پرسش‌های تحقیق

در بررسی حاضر، «بهبود آموزش و دستیابی به سطوح ایده‌آل آموزش زبان انگلیسی» به عنوان هدف عمده مدنظر بوده است و هدف کلی این پژوهش را می‌توان:

شناخت مشکلات آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه که احیاناً ناشی از عملکرد دبیران، دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی‌ها و قوانین نظام آموزشی و عوامل فیزیکی و محیطی مربوط به این درس است - دانست تا با این شناخت، راهکارهای مناسب ارائه شود. برای رسیدن به هدف‌های فوق، این پرسش‌ها در قالب پرسشنامه مطرح شده است.

۱. آیا دبیران زبان انگلیسی در طول سال‌های مختلف، تمایل به تدریس در مدرسه‌ای واحد دارند؟

۲. در دوره متوسطه، کدام کتاب زبان انگلیسی برای تدریس ارجحیت بیش‌تری دارد؟

۳. میزان دسترسی دبیران زبان انگلیسی به وسایل کمک آموزشی در آموزشگاه‌ها تا چه حدی است؟

۴. نظر دبیران در مورد زمان شروع آموزش زبان انگلیسی چیست؟

۵. ارزیابی دبیران از میزان استقبال دانش‌آموزان از درس زبان انگلیسی چگونه است؟

۶. جذابیت کتاب‌های درسی زبان انگلیسی برای ایجاد رغبت در دانش‌آموزان نسبت به این درس تا چه حدی است؟

۷. میزان آشنایی دبیران زبان انگلیسی با مجلات آموزشی در این زمینه چه قدر است؟

۸. میزان شرکت دبیران زبان انگلیسی در همایش‌های زبان انگلیسی چه قدر است؟

۹. میزان تأثیر و نقش دوره‌های ضمن خدمت در دانش‌افزایی دبیران زبان انگلیسی تا چه حدی است؟

۱۰. میزان ارتباط دبیران زبان انگلیسی با مراکز آموزشی غیررسمی، مانند زبانکده‌ها، تا چه حدی است؟

۱۱. شناخت دبیران از علل ضعف دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی چگونه است؟

۱۲. راه‌های افزایش رغبت و علاقه دانش‌آموزان به درس زبان انگلیسی کدامند؟

۱۳. شناخت دبیران از نارسایی‌های کتاب‌های درسی زبان انگلیسی تا چه حد است؟

۱۴. مشکلات خاص آموزش زبان انگلیسی نسبت به سایر درس‌ها کدامند؟

۱۵. وضعیت کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه، از نظر ۳ متغیر: گرامر، متن و ساعت، چگونه است؟

پیشینه تحقیق

در مورد سابقه تحقیق‌ها و انعکاس و ارائه آن‌ها و نیز مقالات مربوط به آموزش زبان انگلیسی، مجله علمی-ترویجی رشد آموزش زبان، بین علاقه‌مندان به آموزش زبان از جایگاه و اعتبار خاصی برخوردار است.

گزارش «نخستین همایش بررسی مسائل آموزش زبان انگلیسی در ایران»، در شماره ۶۱ رشد آموزش زبان که خلاصه‌ای از مجموعه ۲۵ سخنرانی انجام شده در این همایش است، به طور صریح و مستقیم با موضوع تحقیق حاضر مرتبط بود. این گزارش به بیان نکاتی مهم در زمینه آموزش زبان انگلیسی در ایران می‌پردازد.^۱

مقاله «مطالعه تطبیقی عامل زمان در آموزش زبان انگلیسی در چند کشور»، در شماره ۴۱ رشد آموزش زبان، به بررسی عامل زمان (ساعات درس زبان در هفته) که یکی از عوامل مؤثر در رشد و پیشرفت زبان‌آموزی است پرداخته و کمبود ساعات درس زبان انگلیسی در ایران را که مورد بحث مقاله حاضر است،



به طور صحیح و مستند بیان کرده است. این مقاله برنامه ریزان آموزشی را به تأمل وامی دارد.^۲

مقاله «عامل سن و فراگیری زبان بیگانه»، در شماره ۴۰ رشد آموزش زبان، از دیگر مقالات مربوط به آموزش این درس است که به تأثیر عامل سن در میان زبان آموزان می پردازد؛ موضوعی که گروه آزمودنی در این تحقیق بر آن (شروع آموزش زبان انگلیسی از سنین پایین تر، مثلاً ابتدایی) پافشاری می کند.^۳

مقاله «ارزشیابی کتاب زبان انگلیسی سوم نظام جدید»، در شماره ۴۸ نیز از جهاتی در ارتباط با تحقیق حاضر است؛ چرا که در مورد نگرش دبیران و دانش آموزان به کتاب زبان انگلیسی سوم نظام جدید به بحث پرداخته است و در آن، مؤلف محترم ضمن بیان متغیرهای کتاب های درسی، این کتاب ها را ابزاری مطمئن دانسته و به نقش معلم در توفیق و یا عدم توفیق کتاب های درسی اهمیت ویژه ای داده است.^۴

البته غیر از مقالات متعددی که در مجله رشد آموزش زبان و نشریات مشابه در این مورد وجود دارد، امروزه دسترسی به اینترنت و سایت های آموزش زبان انگلیسی نیز تا حد زیادی می تواند، ما را به برنامه ریزی های صحیح تر در این زمینه رهنمون شود.

روش و ویژگی های تحقیق

روش توصیفی، چون «آنچه هست»^۵ را بیان می کند، به عنوان روش تحقیق و استفاده از «پرسشنامه»^۶، به عنوان طریقه جمع آوری اطلاعات، مورد نظر بوده است (پرسشنامه تحقیق ضمیمه است). از روش «درصد و فراوانی» نیز برای تجزیه و تحلیل یافته های

تحقیق استفاده شده است. گزینش آزمودنی ها براساس دارا بودن ۲ شرط توأم: «تدریس زبان انگلیسی در دوره متوسطه در سال ۱۳۸۱ و داشتن بیش از یک سال سابقه تدریس درس فوق در دوره متوسطه» بوده است. حجم نمونه شامل ۲۹ نفر از دبیران و میانگین سابقه تدریس گروه آزمودنی ۱۰/۹۳ سال بود. ۲۶ نفر دارای مدرک کارشناسی و ۳ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته زبان انگلیسی بودند.

تجزیه و تحلیل یافته های تحقیق

یافته های تحقیق که از پاسخ حجم نمونه به سؤالات پرسشنامه تنظیمی و به صورت دستی و ماشینی به دست آمده اند، عبارتند از:

۱. جابه جایی دبیران زبان انگلیسی و تغییر محل تدریس آن ها: ۷۹/۲ درصد حجم نمونه در سال جاری، در همان مدرسه و سال قبل، مشغول تدریس بودند و یا تا حدی در آن مدرسه تدریس داشتند. یعنی دبیران زبان انگلیسی کم تر به تغییر مدرسه های خود در سازماندهی های سالانه مایل هستند. این تمایل شاید ناشی از ویژگی خاص آموزش این درس باشد که البته تا حدود زیادی به نفع دانش آموز و دبیران نیز هست.

۲. مقایسه کتاب های درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه: تدریس کتاب پیش دانشگاهی با ۳۱ درصد، نزد دبیران این رشته ارجحیت دارد و دلایل آن، داشتن مطالب دستوری مناسب، متون علمی و وقت کافی برای اتمام کتاب ذکر شد.

۳. دسترسی به تجهیزات کمک آموزشی زبان انگلیسی: تنها

۱۰/۳ درصد دبیران در مورد دسترسی

به تجهیزات کمک آموزشی، مانند نوارهای آموزشی، سی دی، چارت، فیلم های ویدیویی، کتاب های کمک آموزشی، و اینترنت اظهار داشتند که این وسایل را به قدر لازم در اختیار دارند. البته این بدان معنا نیست که حتماً از آن ها استفاده می کنند.

۴. زمان شروع آموزش زبان

انگلیسی: ۹۶/۵ درصد حجم نمونه و کارشناسان معتقدند، اگر از سنین پائین تر، مثلاً دوره ابتدایی، آموزش این درس آغاز شود، بهتر است. البته با کار کارشناسی لازم، این عمل باید صورت گیرد.

۵. میزان استقبال دانش آموزان از درس زبان انگلیسی: بیش از ۹۳ درصد حجم نمونه، میزان استقبال را در حد کم و متوسط دانستند که جای تأمل دارد.

۶. جذابیت کتاب های درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه: متأسفانه هیچ یک از گروه های آزمودنی به پرسش مربوط به این موضوع «پاسخ مثبت» ندادند و ۴۴/۸۳، مقدار جذابیت را «تا حد کم» دانستند.

۷. آشنایی دبیران با مجلات آموزشی زبان انگلیسی و دریافت آن: ۳۷/۹ درصد اصلاً آشنایی نداشتند و از بقیه افراد نیز، تنها ۵/۵ درصد مجله آموزشی زبان انگلیسی «رشد زبان انگلیسی» را به طور مرتب (به صورت آونمان و یا خریداری شخصی) دریافت می کنند.



۸. مشارکت دبیران در همایش‌ها و سمینارهای مربوط به زبان انگلیسی: ۷۹/۳ درصد حجم نمونه، در چنین همایش‌هایی شرکت نداشته‌اند.

۹. اهمیت قائل شدن برای دوره‌های ضمن خدمت: ۵۸/۶ درصد معتقد به تأثیر مثبت این کلاس‌ها در دانش افزایی دبیران بودند.

۱۰. ارتباط دبیران زبان انگلیسی با سایر مراکز آموزشی غیر رسمی مانند زبانکده‌ها^۷: این ارتباط بسیار کم بود و ۸۶ درصد با این مؤسسه‌ها «بی‌ارتباط» و یا «دارای ارتباط بسیار کم» بودند.

۱۱. علل ضعف دانش آموزان در درس زبان انگلیسی: گروه آزمودنی در پاسخ به سؤال مربوط به این موضوع، به بیش از ۸۶ مورد اشاره کردند که توسط محقق در سه دسته: الف) ضعف‌ها و نارسایی‌های ناشی از سیستم آموزشی؛ ب) عملکرد دانش آموزان و خانواده‌های آنان؛ ج) عملکرد دبیران زبان انگلیسی طبقه بندی شدند. از مجموع موارد ذکر شده، سهم هر یک به ترتیب عبارت است از: الف) ۴۷ مورد؛ ب) ۲۷ مورد؛ ج) ۱۲ مورد. و به ترتیب، کمبود ساعات تدریس زبان انگلیسی، کمبود انگیزه نزد دانش آموزان، و غیرقابل انعطاف بودن بعضی از دبیران زبان انگلیسی، در سه بخش فوق رتبه اول را دارا هستند (جدول ۱).

حوامل مؤثر	مورد مطرح شده و مؤثر در ضعف دانش آموزان در درس زبان انگلیسی از دیدگاه حجم نمونه
الف) عوامل مربوط به نظام آموزشی	۱- کمبود ساعات اختصاص یافته به تدریس درس زبان انگلیسی (۱۲ مورد)
	۲- عدم تناسب کتاب‌های درسی با علاقه دانش آموزان و جذاب نبودن کتاب‌ها (۸ مورد)
	۳- کمبود امکانات، آزمایشگاه و وسایل کمک آموزشی در درس زبان انگلیسی (۶ مورد)
	۴- عدم کاربده نمونه‌های زبان انگلیسی در زندگی روزمره دانش آموزان (۶ مورد)
	۵- ضعف دانش آموزان در امر برقراری قانون استفاده از تک‌واژه در این درس (۲ مورد)
	۶- بالا بودن سن شروع آموزش زبان انگلیسی (۲ مورد)
	۷- کمبود دبیران متخصص و مجرب، خصوصاً در مقطع ابتدایی و گاه متوسطه (۴ مورد)
	۸- هم‌پایه قرار دادن درس زبان انگلیسی با سایر درس‌ها از لحاظ مقررات و ارزشیابی (۱ مورد)
	۹- تمرکزگرایی در سیستم آموزش متوسطه و لحاظ نشدن نیازها و ویژگی‌های مناطق کشور (۱۱ مورد)
ب) عوامل مربوط به دانش آموزان	۱- کمبود انگیزه نزد دانش آموزان برای تحصیل و فراگیری درس زبان انگلیسی (۱۷ مورد)
	۲- نداشتن آگاهی نسبت به اهمیت درس زبان انگلیسی و یگانه دانستن آن (۲ مورد)
	۳- غفلت غلط دانش آموزان در مورد درس زبان انگلیسی و دشواری دانستن آن (۲ مورد)
ج) عوامل مربوط به عملکرد دبیران	۴- عدم آگاهی از شیوه صحیح مطالعه درس زبان انگلیسی (۲ مورد)
	۵- تفاوت‌های فردی دانش آموزان در یادگیری درس زبان انگلیسی (۱ مورد)
	۶- بی‌تفاوتی و بی‌توجهی خانواده‌ها نسبت به وضعیت درس دانش آموزان خود (۱ مورد)
	۱- غیرقابل انعطاف بودن دبیران زبان انگلیسی (۲ مورد)
ح) عوامل مربوط به عملکرد دبیران	۲- ناهمگونی معلم از پراگماتیک و میل و رغبت دانش آموزان به درس زبان انگلیسی (۳ مورد)
	۳- ناتوانی معلم از ایجاد محیط و فضای دوستانه در کلاس‌های زبان انگلیسی (۲ مورد)
	۴- ناتوانی معلم در انتقال مطالب و عدم احاطه کامل بر درس (۲ مورد)
	۵- عدم استفاده از وسایل کمک آموزشی در تدریس زبان انگلیسی (۱ مورد)

جدول ۱. توزیع فراوانی و پاسخ‌های حجم نمونه به پرسش شماره ۱۱ تحقیق

میزان علاقه دانش آموزان را به این درس افزایش داد، حاکی از آن است که اقدامات باید در دو بخش: الف) توسط مسئولان نظام آموزشی، ب) توسط دبیران زبان انگلیسی، صورت گیرند. «ایجاد و تهیه امکانات و وسایل کمک آموزشی مناسب» و «تلاش برای برقراری روابط صمیمانه و دوستانه بین دبیران و دانش آموزان»، در دو بخش قبل رتبه اول را به خود اختصاص دادند.

۱۳. نارسایی‌های کتاب‌های درسی: پاسخ‌های گروه آزمودنی به سؤال مربوط به این موضوع در بخش‌های: الف) متون و تصاویر، ب) گرامر و ساختار دستوری، ج) هدف‌های کتاب‌ها، روش‌ها و قواعد، تنظیم شدند و به ترتیب، «استفاده از متون غیر جذاب، قدیمی و غیرمنسجم»، «عدم هماهنگی نکات گرامری با متن درس‌ها» و «عدم هماهنگی حجم کتاب‌ها با ساعات اختصاص یافته»، در سه بخش قبل بیش‌ترین پاسخ‌ها را به خود اختصاص دادند (جدول ۲).

بخش مربوط به کتاب	دیف	نارسایی‌های مربوط به کتاب‌های درسی زبان انگلیسی قطع نموده از دیدگاه حجم نمونه
الف) بخش متون و تصاویر	۱	استفاده از متون غیر جذاب و خسته کننده و قدیمی و غیرمنسجم در کتاب‌های زبان انگلیسی (۱۳ مورد)
	۲	نادرست بودن و نامناسب بودن و عدم جذابیت بعضی تصاویر کتاب‌های زبان انگلیسی (۶ مورد)
	۳	عدم پیوستگی و ارتباط صحیح بین درس‌ها و متون کتاب‌ها با پایه‌های بعدی (۴ مورد)
	۴	عدم رعایت یکپارچگی در انتخاب الگوی تلفظ انگلیسی آمریکایی و بریتانیایی (۲ مورد)
	۵	عدم توجه به نیازهای امروزی دانش آموزان در متون کتاب‌ها (۱ مورد)
ب) بخش ساختار دستوری	۱	عدم هماهنگی نکات دستوری با متون درس‌ها (۶ مورد)
	۲	عدم جذابیت مطالب دستوری و کمبود فعالیت‌های متنوع (۶ مورد)
	۳	بلار بودن سوالات غیراستاندارد و گاه انشایی (۲ مورد)
	۴	قابل فهم نبودن بعضی مطالب دستوری برای دانش آموزان (۲ مورد)
	۵	عدم رعایت سلسله مراتب دستوری (۱ مورد)
	۶	ناشناسی نکات دستوری پرکار و پرطلب با وقت محدود (۱ مورد)
	۷	توجه به ساختارهای غیرضروری و غفلت از ساختارهای ضروری (۱ مورد)
ج) بخش هدف‌های کتاب‌ها، روش‌ها و قواعد	۱	عدم هماهنگی حجم مطالب کتاب‌های درسی با ساعات اختصاص یافته برای آنها (۳ مورد)
	۲	عدم تطابق هدف‌های آموزشی با آمیزن‌های برقراری شده و سوق به سوی روش‌های کسب‌شده (۳ مورد)
	۳	غفلت نبودن هدف‌های کلی کتاب‌ها (۲ مورد)
	۴	مشخص نبودن سطح محتوای کتاب‌ها و جامع و کامل نبودن محتوای کتاب‌ها (۲ مورد)
	۵	تمرکز بیش از کتاب‌ها روی حرکت مطلب و غفلت از ۳ مهارت نگارش، شنیدن و مکالمه (۲ مورد)
	۶	عدم تطابق محتوای کتاب‌ها با روش‌های نوین تدریس (۱ مورد)

جدول ۲. توزیع و فراوانی پاسخ‌های حجم نمونه به پرسش شماره ۱۳ تحقیق

۱۴. تدریس زبان انگلیسی نسبت به سایر درس‌ها چه مشکلاتی دارد؟ در بین ۴۴ مشکل عنوان شده، بیش‌ترین و مهم‌ترین مشکل از نظر گروه آزمودنی عبارتند از:

الف) کمبود وقت و ساعات تدریس (۱۴ مورد)
ب) بیگانه محسوب شدن زبان انگلیسی (۸ مورد)
ج) کمبود وسایل کمک آموزشی (۶ مورد)

۱۵. نظرات گروه آزمودنی درباره کتاب‌های درسی زبان انگلیسی: در دوره متوسطه بیش‌ترین فراوانی در نظرات گروه آزمودنی نسبت به این کتاب‌ها از لحاظ ۳ متغیر: گرامر، متون

۱۲. افزایش میزان علاقه دانش آموزان به درس زبان انگلیسی: پاسخ حجم نمونه به این سؤال که: «چگونه می‌توان

و ساعت تدریس به شرح زیر است. لازم به ذکر است که در پرسشنامه، مقادیر برای گرامر و متون خوب، متوسط و ضعیف، و برای ساعت تدریس کم، مناسب و زیاد ارائه شده بود (جدول ۳).

کتاب	دستور	متون	ساعت
زبان ۱	متوسط ۲۸/۲ درصد	متوسط ۵۸/۶ درصد	کم ۶۸/۹ درصد
زبان ۲	متوسط ۶۴/۲ درصد	متوسط ۶۲/۲ درصد	کم ۸۹/۲ درصد
زبان ۳	متوسط و خوب ۲۲/۸ درصد	خوب ۲۶/۲ درصد	کم ۹۲/۸ درصد
زبان ۴	خوب ۶۵ درصد	متوسط و خوب ۴۰ درصد	کم ۵۵ درصد

جدول ۳. وضعیت کتاب‌های درسی زبان انگلیسی از دیدگاه حجم نمونه

۱۶. پیشنهادهای گروه آزمودنی برای ارتقای سطح آموزش زبان انگلیسی: این پیشنهادها ۴۴ مورد بودند و در دو بخش الف) پیشنهادها به مسؤولان نظام آموزشی و ب) پیشنهادها به دبیران زبان انگلیسی طبقه بندی شدند. در بخش نخست، «افزایش ساعات تدریس زبان انگلیسی» و «آغاز آموزش زبان انگلیسی از سنین پائین تر، و در بخش دوم، «استفاده از وسایل کمک آموزشی» و «آگاهی دادن به دانش آموزان در مورد اهمیت فراگیری زبان انگلیسی»، بیشترین فراوانی‌ها را به خود اختصاص دادند.

نتیجه گیری، پیشنهادها و راهکارها

به طور کلی در جریان آموزش زبان انگلیسی سه دسته از عوامل مؤثر هستند:

الف) عوامل انسانی مانند مؤلفان کتاب‌ها، مدیران مدرسه‌ها، دبیران، دانش آموزان و...

ب) عوامل فیزیکی مانند کتاب‌های درسی، وسایل کمک آموزشی، تخته سیاه و...

ج) قوانین مقررات حاکم بر نظام آموزشی مانند بخشنامه‌ها، مقررات ارزشیابی و...

باید پذیرفت که کلاس درسی یک «سیستم»^۸ واحد و مجموعه‌ای هدفمند است و عوامل فوق به عنوان اجزای اصلی آن، با یکدیگر ارتباط متقابل دارند. هماهنگی آن‌ها موجب افزایش کارایی می‌شود و نقص در هر یک می‌تواند، موجب ناکارآمدی کل سیستم و امر آموزش گردد. پس بهبود و اصلاح اشکالات مربوط به هر بخش باید مورد توجه جدی قرار گیرند. در ادامه به بعضی از راهکارها اشاره می‌شود.

الف) بخش انسانی

بخش انسانی که می‌تواند نقش مهم‌تری در جریان آموزش به عهده گیرد، شامل نیروهای زیر است:

- مؤلفان کتب که از آن‌ها این موارد انتظار می‌رود: داشتن وحدت رویه در کار تألیف، توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان در رشته‌های گوناگون و همچنین نواحی متفاوت کشور، تدوین مطالب علمی، جذاب و جدید، و غیره.

- مدیران مدارس که از آن‌ها این موارد انتظار می‌رود: دقت در برنامه‌ریزی درسی، ارتباط مستمر با دبیران و توجه به خواسته‌های آنان، برقراری ارتباط منطقی و صحیح بین دبیران و اولیای دانش آموزان، تشویق و ترغیب دبیران فعال و حمایت از طرح‌های ابتکاری آنان، توجه به کیفیت کار و بازدهی آموزشی دبیران، اهتمام در تجهیز کتابخانه و نوارخانه مدرسه به کتاب‌ها و نوارهای زبان انگلیسی، استقبال از برگزاری مسابقات مربوط به زبان انگلیسی و اهدای جوایزی که موجب بهبود وضعیت زبان انگلیسی شود (مانند اهدای لغت‌نامه)، و غیره.

- دبیران زبان انگلیسی که از آن‌ها این موارد انتظار می‌رود: تلاش برای تهیه و استفاده از وسایل کمک آموزشی مربوط به این درس، داشتن سعه صدر و روحیه انتقادپذیری، شرکت فعال در دوره‌های آموزش ضمن خدمت، تلاش برای برقراری روابط دوستانه با دانش آموزان و درک تفاوت‌های فردی آنان، تلاش در جهت اصلاح روش‌های سنتی تدریس و سعی در به‌روز کردن اطلاعات خویش، و از همه مهم‌تر، داشتن علاقه به امر تدریس و پشتکار در آن، آگاه نمودن دانش آموزان از اهمیت درس زبان انگلیسی، ایجاد انگیزه و روحیه رقابت در دانش آموزان و غیره.

ب) بخش عوامل فیزیکی

تهیه و فراهم آوردن وسایل کمک آموزشی مناسب اعم از فیلم، سی دی، چارت و نوارهای آموزشی مربوط به این درس در مدرسه‌ها، راه‌اندازی آزمایشگاه زبان و البته اختصاص ساعتی برای استفاده از آن، افزایش کیفیت و جذابیت کتاب‌های درسی و اصلاح اشکالات آن‌ها، تجهیز کتابخانه و نوارخانه مدرسه‌ها، تشکیل کلوب‌های زبان انگلیسی، تهیه روزنامه دیواری مربوط به این درس در آموزشگاه‌ها، راه‌اندازی پایگاه‌های اینترنتی در مدرسه‌ها، برگزاری مسابقات و نمایشگاه‌های منطقه‌ای زبان و تجهیز مدرسه‌هایی که هنوز از داشتن یک دستگاه تایپ انگلیسی محروم هستند، از جمله اقدامات مؤثر در این بخش محسوب می‌شوند.

ج) بخش قوانین و مقررات مربوط به نظام آموزشی افزایش ساعات تدریس زبان انگلیسی (توجه به عامل زمان)، بررسی مجدد قوانین مربوط به استفاده از تبصره (تک ماده قبولی) در درس زبان انگلیسی، پیش نیاز قرار دادن درس های زبان برای حضور در کلاس زبان سال بالاتر، اقدام برای جلوگیری یا کاهش جابه جایی های سالانه دبیران زبان انگلیسی بین مدرسه ها، برگزاری دوره های ضمن خدمت مؤثرتر و همایش های علمی مربوط به این رشته، عدم استفاده از دبیران غیرمتخصص در دوره های راهتمایی و متوسطه، برنامه ریزی برای کاربردی تر کردن زبان انگلیسی، فراهم آوردن زمینه آموزش زبان انگلیسی در دوره ابتدایی (توجه به عامل سن)، کاستن از تعداد دانش آموزان و شلوغی کلاس ها، تهیه و ارسال ویژه نامه های مربوط به این رشته برای دبیران، از جمله اقدامات لازم و ضروری در این بخش هستند.

منابع و زیرنویس ها

۱. «The First Conference...» . عباسعلی رضایی . مجله رشد آموزش زبان . شماره ۶۱ . ۱۳۸۰ . ص ۲۴ .
۲. «مطالعه تطبیقی عامل زمان در آموزش زبان انگلیسی در چند کشور» .

- محمدرضا عنایی سراب و شهلا زارعی نیستانک . مجله رشد آموزش زبان . شماره ۴۱ . پاییز ۷۴ . ص ۱۲ .
۳. «عامل سن و فراگیری زبان بیگانه» . رضا مبشرنیا . مجله رشد آموزش زبان . شماره ۴۰ . بهار ۱۳۷۴ . ص ۱۳ .
 ۴. «ارزشیابی کتاب انگلیسی سوم نظام جدید» . دکتر پرویز بیرجندی . مجله رشد آموزش زبان . شماره ۴۸ . زمستان ۱۳۷۴ . ص ۱۱ .
 ۵. راهتمای جامع تحقیق و ارزیابی . ترجمه مرضیه کریم نیا . انتشارات آستان قدس رضوی . مشهد . ۱۳۷۴ . ص ۴۸ .
 ۶. روش های تحقیق در علوم انسانی . مریم سیف نراقی و عزت الله نادری . چاپ کاویان . ۱۳۵۹ . ص ۴۱ تا ۴۴ .
 ۷. منظور از زبانکده مؤسساتی هستند که به صورت غیررسمی به آموزش زبان انگلیسی مشغولند . برای مثال ، زبانکده در گناباد وابسته به آموزش و پرورش است و به آموزش زبان ، تشکیل کلاس های کنکور و تقویتی زبان انگلیسی می پردازد .
 ۸. تشبیه کلاس درس به سیستم از آن جهت است که سیستم مجموعه ای هدفمند است و عناصر و اجزای درون آن با یکدیگر تعامل دارند و برای بقای سیستم می کوشند . در کلاس درس نیز دبیر ، دانش آموز ، کتاب ، مقررات آموزشی و ... هریک همانند یکی از اجزای سیستم آموزشی مشغول ایفای نقش خود هستند و اختلال در عملکرد هریک موجب عدم تعادل در کل سیستم می شود .

نظرسنجی از دبیران محترم درس زبان انگلیسی دبیرستان های گناباد

همکار محترم، سلام علیکم

احتراماً پرسشنامه ذیل حضورتان تقدیم می گردد . خواهشمند است با سعه صدر و پاسخگویی خود به سؤالات ، این جانب را در اجرای پروژه ای تحقیقی که مربوط به مشکلات آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه می باشد ، یاری نمایید . از همکاری جناب عالی کمال تشکر را دارم .

با احترام : احمدپور

۱. مدرک تحصیلی : فوق دیپلم لیسانس فوق لیسانس
۲. سابقه تدریس شما در تدریس زبان انگلیسی چند سال می باشد؟ چند سال در دوره متوسطه زبان انگلیسی تدریس نموده اید؟
۳. آیا سال قبل نیز در آموزشگاه یا آموزشگاه های فعلی خود تدریس داشته اید؟ بلی خیر تا حدی
۴. آیا انتخاب محل تدریس با انتخاب و برحسب علاقه خودتان بوده است؟ بلی خیر تا حدی
۵. کدام یک از کتاب های زبان انگلیسی را برای تدریس ترجیح می دهید؟ چرا؟
۶. میزان دسترسی شما به وسایل کمک آموزشی مربوط به آموزش زبان انگلیسی مانند فیلم ، نوارهای درسی و ... در آموزشگاه چه قدر است؟ زیاد متوسط کم فاقد وسایل کمک آموزشی
۷. آیا با شروع آموزش زبان انگلیسی از سنین پائین تر مثلاً دوره ابتدایی برای دانش آموزان موافقت می کنید؟ بلی خیر
۸. استقبال دانش آموزان از درس زبان انگلیسی را در چه حدی ارزیابی می کنید؟ در حد زیاد در حد متوسط در حد کم

۹. به نظر شما آیا کتاب‌های زبان انگلیسی دوره متوسطه، جذابیت لازم برای انگیزش دانش‌آموزان و رغبت آنان به درس زبان انگلیسی را دارا می‌باشند؟ بلی خیر تا حدی
۱۰. آیا شما مجله‌ای در مورد آموزش زبان انگلیسی در ایران می‌شناسید؟ بلی خیر
- در صورت مثبت بودن نام آن:
۱۱. آیا شما مجله آموزشی فوق را مرتب دریافت می‌نمایید؟ بلی خیر تا حدی
۱۲. آیا تاکنون در همایش یا سمینارهای آموزش زبان انگلیسی شرکت داشته‌اید؟ بلی خیر
۱۳. به نظر شما آیا شرکت در دوره‌های ضمن خدمت آموزش زبان انگلیسی در دانش‌افزایی دبیران مؤثر می‌باشد؟ بلی خیر تا حدی
۱۴. ارتباط شما با زبان‌کنده انگلیسی گناباد و استفاده از امکانات آموزشی آن‌جا چگونه است؟ زیاد متوسط کم هیچ
۱۵. به نظر شما علت ضعیف بودن دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی چیست؟ (به ترتیب اولویت)
-
۱۶. به نظر شما چگونه می‌توان میزان علاقه دانش‌آموزان را به درس زبان انگلیسی افزایش داد؟
-
۱۷. به نظر شما چه نارسایی‌هایی در کتاب‌های زبان انگلیسی مقطع متوسطه مشاهده می‌شود؟ (به ترتیب اولویت ذکر نمایید.)
-
۱۸. در مقایسه با سایر درس‌ها، تدریس زبان انگلیسی با چه مشکلاتی همراه است؟
-
۱۹. نظر خود را نسبت به کتاب‌های درسی زبان انگلیسی که تدریس نموده یا می‌نمایید از نظر دستوری، متون و میزان ساعت اختصاص یافته به آن بیان نمایید.

کتاب زبان ۱	دستوری: ضعیف <input type="checkbox"/>	متوسط <input type="checkbox"/>	خوب <input type="checkbox"/>
	متون: ضعیف <input type="checkbox"/>	متوسط <input type="checkbox"/>	خوب <input type="checkbox"/>
	ساعت: کم <input type="checkbox"/>	مناسب <input type="checkbox"/>	زیاد <input type="checkbox"/>
کتاب زبان ۲	دستوری: ضعیف <input type="checkbox"/>	متوسط <input type="checkbox"/>	خوب <input type="checkbox"/>
	متون: ضعیف <input type="checkbox"/>	متوسط <input type="checkbox"/>	خوب <input type="checkbox"/>
	ساعت: کم <input type="checkbox"/>	مناسب <input type="checkbox"/>	زیاد <input type="checkbox"/>
کتاب زبان ۳	دستوری: ضعیف <input type="checkbox"/>	متوسط <input type="checkbox"/>	خوب <input type="checkbox"/>
	متون: ضعیف <input type="checkbox"/>	متوسط <input type="checkbox"/>	خوب <input type="checkbox"/>
	ساعت: کم <input type="checkbox"/>	مناسب <input type="checkbox"/>	زیاد <input type="checkbox"/>
کتاب زبان پیش‌دانشگاهی	دستوری: ضعیف <input type="checkbox"/>	متوسط <input type="checkbox"/>	خوب <input type="checkbox"/>
	متون: ضعیف <input type="checkbox"/>	متوسط <input type="checkbox"/>	خوب <input type="checkbox"/>
	ساعت: کم <input type="checkbox"/>	مناسب <input type="checkbox"/>	زیاد <input type="checkbox"/>
۲۰. چنانچه پیشنهاد یا نظر خاصی در جهت بهبود آموزش زبان انگلیسی دارید، بیان کنید.			

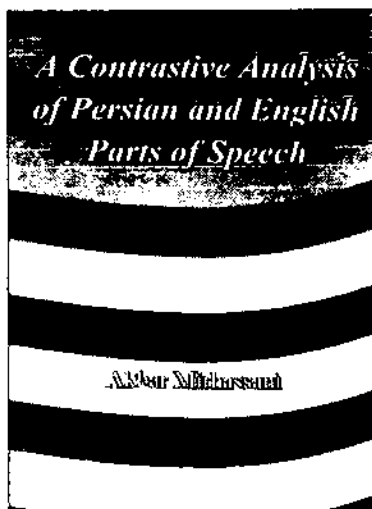
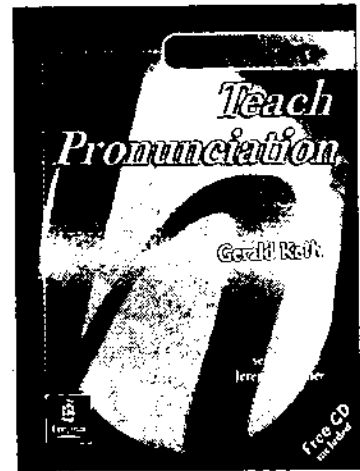
Rosind and Teachers BOOKS

How to Teach Pronunciation has been written for all teachers of English who wish to improve their knowledge and develop their practical skills in this important area.

This book aims to help teachers gain theoretical knowledge and to confirm and extend what they already know. It also suggests a variety of practical ideas, skills and activities for the classroom. The book shows teachers how to integrate pronunciation work with the treatment of grammar and lexis in order to help students appreciate its relevance and importance for successful communication.

- Chapter 1 explores the features and physiology of pronunciation, and introduces phonemic transcription.
- Chapter 2 deals with various approaches to teaching pronunciation, and introduces three types of lesson: Integrated lessons, where pronunciation is fully integrated with the other aspects of the language being taught; Remedial lessons and activities, which deal with pronunciation difficulties and issues which arise in class; and Practice lessons and activities, where particular aspects of pronunciation are addressed in their own right.
- Chapters 3 to 8 separate out various areas of pronunciation, and cover theory, factual knowledge and ideas for the classroom.

All the chapters except the first one contain a range of sample lessons which demonstrate Integrated, Remedial and Practice lesson types.



Contrastive Analysis was used to anticipate and prevent errors before they happen. Teachers carefully studied and compared the system of two languages, native and target, to alert the students and prevent mistakes before they are made. Regardless of the contrastive that exists between the English and Persian languages, one should look and find complexities that cause problems in different skills and areas of language learning.

This book focuses on sounds and parts of speech in the two languages and the aim of the last four chapters is to help the students who major in translation to see the differences and similarities and be on guard when they translate from one language to the other. It is possible that lack of knowledge in this area cause some problems for students and they cannot translate as well as they wish. Therefore, the chapters on parts of speech refer to some of the points which may be of some help when the students try to translate. It is hoped that the comparison which is based on systems can give them some insight and help them do a better job while they study and later when they graduate and become translators. Certainly, there are points of value in the book and if it can alert students only to avoid a few mistakes or errors which they study or translate, it has done its mission and that is what gives the writer some satisfaction and consent. With the hope to be acceptable and useful, at least, for some learners, teachers and translators.

Akbar Mirhassani

MISSING DICTIONARY DEFINITION

- Your **estimation** of a person or situation is the opinion or impression that you have formed about them.
- If you accept **responsibility** for something that has happened, you agree that you were to blame for it or you caused it.

CROSSWORD PUZZLE

Across

- tube
- banknote
- maize
- bonnet
- tin
- rubber
- porridge

Down

- torch
- accumulator
- biscuit
- barrister

		1	F		2	S	U	B	W	A	Y	
4	B	I	L	L								
	A		A		5	C	O	R	N			
	T		S			O				6	L	
	T	7	H	O	O	D			8	C	A	N
	E		L			K					W	
	R		I			I					Y	
	Y		G		9	E	R	A	S	E	R	
			H								R	
10	O	A	T	M	E	A	L					

CONCORDANCE LINES

The missing word is **string**.

TEACHING TIPS

M. Soofi

Covering for Absent Colleagues

The fact that now and again someone is going to have to take over for us is inevitable, and sometimes at very short notice indeed. All at the same time, we need to be able to cover for absent colleagues. The following suggestions may help you to make your guest appearances successful and even less stressful for you.

- a. If possible, get an oral briefing in advance. When colleagues are taking planned absence, this helps because they can clarify exactly what you are required to do. Try to have available a set of activities for all abilities. This can prove invaluable when you are in a hard situation without any work set for students to do. Such activities might include discussion topics, word searches, reading tasks, puzzles, and crosswords.
- b. Don't expect to be able to learn names in only one session. However, it may be helpful to draw a sketch plan of the desk/ chair positions and pass it around at the beginning of the class, asking students to write in their names. This may help you to identify students and to have a class register.
- c. Don't allow yourself to get drawn into personal discussions about how much better you are than their regular teacher! This might sound flattering but doesn't have a professional and collegial approach. Don't be overambitious about what you can achieve. Be realistic about what you are likely to be able to do as a relative stranger to the students.
- d. Don't stand for any nonsense. Use all the techniques in your repertoire to settle students down and maintain order. Be firm but not inflexible. Remember that students will often try to give substituted teachers a hard time!
- e. Don't be shocked or nervous if students are angry or resentful about your covering their class. Some students hate change, and you may be replacing their favorite teacher.
- f. Keep your sense of humor. This may be difficult at times, but do your best and watch out for your words.
- g. Be considerate to the absent teacher. Make sure that students leave the room with a confidence in their proper learning. Coming back to a hopeless class is not encouraging for your colleague.

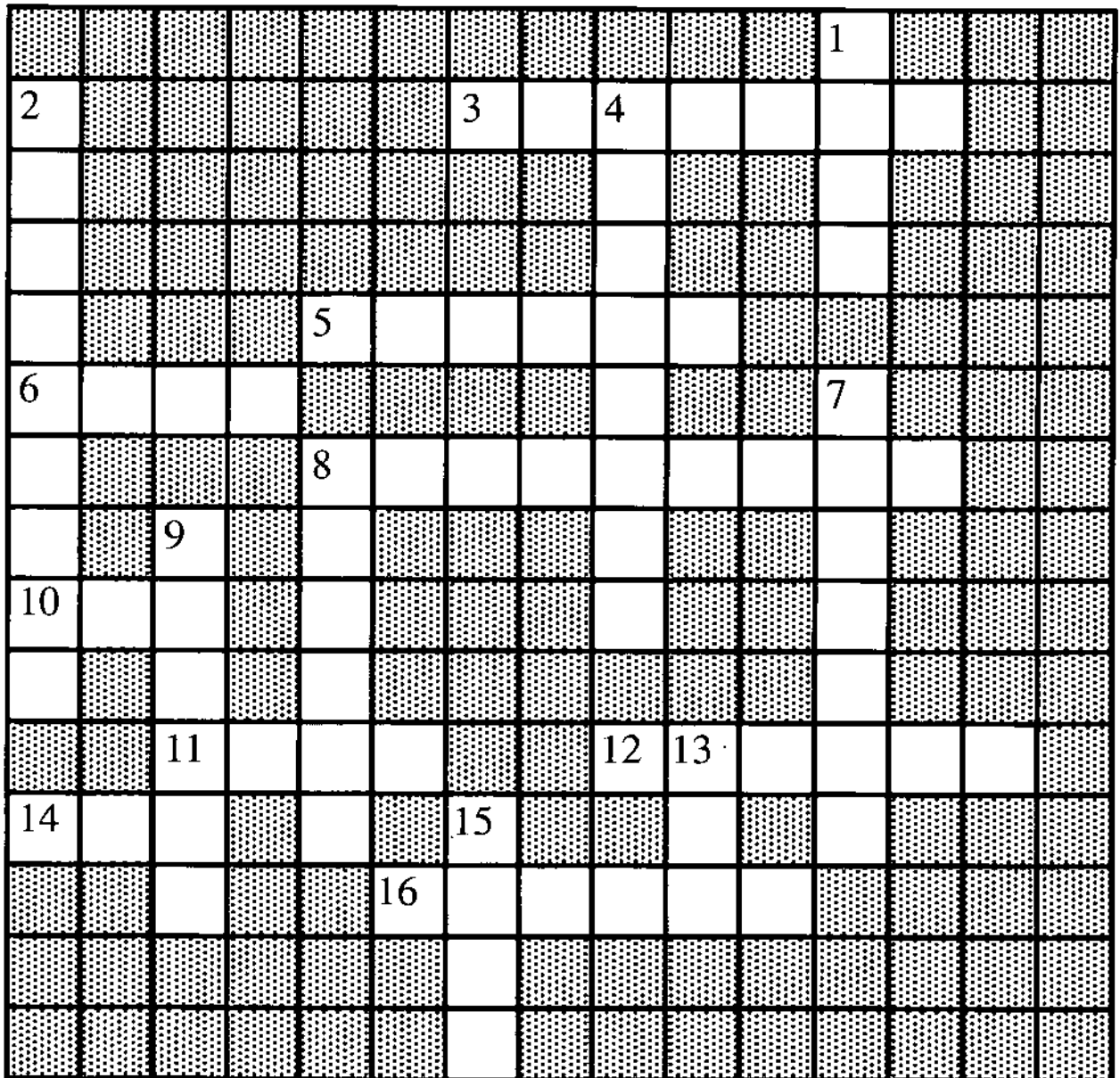
KEY TO THE QUESTIONS, Vol. 18, No. 70

BRAIN TEASERS

	Dime	Nickel	Penny
Bob	—	3	1
Jim	1	1	2
John	1	2	1
David	2	2	—

DOWN

- 1 The **captain** of a sports team is the _____ of the team.
- 2 You need a _____ to go **skydiving**.
- 4 The **Super Bowl** is a championship _____ game in the U.S.
- 7 **Track-and-field** events include foot races and _____.
- 8 In **volleyball**, you get a point when you _____ the ball on your opponent's side of the net.
- 9 If you **outscore** your opponent, you score more _____.
- 13 A competitive person likes to _____.
- 15 There are _____ players on a **basketball** team.



CONCORDANCE LINES

Here are thirty concordance lines, with the key word in the middle of the line removed. All 30 lines have the same word in the middle. Can you guess from the contexts what the missing word is?

on about close to 300 poles, we have
is the fifth such satellite to be
administration, in which some highly-
Maimonides centre. Each subject was
government well, for a couple of well-
among European leaders, were uniquely
Party, it is true, was not well
to stretch 1,600 miles if they were-
October. This is close to valuations
Funding Council saw Warwick
suggested that the markers should be
them. Sir Peter said BT was well
To have a healthy, happy baby girl
helps him over the edge with a well-
and exchangeable bonds. The company
afterwards advertisements will be
Hills, he was also a triathlete who
000 men to its side of the border and
{p} If a stalk with a pink flower is
half a million Americans should be
speed with which small pegs can be
three cities of refuge, strategically
African states, he said, were ideally
researchers in Scotland this week
minutes and Keogh shot wide when well
To research her latest book she
square in the final minute. Second-
factions within Bosnia) should be
afterwards that # Virtu was so highly
the door handle. [LTH] The spindle is

these half-inch strips of black
in orbit. The agency lost a similar
man seemed # to be giving one of the
in a soundproof booth, where he was
highly selective investments would
to do that. Finally, nowhere more
to fight that election, its rank and
end to end are being installed as
on 365 Corp, a rival to IMS in the
in the top five research
at a minimum of 60 metres and a
for the Internet with its investment
with them within two years of
kick, and leads the young woman off
60 million shares at 1650p, raising
in newspapers. ALL THIS is to give
first in his age group in several
them on a 'state of alert', many
in a solution of aluminum sulfate,
in harm's way to restore the throne
in small holes. {p} 2. Self-reports
throughout the land for
in the search for such a solution.
an order for the first £ 1
[hl] Harolds Cross dogs tonight;
an ad in Loot saying: 'Female, slim
Carmarthen Town closed the gap when
under the overall jurisdiction of
because of his piaffe and passage
in a triangular hole at the end of

CROSSWORD PUZZLE

ACROSS

- 3 An **umpire** can also be called a _____.
- 5 _____ is one of the **martial arts**.
- 6 In **golf**, you use a _____ to hit the ball.
- 8 The word **gym** is short for _____.
- 10 The **Special Olympics** is held every _____ years.
- 11 There are _____ people on a **baseball team**.
- 12 Athletes in a **marathon** run more than _____ miles.
- 14 In **baseball**, players try to hit a ball with a _____.
- 16 A **professional athlete** makes a _____ by playing a sport.

SLANG FORUM

In A Bind

Definition: In a bad situation; in trouble

Synonym: In a jam

Examples: John was in a bind after his friend George decided to move out of their apartment.

Mary was really in a bind after she failed the course for the second time.

BRAIN TEASERS

- From the following 5 words, change the letter in bold in each to make 5 new words. The letters changed should make a fruit.

DATE

NUT

LIME

PEACH

PEAR

- A barrel of water weighs 10 kilos. What must you add to it to make it weigh 7 kilos?
- Before the days of motor cars, a man rode into a town on his horse. He arrived on Friday, spent three days in the town, and left on Friday. How is that possible?

MISSING DICTIONARY DEFINITION

Here is a dictionary definition, but the word being defined has been blanked out from the definition. Can you guess what word or phrase is being defined? It may be a single word or a compound or an idiomatic expression. Each missing word is indicated by five hyphens, no matter how many letters are in the missing word itself.

- After stating the first and the last item in a set of things, you can add ----- to make it clear that the items stated are included in the set.
- If you say that someone has a ----- intellect, you mean that they are very clever and are aware of what is happening around them.

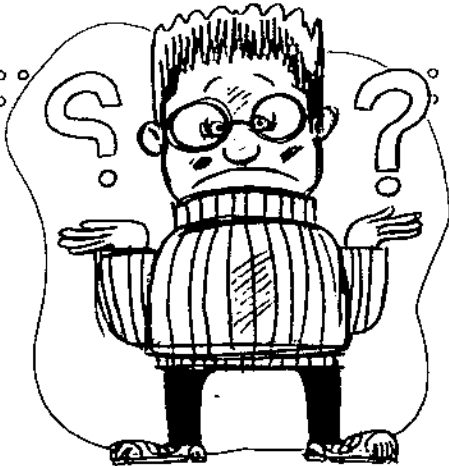
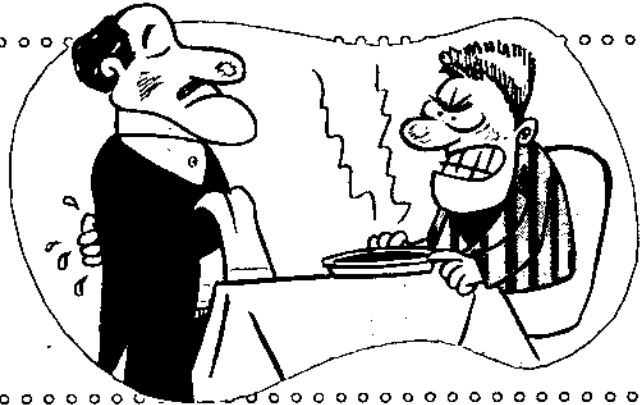
WORDS OF KNOWLEDGE

- The books that help you the most are those which make you think the most.
- After the verb to love, to help is the most beautiful verb in all languages.
- Age is a matter of feeling, not of years.
- Every artist dips his brush in his own soul and paints his own nature into his pictures.
- Experience is a hard teacher because she gives the test first, the lesson afterwards.

JOKES

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

Waiter : Oh, thanks. The soup isn't hot.

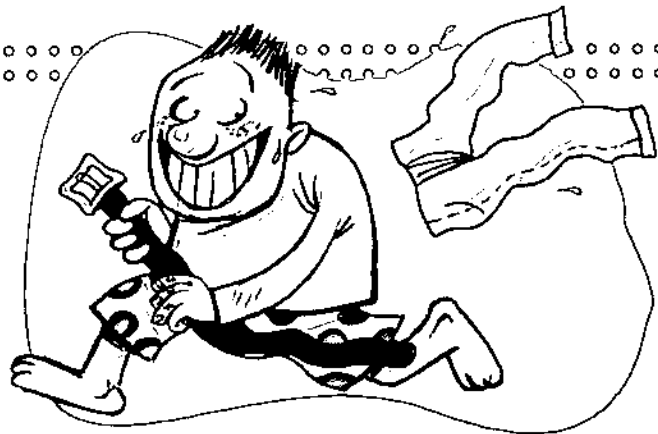


Teacher: Do you have trouble making decisions?

Student: Well, yes and no.

John: You look very funny wearing
that belt.

Jim: I would look even funnier if
I didn't wear it.



LET'S TAKE A BREAK!

Prepared by Parviz Maftoon (Ph.D. in TEFL)
p_maftoon@iust.ac.ir

QUOTATIONS

- Education is the ability to listen to almost anything without losing your temper or your self confidence.

Robert Frost

- Honest advice is unpleasant to the ears.

Aesop

- The only way to have a friend is to be one.

Emerson

- Never contract friendship with a man that is not better than thyself.

Confucius

- We must use time wisely and forever realize that the time is always ripe to do right.

Nelson Mandela

- the Faculty, No. 60. Ann Arbor: Center for Research on Teaching and Learning, University of Michigan.
- Fiore, N. 1985. "On Not Doing a Student's Homework". **Chemistry AT Handbook**. Berkeley: Chemistry Department, University of California.
- Forsyth, D. R., and McMillan, J. H. 1991. "Practical Proposals for Motivating Students". In R. J. Menges and M. D. Svinicki (eds.), **College Teaching: From Theory to Practice**. New Directions in Teaching and Learning, No. 45. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lepper, Mark R. 1988. "Motivational Considerations in the Study of Instruction." **cognition and instruction** 5,4: 289-309.
- Lowman, J. 1984. **Mastering the Techniques of Teaching**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lowman, J. 1990. "Promoting Motivation and Learning". **College Teaching**. 38(4), 136-39.
- Lucas, A. F. 1990. "Using Psychological Models to Understand Students Motivation." In M. D. Svinicki (ed.), **The Changing Face of College Teaching**. New Directions for Teaching and Learning, No. 42. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lumsden, L.S. (1994). **Student motivation to learn** (ERIC Digest No. 92). Eugene, Or: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 200)
- McCombs, B.L., & Whisler, J.S. (1997). **The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McCombs, B.L., & Pope, J.E. (1994). **Motivating hard to reach students**. Washington, DC: American Psychological Association.
- Marshall, Hermine H. "Motivational Strategies of Three Fifth-Grade Teachers". **the elementary school journal** 88, 2 (November 1987): 135-50. EJ 362 747.
- McKeachie, W.J. 1986. **Teaching Tips**. (8th ed.) Lexington, Mass.: Heath.
- McMillan, J. H., and Forsyth, D. R. 1991. "What Theories of Motivation Say About Why Learners Learn". In R. J. Menges and M.D. Svinicki (eds.), **College Teaching: From Theory to Practice**. New Directions for Teaching and Learning, No. 45. San Francisco: Jossey-Bass.
- Raffini, James. 1993. **Winners without losers: structures and strategies for increasing student motivation to learn**. Boston: Allyn and Bacon. 286 pages.
- Renchler, R. (1992). **School leadership and student motivation** (ERIC Digest No. 71). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 558).
- Sass, E. J. 1989. "Motivation in the College Classroom: What Students Tell Us". **Teaching of Psychology**. 19(2), 86-88.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1991). **A longitudinal study of motivation in school: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement**. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester, NY.
- Strong, R., Silver, H.F., & Robinson, A. (1995). What do students want? **Educational Leadership**, 53(1), 8-12.
- Tiberius, R.G. 1990. **Small Group Teaching: A Trouble-Shooting Guide**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Weinert, F. E., and Kluwe, R.H. 1987. **Metacognition, Motivation and Understanding**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

goals (Lumsden, 1994). Doing so prevents students from becoming overwhelmed and discouraged by lengthy projects.

- To promote mastery learning (Anderman & Midgley, 1998). "When a student completes an assignment that does not meet the expected criteria, give her or him one or more opportunities to tackle the task again, with guidelines on how to achieve the desired result" (Dev, 1997, p. 17).
- To evaluate student work as soon as possible after project completion, and be sure that feedback is clear and constructive (Strong et al., 1995).
- To evaluate students based on the task, not in comparison to other students (Anderman & Midgley, 1998; Dev, 1997; Lumsden, 1994).

References

- Anderman, L.H., & Midgley, C. (1998). **Motivation and middle school students** [ERIC digest]. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421 281)
- Angelo, T. A. "Ten Easy Pieces: Assessing Higher Learning in Four Dimensions". In T. A. Angelo (ed.), **Classroom Research: Early Lessons from Success**. New Directions for Teaching and Learning, No. 46. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- American Psychological Association. **Learner-Centered Psychological Principles: Guidelines for School Redesign and Reform**. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1992.
- Ames, Carole A. "Motivation: What Teachers Need to Know". **teachers college record** 91, 3 (Spring 1990): 409-21.
- Ames, R., and Ames, C. 1990. "Motivation and Effective Teaching". In B. F. Jones and L. Idol (eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Bligh, D. A. 1971. **What's the Use of Lecturing?** Devon, England: Teaching Services Centre, University of Exeter.
- Bodner, G. M. *J. Chem. Educ.* 1986, 63, 872-878.
- Bodner, G. M.; Herron, J. D. *chemtech*, in Press.
- Brock, S. C. 1976. **Practitioners' Views on Teaching the Large Introductory College Course**. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.
- Brooks, S.R., Freiburger, S.M., & Grotheer, D. R. (1998). **Improving elementary student engagement in the learning process through integrated thematic instruction**. Unpublished master's thesis, Saint Xavier University, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421 274).
- Brophy, Jere. 1986. **on motivating students**. Occasional Paper No. 101. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University. 73 pages. ED 276 724.
- Cashin, W.E. 1979. "Motivating Students". **Idea Paper**, no. 1. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education, Kansas State University.
- Daniel, J.W. 1988. "Survival Cards in Math". **College Teaching**, 36(3), 110.
- Dev, P.C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher? **Remedial and Special Education**. 18(1), 12-19.
- Erickson, B. L., and Strommer, D. W. 1991. **Teaching College Freshmen**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ericksen, S. C. 1978. "The Lecture". **Memo to**

they have done the reading. If the answer is no, she says, "You'll have to read the material on your own. Expect a question on the next exam covering the reading". The next time she assigns reading, she reminds the class of what happened the last time, and the students come to class prepared. (Lowman, 1989)

3.6.8. Giving a written assignment to those students who have not done the reading

Some faculties ask at the beginning for the class who has completed the reading. Students who have not read the material are given a written assignment and dismissed. Those who have read the material stay and participate in class discussion. The written assignment is not graded but merely acknowledged. This technique should not be used more than once a term. (Lowman, 1989).

4. Conclusion

Ample research has demonstrated that school practices can and do affect a student's level of motivation (Lumsden, 1994). (Skinner and Belmont, 1991) caution, however, that this may not always be for the better:

If left to run their typical course, teachers tend to magnify children's initial levels of motivation. This is fine for students who enter the classroom motivationally "rich"; they will "get rich". However, for students whose motivation is low, their typical classroom experiences may result in its further deterioration (p. 31).

To be sure, efforts to promote student motivation need not be directed solely at students who have low levels of motivation. All students (and all schools, for that matter) would benefit from higher levels of engagement and motivation to succeed

(Anderman & Midgley, 1998; Lumsden, 1994). How to realize this dream is:

- To use extrinsic rewards sparingly. If extrinsic motivators are to be used, they are most effective when rewards are closely related to the task accomplished. Also, rewards should only be given when they are clearly deserved. Giving a prize for minimally successful work sends the message that minimum effort is acceptable, and the reward then becomes meaningless (Brooks et al., 1998).
- To ensure that classroom expectations for performance and behavior are clear and consistent (Skinner & Belmont, 1991). Students need to understand the criteria for individual assignments by giving them examples of high-, average-, and low-level work and then providing an opportunity to discuss how each piece was evaluated (Strong et al., 1995).
- To make students feel welcome and supported (Lumsden, 1994). Elementary school students in particular need to feel that teachers are involved in their lives. Take time to get to know students, talk to them individually, and "express enjoyment in [your] interactions" (Skinner & Belmont, 1991).
- To respond positively to student questions, and to praise students verbally for work well done (Dev, 1997).
- To work to build quality relationships with students, especially those considered to be at-risk and without other positive adult interaction; this is a critical factor of students engagement that allows children to foster a sense of connection with school (McCombs & Pope, 1994).
- To break large tasks into a series of smaller

3.6.1. Assigning the reading at least two sessions before it will be discussed

Students should have ample time to prepare and try to pique their curiosity about the reading: "This article is one of my favorites, and I'll be interested to see what you think about it". (Lowman, 1984)

3.6.2. Assigning study questions

Study questions that alert students to the key points of the reading assignment should be hand out. To provide extra incentive for students, they should be notified that exam questions are based on the study questions. (Lowman, 1989)

3.6.3. If the class is small, students may have turn in brief notes on the day's reading that they can use during exams

At the start of each class, a professor in the physical sciences asks students to submit a 3"x5" card with an outline, definitions, key ideas, or other material from the day's assigned reading. After class, he checks the cards and stamps them with his name. He returns the cards to students at a class session prior to the midterm. Students can then add any material they would like to the cards but cannot submit additional cards. The cards are again returned to the faculty member who distributes them to students during the test. This faculty member reports that the number of students completing the reading jumped from 10 percent to 90 percent and that students especially valued these "survival cards". (Daniel, 1988)

3.6.4. Asking students to write a one-word journal or one-word sentence

Angelo (1991) describes the one-word journal as follows: students are asked to choose

a single word that best summarizes the reading and then write a page or less explaining or justifying their word choice. This assignment can then be used as a basis for class discussion. A variation reported by Erickson and Strommer (1991) is to ask students to write one complex sentence in answer to a question you pose about the readings and provide three sources of supporting evidence: "In one sentence, identify the type of ethical reasoning Singer uses in his article 'Famine, Affluence, and Morality'. Quote three passages that reveal this type of ethical reasoning" (p. 125).

3.6.5. Asking nonthreatening questions about the reading

Initially general questions that do not create tension or feelings of resistance should be posed: "Can you give me one or two items from the chapter that seem important?" "What section of the reading do you think we should review?" "What item in the reading surprised you?" "What topics in the chapter can you apply to your own experience?" (Lowman, 1989)

3.6.6. Using class time as a reading period

To lead a discussion and finding that few students have completed the reading assignment. Asking students to read the material for the remainder of class time should be considered. Have them read silently or call on students to read aloud and discuss the key points. Make it clear to students that this unusual step is taken reluctantly because they have not completed the assignment.

3.6.7. Preparing an exam question on undiscussed readings

one faculty member asks her class whether



inadequacy.

3.5.6. Avoid giving in to students' pleas for "the answer" to homework problems

When the solution is simply given to the struggling students, they are robbed of the chance to think for themselves. A more productive approach should be used. (adapted from Fiore, 1985):

- ❑ The students should be asked for possible approach to the problem.
- ❑ The students' anxiety about not getting the answer should be gently brushed aside by refocusing their attention on the problem at hand.
- ❑ The students are to build on what they do

know about the problem.

- ❑ The question "is this right?" should be resisted to answer. The students should be suggested to a way to check the answer for themselves.
- ❑ Each small, independent steps of the students must be praised.

Following these steps, students will learn that it is all right not to have an instant answer. They will also learn to develop greater patience and to work at their own pace. And by working through the problem, students will experience a sense of achievement and confidence that will increase their motivation to learn.

3.6. Motivating Students to Do the Reading

3.4.2. Designing test that encourage the kind of learning students are expected to achieve

Many students will learn whatever is necessary to get the grades they desire. If tests are based on memorizing details, students will focus on memorizing facts. If they stress the synthesis and evaluation of information, students will be motivated to practice those skills when they study. (McKeachie, 1986).

3.4.3. Using grades as threats should be avoided

As McKeachie (1986) points out, the threat of low grades may prompt some students to work hard, but other students may resort to academic dishonesty, excuses for late work, and other counterproductive behavior.

3.5. Motivating Students by Responding to Their Work

3.5.1. Giving students feedback as quickly as possible

Returning tests and papers promptly, and rewarding success publicly and immediately, will give students some indication of how well they have done and how to improve. Rewards can be as simple as saying a student's response was good, with an indication of why it was good, or mentioning the names of contributors.

3.5.2. Rewarding success

Both positive and negative comments influence motivation, but research consistently indicates that students are more affected by positive feedback and success. Praise builds students' self-confidence, competence, and self-esteem. Sincere efforts should be recognized even if the product is less than stellar. If a student's performance is weak, let the student know that you believe he or she can improve and succeed overtime. (Cashin,

1979; Lucas, 1990)

3.5.3. Introducing students to the good work done by their peers

The ideas, knowledge, and accomplishments of individual students should be shared with the class as a whole:

- A list of research topics chosen by students should be passed out so they will know whether others are writing papers of interest to them.
- Copies of the best papers and essay exams should be made available.
- A class time should be prepared for students to read papers or assignments submitted by classmates.
- Students should be encouraged to write a brief critique of a classmate's paper.
- A brief talk by a student who has experience or who is doing a research paper on a topic relevant to the class lecture should be scheduled.

3.5.4. Being specific when giving negative feedback

Negative feedback is very powerful and can lead to a negative class atmosphere. Whenever a student's weakness is identified, it should be clear that the comments are related to a particular task or performance, not to the student as a person. Negative comments tried to be cushioned with a compliment about aspects of the task in which the student succeeded. (Cashin, 1979)

3.5.5. Demeaning comments should be avoided

Many students in the class may be anxious about their performance and abilities. Teachers should be sensitive to how they phrase their comments and how to avoid offhand remarks that might prick the student's feelings of

professor might devote some lecture time to examining the contributions of chemistry to resolving environmental problems. An explanation should be given of how the content and objectives of the course will help students achieve their educational, professional, or personal goals. (Brock, 1976; Cashin, 1979; Lucas, 1990)

3.3.2. When possible, letting students have some say in choosing what will be studied

Students should be given options on term papers or other assignments (but not on tests). Letting students decide between two locations for the field trip, or having them select which topics to explore in greater depth. If possible, optional or alternative units be included in the course. (Ames and Ames, 1990; Cashin, 1979; Forsyth and McMillan, 1991; Lowman, 1984)

3.3.3. Increasing the difficulty of the material as the semester progresses

Giving students opportunities to succeed at the beginning of the semester. Once students feel they can succeed, the difficulty level can be gradually increased. If assignments and exams include easier and harder questions, every student will have a chance to experience success as well as challenge. (Cashin, 1979)

3.3.4. Varying the teaching methods

Variety reawakens students' involvement in the course and their motivation. The routine should be broken by incorporating a variety of teaching activities and methods in the course: role playing, debates, brainstorming, discussion, demonstrations, case studies, audiovisual presentations, guest speakers, or small group work. (Forsyth and McMillan, 1991)

3.4. De-emphasizing Grades

3.4.1. Emphasizing mastery and learning rather than grades

Ames and Ames (1990) report on two secondary school math teachers. One teacher graded every homework assignment and counted homework as 30 percent of a student's final grade. The second teacher told students to spend a fixed amount of time on their homework (thirty minutes a night) and to bring questions to class about problems they could not complete. This teacher graded homework as satisfactory or unsatisfactory, gave students the opportunity to redo their assignments, and counted homework as 10 percent of the final grade. Although homework was a smaller part of the course grade, this second teacher was more successful in motivating students to turn in their homework. In the first class, some students gave up rather than risk low evaluations of their abilities. In the second class, students were not risking their self-worth each time they did their homework but rather were attempting to learn. Mistakes were viewed as acceptable and something to learn from.

Researchers recommend de-emphasizing grading by eliminating complex systems of credit points; they also advise against trying to use grades to control nonacademic behavior (for example, lowering grades for missed classes) (Forsyth and McMillan, 1991; Lowman 1990). Instead, ungraded written work should be assigned, the personal satisfaction of doing assignments stressed, and students should be helped to measure their progress.

Bligh, 1971; Forsyth and McMillan, 1991; Lowman, 1984)

3.2.2. Helping students set achievable goals for themselves

Failure to attain unrealistic goals can disappoint and frustrate students. Students should be encouraged to focus on their continued improvement, not just on their grade on any one test or assignment. Students should be evaluate their progress by encouraging them to critique their own work, analyse their strengths, and work on their weaknesses. For example, consider asking students to submit self-evaluation forms with one or two assignments. (Cashin, 1979; Forsyth and McMillan, 1991)

3.2.3. Telling students what they need to do to succeed in the course

Students should not struggle to figure out what is expected of them. They should be reassured that they can do well in the course, and they should be exactly told what they must do to succeed. Say something to the effect "If you can handle the examples on these problem sheets, you can pass the exam. People who have trouble with these examples can ask for extra help". Or instead of saying, "You're way behind", the student should be told, "Here is one way you could go about learning the material. How can I help you?" (Cashin, 1979; Tiberius, 1990)

3.2.4. Strengthening students' self-motivation

Avoiding messages that reinforce the power as an instructor or that emphasize extrinsic rewards. Instead of saying, "I require", "you must", or "you should", it is better to say "I think you will find..." or "I will be interested

in your reaction" (Lowman, 1990).

3.2.5. Creating intense competition among students should be avoided

Competition produces anxiety, which can interfere with learning. Reduce students' tendencies to compare themselves to one another. Bligh (1971) reports that students are more attentive, display better comprehension, produce more work, and are more favourable to the teaching method when they work cooperatively in groups rather than compete as individuals. Refrain from public criticisms of students' performance and from comments or activities that pit students against each other (Eble, 1988; Forsyth and McMillan, 1991).

3.2.6. Being enthusiastic about the subject

An instructor's enthusiasm is a crucial factor in student motivation. If the instructor becomes bored or apathetic, students will too. Typically, an instructor's enthusiasm comes from confidence, excitement about the content, and genuine pleasure in teaching. If you find yourself uninterested in the material, think back to what attracted you to the field and bring those aspects of the subject matter to life for your students. Or challenge yourself to devise the most exciting way to present the material, however dull the material may seem to you.

3.3. Structuring the Course to Motivate Students

3.3.1. Working from students' strengths and interests

It should be found out why students are enrolled in the course, how they feel about the subject matter, and what their expectations are. Then attempts should be made to devise examples, case studies, or assignments that relate the course content to students' interests and experiences. For instance, a chemistry

lesson taught by an enthusiastic teacher who has a genuine interest in students and what they learn. Thus activities undertaken to promote learning will also enhance students' motivation.

3. General Strategies

3.1 Making students feel motivated

3.1.1. Capitalizing on students' existing needs

Students learn best when incentives for learning in a classroom satisfy their own motives for enrolling in the course. Some of the needs students may bring to the classroom are the need to learn something in order to complete a particular task or activity, the need to seek new experiences, the need to perfect skills, the need to overcome challenges, the need to succeed and do well, the need to feel involved and to interact with other people. Satisfying such needs is rewarding in itself, and such rewards sustain learning more effectively than do grades. Assignments, in class activities, and discussion questions should be designed to address these kinds of needs (McMillan and Forsyth, 1991).

3.1.2. Making students active participants in learning

Students learn by doing, making, writing, designing, creating, solving. Passivity dampens students' motivation and curiosity. Pose questions. Don't tell students something when you can ask them. Encourage students to suggest approaches to a problem or to guess the results of an experiment. Use small group work.

3.1.3. Asking students to analyse what makes their classes more or less "motivating."

□ Sass (1989) asks his classes to recall two recent class periods, one in which they were highly motivated and one in which their motivation was low. Each student makes a list

of specific aspects of the two classes that influenced his or her level of motivation, and students then meet in small groups to reach consensus on characteristics that contribute to high and low motivation. In over twenty courses, Sass reports, the same eight characteristics emerge as major contributors to student motivation:

- Instructor's enthusiasm
- Relevance of the material
- Organization of the course
- Appropriate difficulty level of the material
- Active involvement of students
- Variety
- Rapport between teacher and students
- Use of appropriate, concrete, and understandable examples

3.2. Incorporating Instructional Behaviours That Motivate Students

3.2.1. Holding high but realistic expectations for the students

Research has shown that a teacher's expectations have a powerful effect on a student's performance. If we act as though we expect our students to be motivated, hardworking, and interested in the course, they are more likely to be so. Realistic expectations should be set for students when making assignments, giving presentations, conducting discussions, and grading examinations. "Realistic" in this context means that our standards are high enough to motivate students to do their best work but not so high that students will inevitably be frustrated in trying to meet those expectations. To develop the drive to achieve, students need to believe that achievement is possible-which means that we need to provide early opportunities for success. (American Psychological Association, 1992;

(Bonder, in press):

When placed in a stimulating environment, with enthusiastic people, some that think they don't want to learn change their minds.

Some students seem naturally enthusiastic about learning, but many need-or expect-their instructors to inspire, challenge, and stimulate them: "*Effective learning in the classroom depends on the teacher's ability... to maintain the interest that brought students to the course in the first place*" (Ericksen, 1978, p.3). Whatever level of motivation students brings to the classroom it will be transformed, for better or worse by what happens in that classroom.

Unfortunately, there is no single magical formula for motivating students. Many factors affect a given student's motivation to work and to learn (Bligh, 1971; Sass, 1989): interest in the subject matter, perception of its usefulness, general desire to achieve, self-confidence and self-esteem, as well as patience and persistence. And, of course, the same values, needs, desire, or wants motivate not all students. Some of students will be motivated by the approval of others, some by overcoming challenges.

2. What Is Student Motivation?

Student motivation naturally has to do with students' desire to participate in the learning process. But it also concerns the reasons or goals that underlie their involvement or noninvolvement in academic activities. Although students may be equally motivated to perform a task, the sources of their motivation may differ.

A student who is **INTRINSICALLY** motivated undertakes an activity "for its own sake, for the enjoyment it provides, the learning it permits, or the feelings of accomplishment

it evokes" (Lepper, 1988). An **EXTRINSICALLY** motivated student performs "IN ORDER TO obtain some reward or avoid some punishment external to the activity itself", such as grades, stickers, or teacher approval (Lepper, 1988).

The term **MOTIVATION TO LEARN** has a slightly different meaning. It is defined by one author as "the meaningfulness, value, and benefits of academic tasks to the learner--regardless of whether or not they are intrinsically interesting" (Marshall, 1987). Another notes that motivation to learn is characterized by long-term, quality involvement in learning and commitment to the process of learning (Ames, 1990).

Researchers have begun to identify those aspects of the teaching situation that enhance students' self-motivation (Lowman, 1984; Lucas, 1990; Weinert and Kluwe, 1987; Bligh, 1971). To encourage students to become self-motivated independent learners, teachers can do the following:

- Give frequent, early, positive feedback that supports students' beliefs that they can do well.
- Ensure opportunities for students' success by assigning tasks that is neither too easy nor too difficult.
- Help students find personal meaning and value in the material.
- Create an atmosphere that is open and positive.
- Help students feel that they are valued members of a learning community.

Research has also shown that good everyday teaching practices can do more to counter student apathy than special efforts to attack motivation directly (Ericksen, 1978). Most students respond positively to a well-organized

neatly done. The teacher's job was to present the information and guide the students through the exercises. Those do not seem to work anymore. Both teachers and parents have to constantly come up with new strategies to ensure good academic performance of the students. It seems that they even have to resort to bribes sometimes. Perhaps part of the problem is the lack of understanding of what really motivates students. Motivation is a difficult concept to define or explain. Motivation is generally understood as what arouses and sustains a particular behavior. However, it is agreed that, for school purposes at least, there are two types of motivation-the extrinsic motivation and the intrinsic motivation. Extrinsic motivation usually derives from external rewards/prizes, grades, tokens and wanting to do better than others. This leads to students performing solely for these rewards or to avoid shame or embarrassment. Intrinsic motivation comes from within. When a student is driven to do well for his own self-satisfaction in developing a skill, then the learning is more meaningful and long lasting. Activities are presented here in this study to identify those aspects of the teaching situation that enhance students' motivation

Key Words: Motivation, Extrinsic Motivation, Intrinsic Motivation.

1. Introduction

Infants and young children appear to be propelled by curiosity, driven by an intense need to explore, interact with, and make sense of their environment. As one author puts it, "Rarely does one hear parents complain that their pre-schooler is *unmotivated* (Raffini, 1993).

Unfortunately, as children grow, their passion for learning frequently seems to shrink. Learning often becomes associated with drudgery instead of delight. A large number of students leave school before graduating. Many more are physically present in the classroom but largely mentally absent; they fail to invest themselves fully in the experience of learning.

Awareness of how students' attitudes and beliefs about learning develop and what facilitates learning for its own sake can assist educators in reducing student apathy. There is a fundamental difference between theories of learning and teaching. Theories of learning

deal with the way in which an organism learns; theories of teaching deal with the ways in which the organism is influenced to learn. The two are distinguished for an important reason (Bodner, 1986):

Teaching and learning are not synonymous; we can teach--and teach well-- without having the students learn.

The process of teaching is a two-way street. It is most successful when a dedicated instructor works with an interested student. Some have gone so far as to phrase this notion in terms of a general rule (Bodner, in press):

People who don't want to learn usually don't; those who do want to learn may. The problem we face is simple: the students in our classes do not all have the motivation to do as well as we would like them to do. This raises two important questions: "Why not?" and "What can we do about it?"

There is no doubt that motivation to learn is an important factor controlling the success of learning because of another general rule

How to Make Students Motivated

Nasrin Barootchi

Khatam University M.A

Ministry of Education English Teacher

e-mail: jonquil_lilac@yahoo.com

چکیده

امروزه تمام دغدغه اولیا و معلمان این است که بفهمند، چرا هر روزه از انگیزه دانش آموزان برای کسب علم کاسته می شود. در گذشته کار اولیا این بود که دانش آموزان را بر سر تکالیفشان بنشانند و معلمان نیز اطلاعات را ارائه می دادند و یا در انجام تمرین ها، دانش آموزان را راهنمایی می کردند. اما اکنون باید به راهکارهایی دست یابند تا از یادگیری دانش آموزان مطمئن شوند. بنابراین باید بدانند چه چیزی سبب ایجاد انگیزه می شود.

از آنچه سبب برانگیختن یک رفتار و یا تداوم آن می شود، به عنوان انگیزه یاد شده است. انگیزه می تواند برونی باشد که حاصل پاداش و یا نمره است و یا درونی باشد که جوشیده از درون انسان و نشأت گرفته از رضایت از خود می باشد که یادگیری را معنادارتر و طولانی تر می کند.

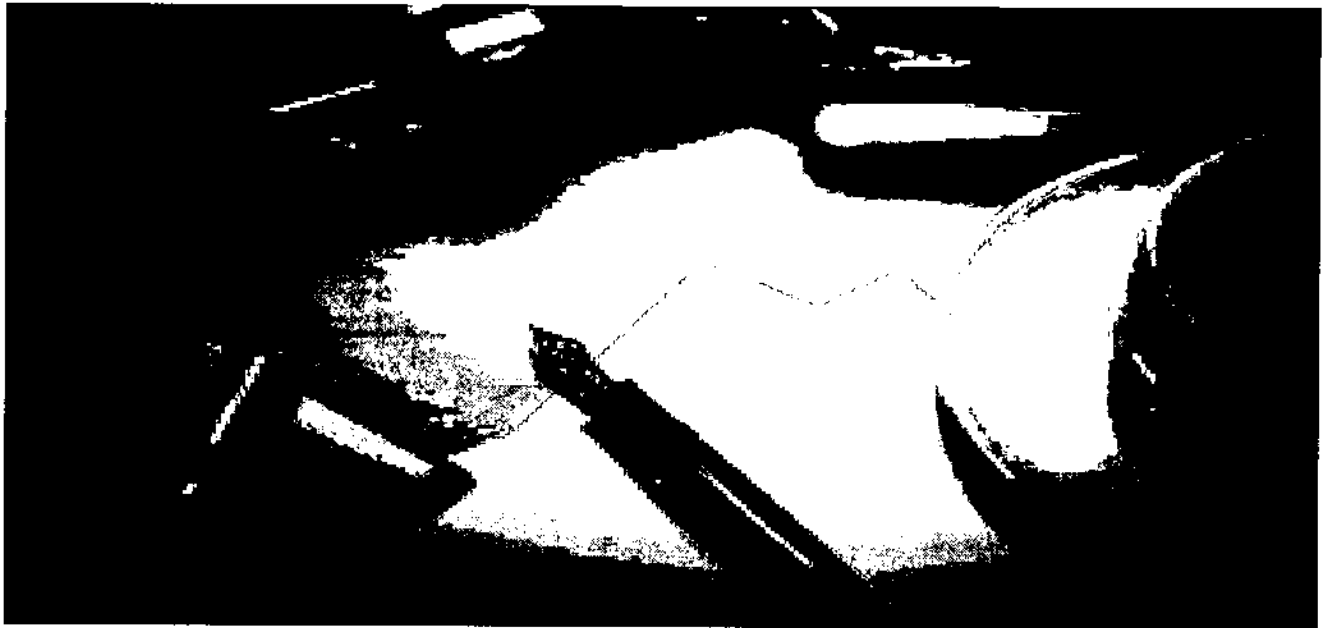
در مطالعه حاضر، فعالیت هایی درخصوص ایجاد انگیزه مؤثرتر ارائه شده است.

واژگان کلیدی: انگیزه، انگیزه برونی، انگیزه درونی

Abstract

Parents and teachers all around the globe are pulling their hair out trying to understand why students seem less and less interested in school and school work. It used to be that the parent's job was simply to outfit the child for school and get him there and ensure that homework was

- Felix, M. (1997). Careful listening: Using counseling exercises in the language classroom. **Modern English Teaching Journal**, 6(4), 36.
- Finnochiaro, M., & Bonomo, M. (1973). **The foreign language learner: A guide for teachers**. NJ: Pegent Publishing Comp., Inc.
- Iison, R. (1989). The dicto-comp: A special technique for controlling speech and writing in language learning. **Language Learning**, 12(4), 299-301.
- Johnson, K. (1995). **Language teaching and skill learning**. Oxford: Basil Blacwell.
- Krashen, S. D. (1982). **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press.
- Morley, J. (1985). **Current perspectives on Pronunciation: Practices anchored to theory**. Washington, DC: Tesol Publications.
- Parrot, M. (1993). **Tasks for language teachers**. Cambridge: CUP.
- Paulston, B., C., & Bruder, N., M. (1976). **Teaching English as a second language: Techniques and Procedures**. Cambridge: Winthrop Publishers Inc.
- Richards, J., C. (1990). **The language teaching matrix**. Cambridge: CUP.
- Rivers, M., W. (1981). **Teaching foreign language skills**. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sawyer, J., & Silver, S. (1995). Dictation in language learning. **Language learning** 11 (1 & 2), 33-41.
- Stern, H., H. (1992). **Issues and options in language teaching**. Oxford: OUP.
- Taylor, P. B. (1974). Toward a theory of language acquisition. **Language Learning Journal**, 24, 23-35.
- Ur, P. (1991). **Teaching listening comprehension**. Cambridge: CUP.
- Ur, P. (1996). **A course in teaching: Theory to practice**. Cambridge: CUP.



References:

- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). **Listening**. Oxford: OUP.
- Bachman, F. L. (1995). **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: OUP.
- Bacon, S. M. (1989). Listening for real in the foreign language classroom. **Foreign Language Annuals**, 22(4), 61-77.
- Bacon, S. M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, cognitive, and affective response in foreign language listening. **Modern Language Teaching Journal**, 76(1), 160-177.
- Brodkey, D. (1989). Dictation as a measure of mutual intelligibility: A pilot study. **Language Learning Journal**, 22(2), 203-217.
- Celce-Murcia, M., & McIntosh, L. (1981). **Teaching English as a foreign or second language**. London: Newbury House Publications.
- Chastain, K. (1988). **Developing second language skills: Theory and practice**. Chicago: HBJ Publishers.
- Chiang, C. S. (1995). The effects of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on lecture listening comprehension of Chinese EFL students. **Modern English Teaching Journal**, 78(2), 199-217.
- Chaudron, C., & Richards, C., J. (1986). The effect of discourse markers on the comprehension of language. **Applied Linguistics**, 7(21), 113-127.
- Doff, A. (1988). **Teaching English: A training course for teachers**. Cambridge: CUP.
- Farhady, H., Jafarpoor, A., & Birjandi, P. (1995). **Testing language skills: From theory to practice**. Tehran: SAMT.

Comparing the mean scores of all eight groups, one can conclude that Group B-a ($X=3.84$), the subjects who had the topics of their interest through dicto-comp, improved their listening comprehension more than the other groups. The next group who performed better than others was Group A-a, consisting of those who practiced standard dictation on topics of their interest. Groups B-a, D-a, and A-b performed equally well. The mean scores of Group C-b and C-a was low and nearly similar to each other ($X=2.10$; $X=2.50$), and the least mean scores belonged to Group D-b ($X=1.80$), the control group who listened to the topics in which they had no particular interest.

The comparison of the mean of gain scores of the three experimental groups rejected the third null hypothesis, stating that there is no difference between the performances of different experimental groups in the improvement of listening comprehension. The results showed that dicto-comp is more effective than trans-dictation and standard dictation. The results of this part support the idea proposed by Celce-Murcia and McIntosh (1981) who believe that teachers who want to provide the most effective listening experience for their students should use dicto-comp.

Conclusion

The purpose of the study was to find out whether listening to passages of which the topics were interesting to the students and practicing them through different dictation methods could be helpful for the improvement of the Iranian students' listening comprehension.

For this purpose, a pre-test was administered at the beginning of the instruction. Then the subjects were categorized into two major groups. Half of them listened to passages with the topics of their interest, and the other half

listened to the passages with no particular interest in the topics. The type of activity the subjects were involved in while listening was another factor focused in this study. As far as dictation practice was concerned, the subjects were put in four classes, and each of them took part in a certain dictation activity except the fourth group who were the control group and had no dictations. The students of each group were divided into two sections, one listened to topics of their interest and the other had no interest in the topics they listened to. All eight groups were instructed for one and a half months.

At the end of instruction, a post-test of listening was administered, and the students' gain scores were computed. The statistical procedures involved a two-way analysis of variance and two scheffe tests. The two way ANOVA was employed to determine the effect of both dictation and topic interest on the students' gain scores. The scheffe tests were used to see if there is any significant difference between the performances of experimental groups having different dictation practices.

To sum up, the results of the present study provided strong evidence that the type of dictation the students take while listening, and the degree of improvement of students' understanding of the spoken language are closely related. Besides, the findings of the present study indicate that topic interest plays a vital role in the betterment of auditory comprehension.

Considering the performances of the subjects on listening comprehension gain scores, it can be concluded that those who practice their listening ability through dicto-comp, and listen to topics of their interest improve their understanding much better than the other groups.

Finally, at the end of the instruction, all the students received a post-test of listening comprehension which was actually the same as the pre-test, but the order with which the items appeared was changed.

Data Analysis and Interpretation

In order to compare the effect of the two variables, topic interest and dictation on the improvement of listening comprehension, a two-way analysis of variance was conducted on the students' gain scores (the difference between pre-test and post-test scores). The results of the two-way ANOVA indicated that topic interest had a significant effect on the improvement of listening. The fact that the value of observed F ratio (33.93) exceeded the value of critical Fratio (6.81) is a statistical indication of this gain. Also, the observed value of F for the effect of dictation on listening comprehension improvement, as can be seen in Table 1, was estimated to be 58.65. This is much greater than the critical value of F (6.81). However, the interaction of the factors did not yield a significant F ratio (.014), comparing to the critical value of F (6.81).

Table 1: Two-way ANOVA for determining the effect of topic interest and dictation on subjects' gain scores

Source of variance	Ss	df	MS	F
Main Effects	98.207	2	49.103	50.870
Topic Interest	32.756	1	32.756	33.935
Dictation	56.618	1	56.618	56.655
2 way interaction topic & dictation	0.13	1	0.13	0.14
Explained	108.551	3	36.184	37.486
Residual	169.887	176	.965	
Total	278.438	179	1.556	

The significance of F for the effect of dictation on listening comprehension improvement necessitated the application of scheffe test to locate the source of observed differences. The scheffe test demonstrated that the mean scores of the three experimental groups exceeded the mean score of the control group who had no dictation practices. In addition, comparing the mean scores of the three experimental groups, it

was concluded that Group B who received dicto-comp, achieved higher scores in the post-test than the other groups. The results also showed that there was no significant difference between the performance of the groups who practiced standard dictation and trans-dictation. So, the first null hypothesis, stating that dictation has no significant role in the improvement of listening comprehension was rejected. The results are illustrated in Table 2.

Table 2: The scheffe test for comparing the performances of different experimental groups and the control group

Mean	Group
1.511	Grp D
2.5667	Grp C*
2.7889	Grp A*
3.3000	Grp B**

In order to compare the improvement of all groups as far as the effect of both dictation practices and topic interest on listening comprehension was concerned, another scheffe test was applied to determine which group actually improved listening ability. So, the results of this part rejected the second null hypothesis, stating that there is no relationship between listening comprehension improvement and topic interest. The results are illustrated in Table 3.

Table 3: The scheffe test for comparing the performances of all groups

Mean	Group
1.800	Grp D-a
2.500	Grp C-a
2.1000	Grp C-b
2.3600	Grp A-b*
2.6250	Grp B-a*
2.8250	Grp D-a*
3.2500	Grp A-a**
3.8400	Grp B-a*****

topics of the same books with the same readability levels were chosen. The topics of these passages were not in accordance with the interest of the subjects.

8. In the last step, the subjects were divided into two groups: One group listened to the passages of their interests, and the other group listened to the passages in which they had no particular interest. Then, the second phase of the study was done as follows:

The passages which were already prepared for the first phase of the study included 100-150 words, and their difficulty level was determined. Therefore, they were suitable texts for dictation. Now, what remained to be done was the methods of dictating the materials to the subjects. To do so, all the subjects were grouped into four.

9. Group A was given standard dictation practice. The students listened to the tape first. Then, the passage was read to them through the tape chunk-by-chunk, and the students wrote what they could hear. In the third reading, the subjects were required to check their work. Group B was given a dicto-comp practice. The subjects listened to the tape and wrote down what they understood. Group C received a trans-dictation practice. Here again the subjects listened to the tape three times. First, they just listened to the passage. When the tape was played for the second time, there was a pause during which the subjects translated what they heard into Persian. Then, the students listened to the passage once more to check their work. Group D had no writing practice while they were listening to the passages. They were considered as the control group of the study.

It should be noted that the grouping of the subjects based on both topic interest and different dictation practices was done in the following manner:

A-a) 25 students received a standard dictation with topics of their interest.

A-b) 20 students received a standard dictation with topics in which they had no particular interest.

B-a) 20 students received a dicto-comp with topics of their interest.

B-b) 25 students received a dicto-comp with topics in which they had no particular interest.

C-a) 25 students received a trans-dictation with topics of their interest.

C-b) 20 students received a trans-dictation with topics in which they had no particular interest.

D-a) 25 students listened to topics of their interest without having any dictation.

D-b) 20 students listened to topics in which they had no particular interest, and they did not have any dictation.

Then, the above-mentioned eight groups were instructed for one and a half months. It was done in this way that the first six groups, considered as the experimental groups, had dictation practice in their listening class, the topics of which were either interesting or uninteresting to them. Each two groups had one type of dictation, for example, Group A-a and A-b had standard dictation, Group B-a and B-b had dicto-comp, and Group C-a and C-b had trans-dictation. The last two groups, considered as the control groups, listened to some passages without having any dictation activity.

On the other hand, to take the role of topic interest into account, both the experimental groups and the control group were classified into two, that is, those who listened to the passages with topics of their interest, and those who listened to the passages with topics in which they had no particular interest.

comprehension of Iranian students?

3- Is there any significant difference between the performances of three experimental groups taking standard dictation, trans-dictation, and dicto-comp?

Based on these questions, three null hypotheses were formulated.

Method

Subjects

The subjects of this study were 180 junior university students majoring in English translation. All of them had studied English at least two years at the university and four years at high school. All the subjects were at the same level of language proficiency as far as their language background was concerned.

Instrumentation

In order to measure the students' improvement in understanding English, two tests of listening comprehension were administered. The first test was Michigan test, and the other one was taken from Iran Language Center Listening Test. Of course, before the actual study began, both tests were given to 25 students majoring in English from University of Tehran. The comparison of their scores showed a high correlation between the two tests. So, the combination of these tests were used both in the pre-and the post-test.

Procedure

In the first phase of the study, the following steps were taken to answer the research questions:

1. Two tests of listening comprehension (One Michigan Test and the other Iran Language Center Listening Test), each containing 20

multiple choice comprehension questions, were administered to the subjects before the instruction as their pre-test.

2. The subjects were asked to write down the topics they were most interested in to listen.
3. The most frequent topics were picked out. They included 24 topics, such as traveling around the world, talking about historical events, giving scientific information, doing daily activities, explaining different hobbies, telling short stories, talking about nature and natural resources.
4. Following Stern's (1992) idea regarding the most interesting topics that the students are generally more willing to listen to, ten topics out of the twenty-four topics which were suggested by the students were chosen. From among the present topics, two most frequently-mentioned topics -- concerning daily activities and every day conversation were picked out.
5. Based on Finnochiaro and Bonomo (1973) who state that daily activities and every day conversation are usually about a limited number of topic such as cooking, eating, studying, and watching television, the above mentioned topics were grouped into ten sub-categories. Then the students were asked to arrange them according to their interests.
6. According to the students' classification of different types of every day activities, those put by the students as their first three choices were selected.
7. The readability of the Michigan Test and Iran language Center Listening Test was computed through the readability formula (Farhady et al., 1995). Then seven passages with the same degree of difficulty as the tests on three most interesting topics were chosen from American Language Course and Welcome to English, Book 3. Seven other

Farhady, Jafarpoor, and Birjandi (1995) categorize dictation into five groups, including standard dictation, partial dictation, elicited imitation, dicto-comp, and dictation with competing noise. Standard dictation, the most frequent type, is defined as a passage of appropriate length and difficulty. The passage is read, and students are required to write down what they hear. It is read three times. First the students get the general idea of the passage. Then, they hear the passage in chunks and write down what they get. The third reading is performed to let students check their own performances. In partial dictation, a passage with some deletions is given, and then it is read completely. The students listen and fill in the deleted parts. In elicited imitation, the students listen and imitate what they heard. Dicto-comp is used when students listen to a passage and write down what they have comprehended. In dictation with competing noise, students hear the materials while there is an extra noise in the background. The subjects are expected to understand the passage.

In addition to the dictation types mentioned, another kind of dictation has been identified – trans-dictation. In trans-dictation, a passage is read aloud, and the students translate the passage in their mother tongues.

Another factor to consider in understanding the spoken language is topic interest. According to Stern (1992), topic is the content or the situation in which the language occurs. Bachman (1995) expresses that the topic of a given piece of discourse is generally understood as what it is about. It is the subject matter of the discourse. Felix (1997) convincingly shows that a learner who is forced to focus on an unfamiliar topic in second language may produce disjointed and more inaccurate forms than when dealing with

familiar and interesting topics. In this regard, Richards (1990) points out that the way topics are selected constitutes an important dimension of language comprehension. In the same view, Stern (1992) states that for most learners it is important to work on the topics they are interested in.

As Chastain (1988) states, one of the most important responsibilities of the teacher is to arouse the students' interest in the content of the upcoming listening materials. In this regard, Rivers (1981) believes a straightforward approach to assess students' interest on the content of listening materials is to ask students themselves. She maintains that the students can improve their listening ability if they listen to something in which they are interested.

Today, researchers are trying to identify the factors which influence the comprehension of spoken language. Chaudron and Richards (1986) enumerate several factors that can hinder listening comprehension, such as of personal internal factors, inattentiveness, personal disinterest in the topic, etc. Bacon (1989) discusses the impact of several additional factors, such as intelligence and language facility. Ur (1991) points out that the factors which have a direct impact on the improvement of listening comprehension are related to the students' motivation, interest, and the type of listening materials and tasks used in the class. Following Ur's suggestions, the present study was conducted to determine whether or not dictation type has any impact on the listening of Iranian learners.

For this purpose, the following research questions were formulated:

- 1- Does dictation have a significant role in the improvement of listening comprehension of Iranian students?
- 2- Does topic interest enhance the listening

asserts that because listening is an unobservable and abstract process, it is overlooked by teachers.

It is believed that listening process is currently gaining attention as a major area of interest in the literature of second/foreign language learning (Johnson, 1995; Bacon, 1989). Because it is an extremely important language experience, the listening process and the way it really works merit careful consideration.

To define the purpose of listening comprehension, Ur (1996) points out that listening comprehension enables learners to function successfully in second language community. Celce-Murcia and McIntosh (1981) believe that the aim of listening is to make learners understand the language used by native speakers. To fulfill this purposes, Doff (1988) mentions some listening activities, such as listening and paraphrasing, guessing definition, dictation, and filling gaps that give learners as much opportunity to listen to spoken English as possible.

Chaudron and Richards (1986) make a distinction between two processes involved in listening: bottom-up and top-down. Bottom-up processing refers to the use of incoming data as a source of information about the meaning of a message. From this dimension, comprehension process begins with the message received until the intended meaning is arrived at. Top-down processing, on the other hand, refers to the use of background knowledge in understanding the meaning of a message.

Morley (1985) provides a list of activities for listening comprehension according to the response the listener is going to give. The first kind of activity comprises exercises where the learner simply listens without necessarily

making any overt response; the second requires a minimal response to demonstrate understanding; in the third, the responses are more extensive and may involve reading, writing, and speaking; the last kind of activity requires a fairly demanding process.

Ur (1996) mentions that suitable practices in listening and making a response are dictation, paraphrasing, summerizing, translation, and answering comprehension questions. Concerning dictation, Sawyer and Silver (1995) assert that if a teacher is lucky enough to have a class of students who have never seen the written forms of the language, the argument of usefulness of dictation as a teaching device would be probably valid. Brodkey (1989), through an experimental research on dictation, comes to this conclusion that in foreign language classroom, dictation has a unique potential as a tool to convince some students of their comprehensibility. Parrot (1993) suggests that dictation is a very valuable source of listening practice. Ilson (1989) believes that dictation can be used as both a writing practice when the teacher is willing to employ a procedure for reproduction and as a listening practice when she wants to make students listen with attention as much as they can, so that they would write down what they have understood. Chiang (1995) expresses that in dictation there is a perfect combination of listening and writing practices in language learning: There is the accurate tongue, speaking to the listening ear; there is the reproductive hand bringing back to the intelligent and critical eye and ear. Therefore, in dictation all the faculties of perception, conception, and expression are alert and cooperative. Later, Chiang adds that dictation should be substituted for many other language practices.

Regarding different types of dictation,

ABSTRACT

The present study was conducted to support the notion that students' interest in the topics they listen to help them to improve their listening comprehension to a considerable extent. Besides, this study aimed at finding out whether practicing different dictation methods plays a role in the learning of and understanding English as a foreign/second language. To fulfill the purpose of the study, a group of 180 intermediate Iranian EFL students majoring in English translation was selected from Islamic Azad University, Abadeh Branch. First, the subjects were given a listening comprehension test as the pre-test. Then, they were put into four groups. Each of the three groups practiced a different method of dictation, that is, standard dictation, trans-dictation, and dicto-comp. The fourth group, the control group, received no dictation practices. Meanwhile, each of the four groups was divided into two. One half listened to the passages whose topics were chosen according to their interest, while the other half listened to passages with assigned topics. After seven sessions of treatment, a post-test of listening comprehension was administered. The comparison of the performances of the subjects on the pre-and post-test showed that those who received passages of their interest improved their listening ability more than those practicing on topics of no particular interest. Additionally, the results showed that the experimental groups improved their listening ability better than the control group as far as the dictation practice was concerned. Finally, the results showed that the performances of the subjects practicing dicto-comp was much better than the performances of those practicing standard dictation and trans-dictation.

Key Words: listening comprehension, topic interest, standard dictation, dicto-comp, transdictation.

Introduction

Nowadays, scholars believe that the ability to comprehend the spoken second language plays an essential role in second language learning. The endeavor of today's communication scholars and researchers is to shed light into the ways to help language learners' comprehension.

The ways through which one can improve his ability to understand a second/foreign language have absorbed the attention of speech communication scholars since the second half of the 20th century. The study of listening comprehension, in fact, becomes a polestar of second language theory building research and pedagogy (Anderson, & Lynch, 1988).

Until recently, listening comprehension has

attracted the least attention among all the four skills, in terms of both the amount of research conducted on the topic and the neglect that it suffered in most foreign language programs (Paulston, & Bruder, 1976; Krashen, 1982). This neglect may have stemmed from different viewpoints about the listening skill and the ignorance of the nature of this skill.

Taylor (1974) believes that the neglect roots in the fact that listening was previously considered a passive skill and that merely exposing students to the spoken language was an inadequate instruction in listening comprehension. In this regard, Rivers (1981) points out that the lack of attention to listening has no scientific reasons. Chastain (1988)

Interest in the Dictation Topic and the Improvement of Iranian Students' Listening Comprehension

Parviz Maftoon

Iran University of Science and Technology

p_maftoon@iust.ac.ir

&

Fatemeh Behjat

elham_behjat@yahoo.com

چکیده

این تحقیق اهمیت تأثیر شیوه‌های گوناگون دیکته و همچنین، نقش علاقه به موضوع متن شنیداری را در پیشبرد قدرت درک انگلیسی فراگیران فارسی‌زبان مورد بررسی قرار می‌دهد. بدین منظور ۱۸۰ دانشجوی ترم سوم و چهارم رشته مترجمی زبان انگلیسی دوره کارشناسی در دانشگاه آزاد اسلامی شهرستان آباد برگزیده شدند. در ابتدای ترم، پیش‌آزمونی که مبنای آن سنجش میزان درک دانشجویان از زبان انگلیسی بود، به عمل آمد. سپس دانشجویان به چهار گروه تقسیم شدند. یک گروه به عنوان گروه معیار، هیچ گونه تمرین دیکته انجام نداد. به سه گروه دیگر به مدت یک ماه و نیم طی جلسات متوالی، سه شیوه متفاوت دیکته (دیکته-ترجمه، دیکته استاندارد، و دیکته-انشا) داده شد. در ضمن، براساس نظرات دانشجویان، موضوع‌هایی که بیش‌تر مورد علاقه بودند انتخاب شدند و هر یک از چهار گروه مذکور به دو گروه تقسیم شدند: یک گروه به متونی گوش می‌دادند که موضوعات آن‌ها مورد علاقه‌شان بود و گروه دیگر موضوع‌های متفرقه را از طریق یکی از شیوه‌های دیکته دریافت می‌کرد، گروه معیار تنها به متون گوش می‌داد، بدون این که هیچ گونه فعالیت نوشتاری (دیکته) انجام دهد. پس از پایان دوره آموزش، از همه دانشجویان برای سنجش قدرت درک شنیداری امتحان نهایی به عمل آمد.

مقایسه نمرات پیش‌آزمون و امتحان پایانی حاکی از این بود که شنیدن عنوان موضوع مورد علاقه، تأثیر به‌سزایی در پیشبرد قدرت درک زبان خارجی دارد. به علاوه مقایسه بین گروه‌ها، نشان داد، شیوه‌های متفاوت دیکته به پیشبرد قدرت درک شنیداری فراگیران کمک شایانی می‌کنند و از بین سه روش دیکته، دیکته-انشا از همه شیوه‌ها مؤثرتر بوده است.

کلیدواژگان: درک شنیداری، علاقه مندی به موضوع، دیکته استاندارد، دیکته-انشا، دیکته-ترجمه.

- Verbal Behavior, 19:319-327.
- Greenwald, D.(1976). "The Attentional Demands of Mnemonics Control Processes." **Memory and Cognition**, 4:103-108
- Greenwald, A.G.(1981). "Self and Memory". In G.H.Bower (ed.).**The Psychology of learning and Motivation, Vol.15**.New York: Academic Press.
- Greenwald and Johnson. (1989). "Undermining Reasonableness: Expert Testimony in a Case".
- Griffith, D.(1976). "The Attentional Demands of Mnemonics Control Processes". **Memory and Cognition**, 4:103-108.
- Harmer, J. (1987). *Teaching and Learning Grammar*. Longman.
- Healy, A. F., Havas, D. A., & Parker, J. T. (2000). *Comparing Serial Position Effects in Semantic and Episodic Memory Using Reconstruction of Order Tasks*. **Journal of Memory and Language**. 42, 147-167.
- Jacoby, L.L., Craik, F.I.M., and Begg, I.(1979). "Effects of Decision Difficulty on Recognition and Recall" **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 18:585-600.
- Johnson-Liard, P.N., and Stevenson, R. (1970). "Memory for Syntax. *Nature*".O.U.P.
- Jourabchi, S. (1994). *The Effect of L2 Knowledge on the Generation Effect Phenomenon*. Ph. D. Thesis. Tehran: Islamic Azad University.
- Kane, J.H.and Anderson, R.C.(1978). "Depth of Processing and Interference Effects in the Learning and Remembering of Sentences". **Journal of Educational Psychology**, 70:625-635
- Keenan, J. Macwhinney, B. and Mayhew, D.(1977). "Pragmatics in Memory: A Study of Natural Conversation". MIT Press
- Kinjo, H. & Snodgrass, J. G. (2000). *Does the generation effect occur for pictures?* **American Journal of Psychology** 113, 95-117.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. CUP.
- McElroy, L.A. and Slamecka, NJ. (1982). Consequences "Memorial of Generting Nowords: Implications for Semantic memory Interpretations of the Generation Effect." **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 21:249-259.
- McFarland, C.E., Frey, T.J., and Rhodes, D.D.(1980). "Retrieval of Internally Versus Externally Generated Words in Episodic Memory". **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 19:210-225.
- Sachs. (1967). "Comprehension of Two-word Instructions by Children in the One-word Stage". **Papers and Reports on Child Language Development**.
- Sharifian, F. (2000). *The effect of self-generated cues on ESL learners' recall of narrative texts*. Proceedings of Western Australian Institute for Educational Research Forum 2000. Available <http://cleo.murdoch.edu.au/waier/forums/2000/contents.html>.
- Sharifian, F. (2001 a). *The Mnemonic Influence of Self-cues on Narrative Recall*. **Issues in Educational Research**. 11(1), 15-24.
- Slamecka, N.J. and Katsaiti, L.T. (1987). "The Generation Effect as an Artifact of Selective Displaced Rehearsal." **Journal of Memory and Language**, 26:589-607.
- Slamecka, N.J.and Graf,P.(1978). "The Generation Effect: Delineation of a Phenomenon." **Journal of Experimental psychology: Human Learning and Memory**, 4:592-604.
- Slamecka, N.J.and Katsaiti, L.T. (1987), "The Generation Effect as an Artifact of Selective Displaced Rehearsal." **Journal of Memory and Language**, 26: 589-607.
- Thompson, G. (1996). "Some Misconceptions about Communicative Language Teaching." **ELT Journal**, 50:1.
- Tyler, S.W.,Hertel,P.T.,McCallum, M.C.,and Ellis,H.c.(1979). "Cognitive Effort and Memory". **Journal of Psychology: Human Learning and Memory**,5:607-617.
- Wanner, E.(1974). 'An ATN Approach to Comprehension".CUP.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. OUP
- Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*. London: Edward Arnolds.



A careful study of 1 and 2 reveals that the means, standard deviations, and the variances in both groups are nearly the same and interactive. The rationale behind these figures is that the two groups are homogeneous, with no previous knowledge about the passivisation rule.

After the task performance, the following results were obtained:

Table3: The results of the students' posttest scores

Group	Mean	SD	Variance
1	12.63	2.13	4.54
2	15.88	1.83	3.53

Table4: The results of the students' t-value scores

Group	Mean	one tailed probability	t-observed
2.00	58	0.05	6.34

A careful study of Tables 3 and 4 points out highly significant difference between the two groups. Clearly, the generating group performed more significantly than did the reading group. The mean of the generating group differed more sizably than that of the other one. The main

effects of the t test shown in table 4 gained a strong support for the research question and hypothesis posed earlier.

Further, the current findings seem to complement and lend support to the related finidings reported earlier. The analysis showed the priority of learning FL grammatical rules by generating over learning them by reading.

Pedagogical Implication

The study is highly related to the teaching issues. Nowadays most of the time in the classes of grammar is wasted on teaching the rules of grammar. But a good condition such as the generating condition has opened a new door to the teaching of grammar, which will be of benefit for both teachers and learners. Undoubtedly, any issue related to teaching would be related to testing as well. The present study provides a key for designing and preparing valid and reliable tests of grammar.

References

- Anderson, R.C., Goldberg, S.R., and Hidde, J.L. (1971). "Meaningful Processing of Sentences" *Journal of Educational Psychology*, 62:395-399
- Bartlett, J.R.(1932). "Books of anecdotes". Basil Blackwell.
- Birjandi,P.(1996), "800-test Items".Ghomes Publication.
- Bobrow, S.A. and Bower, G.H. (1969). "Comprehension and Recall of Sentences." *Journal of Experimental Psychology*, 80:455-461.
- Dooling and Christiansen. (1977). "Constructive Theories of Long-Term Memory".C.U.P.
- Flagg and Reynold. (1977). "Curriculum for Class". Prentice-Hall.
- Goldberg and Hidde. (1971). "Memory Enhancement in Language Pedagogy". Methuen.
- Graf, P. (1980). "Two Consequences of Generating: Increased Inter- and Intraword Argumentation of Sentences." *Journal of Verbal Learning And*

(Bartlett, 1932, Dooling & Christiansen, 1977). Third, people who are expecting a memory test on surface form can remember it, while the others who have seen or heard the same materials cannot (Johnson-Laird Stevenson, 1970). Finally, if the surface form of a sentence has been specifically chosen to convey information, it may be comparatively well remembered (Keenan, Macwhinny and Mayhew, 1977). Sachs' (1967) showed that people rapidly forget surface syntax. She conducted her experiment regarding listening comprehension. Her subjects listened to some passages and at the end of listening activity, four kinds of test sentence were used: the original, a passivised version of it, a version with phrases switched round and a version in which the roles of characters were reversed. When the test was immediate, the subjects were good at distinguishing all three kinds of changes. Wanner (1974) demonstrated forgetting of spoken detail at seven apparent instructions for a different experiment after they had read them and found that they were unable to remember the details.

In most cases, researches have demonstrated that self-generation of cues (i.e., one or a few words) for the paragraphs of a text either during learning or at the onset of recall facilitates the retrieval of a text's contents, whether or not the cues are inspected during recall (Sharifian, 2000, 2001 a; Van Dam & Brinkerink, Carlier, 1988, 1989, 1990).

Dr. Jourabchi (1994) performed some experiments to measure the extension of GEP into FL vocabulary. In her study, she conducted four experiments. She carried out the experiments in dual and unilingual combinations of Farsi (L1) and English (FL). The subjects' retention of the study items in the reading and generating conditions was measured by free

recall and recognition memory tests. The results of the data analysis showed that her hypotheses were tenable.

Anderson, Goldberg, and Hidde (1971) prepared a series of sentences in such a way that the rest of the sentences semantically determined the last word of those sentences. They showed that the subjects generated the last word of the sentences, remembered significantly more than the subjects who read the already completed sentences.

It seems that the generation phenomenon involves deeper meaning processing in comparison with pure reading and this deeper meaning processing in comparison with pure reading and this deeper processing produces better memory (Anderson, Goldberg, & Hidde, 1971; Jacoby, 1978; Kane & Anderson, 1978). In fact, the act of generation requires more effort than reading (Griffith, 1976; McFarland, Frey & Rhodes, 1980), which can play an important role in producing a stronger trace in memory (Jacoby, Craik & Begg, 1979; Tyler, Helter, Mc Callum & Ellis 1979).

When subjects are generating the items themselves, any memory trace(s) should involve attributes that are related to one's cognitive operations and this enhances memory (Greenwald, 1981; McFarland et al., 1980). In short, many experts agree upon the effect of GEP on different parts of language. Thus, GEP might also affect the grammar of the language too.

Method

subjects

Sixty female students participated as subjects in two groups of thirty in this study were selected from among the first-year high school students. In the initial stage of selection, a proficiency test of grammar was given to 200 students. The



the stability of this task will be much more than that of reading. But whether the GEP can be extended to the learning of grammatical rules is a matter of investigation in the present research.

Review of the Related Literature

In the literature concerning GEP, it has been frequently shown that people remember words best when they have generated them in comparison with when they have only read them. Bower (1969) showed that cued recall for pairs of words was better if people generated their own responses cued by the experiments. Slamecka and Graph (1978) conducted a series of five different experiments, they evaluated the effects of generation by recognition testing under five different encoding rules such as: associate (lamp-light), category (ruby-diamond), opposite (short-long), synonym (sea-ocean), and rhyme (save-cave). The results showed that there was better remembering in the generation task as compared the reading task. Greenwald and Johnson (1989) in a series of experiments showed the effect of GEP in a wide range of circumstances.

In memorizing a list of items or events, the first few items are remembered best, the last few next best, and the items in the center are the

hardest to recall (Frensch, 1994; Healy, Havas, & Parker, 2000; Todd & Roediger, 1995). This effect is referred to as "*The Serial - Position Effect*". The higher recall for the first items on the list is called "*The Primacy Effect*", and the better recall on end-of-list is called "*The Recency Effect*". It seems that *serial position effects* influence the generation of items to a large extent (Healy, Havas & Parker, 2000).

According to Thompson (1996) grammar is too complex to be taught in that over-simplifying way has had an influence, and the focus has now moved away from the *teacher covering grammar* to the *learners discovering grammar*.

While it is essential for learners to be able to manipulate grammatical form, it is not sufficient. Learners also need to understand the concept(s) expressed and the function(s) performed by a particular grammatical element (Harmer, 1987: 9-11 & 17; Littlewood, 1984: 1; Widdowson, 1990: 95, 97 & 166).

Miller in his Kernel-plus-tags theory emphasized largely on syntax held that sentences are remembered in terms of their syntactic structures. After giving this assumption, it became necessary to determine what aspects of sentences people actually remember. It appeared that they could not remember syntactic details very well. This showed that people are mostly *content-interested* rather than *form-interested*.

There are several factors that show why the surface form of sentences is forgotten so rapidly. One of these factors is auditory versus visual presentation of the text to be remembered. Thus, it is more difficult to remember the form of spoken sentences than the written form (Flagg and Reynold, 1977). Another factor is the time between presentation and testing. Surface form is remembered well only for a short time

was measured by a multiple-choice test. The participants were all at the ages of 15-16. Three kinds of materials were used in the study: a proficiency test, a pretest and a posttest. Teaching materials were fifteen pairs of active/ passive sentences. The subjects, while being divided into two equal groups in number, had to read the study lists. The generating group, the group generating the rules, produced the rules inductively, while the group who read the rules (reading group), was given the rules beforehand.

After taking a posttest, the mean was calculated for each group and the t value was also determined. The result was that the generating group had outperformed the reading group. This confirmed the hypothesis posed above.

Key Words: Generation Effect, lexical activation, lexical memory, semantic file, syntactic file.

Introduction

In recent years there has been a sudden increase of interest in the Generation Effect Phenomenon proposed by Slamecka and Graph (1978). They argued that the same materials were better retrieved than the reading ones, when produced by the subjects themselves. Slamecka and Katsaiti (1987) found no generation effect in dual language study lists, but showed the generation effect in unilingual materials in English.

McElroy and Slamecka (1982) in three different experiments demonstrated that the GEP is sensitive to the lexical status of the item to be remembered. In defense of a lexical activation hypothesis, McElroy, et al. (1982) reason that since non-words contain no lexical entry, one should be unable to obtain a generation effect with such stimuli because no contact with lexical memory is possible.

After that, their experiments yielded a GE for the word responses but not for the non-word ones. Their study can be developed to the sentence level as well. If the sentence is ungrammatical and as a result has no fixed meaning, then there should be no GE for it. But if the words are in their correct slots; in other words, if the sentences are both grammatical and acceptable, then the GE must occur.

Semantic analysis occurs in the deep stages of processing. We have boxes in our heads called "schemes of memory". Information is transferred from stage to stage until some of it is finally lodged in long-term memory. When the subjects produce a rule, they should transfer information about the words and find their references in their memory. In other words, when a sentence like "*Mary saw Jack*" is to be compared with "*Jack was seen by Mary*", the subjects refer to their mental lexicon and find out that "*Jack*" and "*Mary*" are in the same slots since the pointers to these items are the same. But the things that are different are the two verbs and the object movement to the beginning of the sentences and finally adding a "by-doer" at the end of passives. To do these interpretations, the subject should refer to the mental lexicon for each item.

The grammatical items should be found in syntactic file and the acceptable meaning is to be judged in the semantic file.

In the case of reading task, it can be argued that all of these bits of information are given and the brain has nothing to do with information processing. The thing that is to be done is a simple searching in the semantic file for the related meaning. But in the generating task, both syntactic and semantic files are activated. Thus,

THE GENERATION EFFECT & LEARNING FL GRAMMATICAL RULES

Mansour Koosha, Ph.D. Isfahan University

&
Hamid Reza Khalaji, M.A., Islamic Azad University, Malayer Branch

Khalaji-135-2000@yahoo.com

چکیده

اسلامکا و گراف (۱۹۸۷) پس از انجام یک رشته آزمون‌های جامع، اصطلاح «تأثیر تولید» را وضع کردند که ثابت نمود آزمون شوندگان مطالبی را که خود تولید می‌کنند بهتر است از مطالبی که به صورت انفعالی می‌خوانند، به خاطر می‌سپارند. برای اثبات گسترش پدیده «تأثیر تولید» در یادگیری قوانین دستوری، آزمایشی انجام شد و به کمک یک آزمون چندگزینه‌ای، توانایی کاربرد قوانین معلوم و مجهول کردن جمله در آزمون شوندگان مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. سه نوع آزمون: تست دانش عمومی زبان، پیش تست و پس تست (آزمون نهایی) در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفت.

پس از انجام تست نهایی، میانگین دو گروه «تولید کنندگان» و «خوانندگان انفعالی» محاسبه شد و ثابت گردید که گروه اول (تولید کنندگان) عملکردی به مراتب بهتر از گروه دوم داشتند. بدین ترتیب نظریه اسلامکا و گراف مجدداً مورد تأیید واقع شد. کلید واژگان: تأثیر تولید، فعال‌سازی واژگانی، حافظه واژگانی، فایل معنایی، فایل ترکیبی / نحوی

Abstract

Slamecka and Graf (1978) coined the term "Generation Effect" after conducting a comprehensive series of tests that demonstrated the subjects' superior retention of the self-produced targets over the items that are passively read.

The generation effect refers to the finding that learners are more likely to remember the items that they have generated in one way or another, either totally or partially, than the items they have just read or memorized (e.g. Kinjo & Snodgrass, 2000).

An experiment was performed in order to show the extension of GEP into learning Foreign Language (FL) grammatical rules. The subjects' retention of the rules of making passive sentences

dessous: on improvise pour pratiquer la langue et non pour faire une performance d'acteur, on s'efforce de parler haut et fort, et enfin, il ne faut pas s'inquiéter de faire des fautes, il faut s'amuser, se laisser aller, avec le seul souci d'arriver à s'exprimer et à se faire comprendre. Cette phase permet de s'exprimer dans la langue étrangère et non plus de reproduire la langue des méthodes. Les apprenants doivent s'exprimer avec leurs propres moyens d'expression, en partant de leur potentiel communicatif. La situation de communication crée une atmosphère de spontanéité qui favorise l'emploi des connaissances linguistiques antérieures. Le professeur n'est plus le centre des activités, mais il devient l'animateur. Les échanges sont centrés sur les interactions et la langue retrouve ici sa fonction première de communication.

L'enseignant-Psychologue

Certains enseignants n'attendent qu'un effet psychologique en mettant l'accent sur l'aspect motivant du théâtre dans l'intention de pousser l'apprenant vers un emploi spontané de langue cible. Cette fois-ci, la méthode n'insiste pas sur l'acquisition mais elle donne une occasion à l'apprenant de se sentir dans un milieu réel où il doit mettre en pratique toutes ses connaissances déjà acquises. En effet, celui-ci s'attribue une «identité fictive» qui lui offre l'occasion de s'exprimer «sous le couvert d'un personnage fictif, ce qui a pour effet de «diminuer la peur de faire des fautes dans la mesure où celles-ci ne sont pas imputables à l'apprenant mais plutôt au personnage au nom duquel il s'exprime» (F. Yaiche, 1996, p. 79).

L'apprenant peut également s'habituer à sa nouvelle identité par rapport à la vision que cette nouvelle langue lui donne du monde car chaque langue comporte une culture composée du passé historique de ses locuteurs, de leurs habitudes et leur croyance. Cette démarche concerne plutôt les jeunes apprenants ayant des lacunes de personnalité. Elle les aide aussi à surmonter des

obstacles psychologiques de la communication tels que la timidité, le manque de confiance en soi, etc. L'enseignant peut choisir selon le goût de ses élèves une pièce classique ou moderne, quelque soit le genre, légèrement adaptée à leur niveau car, par souci de réalisme langagier le registre et le niveau du texte doit être proche de celui des apprenants.

Conclusion

Pour terminer, nous voudrions attirer l'attention du lecteur sur le fait que la compétence linguistique ne peut pas garantir aujourd'hui, à elle seule, la maîtrise d'une langue étrangère. C'est pourquoi l'enseignement du FLE doit être basé sur la transmission de la compétence communicative. Parmi tous les instruments qui favorisent l'accès à des savoir-faire communicatifs, le théâtre, par son caractère multifonctionnel sur le plan langagier (verbal, visuel, gestuel...) s'adapte de la meilleure manière possible aux besoins communicatifs des élèves.

Par la pratique théâtrale, l'apprenant s'ouvre sur un nouveau monde, acquiert une nouvelle identité et se trouve lié à un nouveau système socio-culturel auquel il adhère facilement, étant donné que toute l'activité de l'apprentissage prend sens à partir d'une structure fictive aboutissant à l'apparition d'un nouveau sujet apprenant. Ce dernier, par l'accès à sa nouvelle identité se transforme en une figure individuelle fonctionnant au sein du groupe et disponible à interagir pendant toute l'activité de la communication

Notes

1. Courtillon J., *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003.
2. Hinglais S., "Jouer c'est apprendre", in: FDM, n° 329, sep-oct 2003.
3. Rey-Debove J., *sémiotique*, Paris, PUF, 1979.
4. Yaiche F., *Les simulations globales*, Paris, Hachette, 1996.
5. Thibaudat J. P., *Théâtre français contemporain*, Paris, MAE, 2000.
6. Kowzan T., *Sémiologie du théâtre*, Paris, Nathan, 1992.

rendre à l'hôtel ou au camping pour se reposer).

Il est évidente que toutes ces phases de pratique théâtrale que nous venons de présenter ne constituent pas un modèle unique et définitif de travail, étant donné la variété des conditions d'exercices et la multiplicité des besoins langagiers des apprenants. Cependant le théâtre est un moyen qui peut à tout moment rendre le travail de l'enseignement plus intéressant et plus efficace.



Renforcer les acquisitions du cours

Prenons le cas des enseignants qui visent un objectif uniquement didactique, dans le but d'apprendre les éléments nécessaires à l'exploitation d'une langue comme le vocabulaire, la grammaire, la phonétique etc...et développer en même temps les compétences requises pour la mise en oeuvre de ces éléments. Dans ce cas, la pratique théâtrale doit être mêlée à l'enseignement linguistique pendant lequel les apprenants vivent les phases d'apprentissage, c'est-à-dire celle de présentation, d'explication, et les deux dernières phases de fixation et de reproduction qui peuvent se réaliser dans l'atelier de théâtre. En principe, ce genre de pratiques peut se faire à partir d'un texte de dialogue, de préférence en rapport avec le contenu des cours, et contenant une série d'exercices de communication courante. Une adaptation ou un extrait d'une pièce contemporaine peut aussi servir de base pour ces exercices. Une telle pratique s'emploie comme un support pédagogique qui renforce plutôt l'aptitude des apprenants à reproduire correctement des répliques déjà apprises en classe tout en respectant, dans la mesure du possible, les lois de la production langagière pour ainsi se familiariser en même temps

avec le système phonétique, l'intonation et le rythme de la langue cible. Pour ce faire, la présence d'un moniteur natif au sein des activités est fortement recommandée afin d'assurer la correction phonétique. Que ce soit l'enseignant lui-même ou un assistant de langue maternelle, celui-ci est toujours au centre de cette pratique et il veille sur tous les énoncés qui s'échangent sur scène pour pouvoir les corriger à la fin de chaque répétition. Il peut également

enregistrer les productions linguistiques des apprenants pour qu'ils puissent constater eux-même leurs points faibles et qu'ils participent ainsi à une autocorrection à la fois phonétique et syntaxique.

Improviser pour mieux parler

Il y a dans ce cadre, certains enseignants qui ne croient pas à un repère textuel figé. Ils commencent par le non-verbal et la plupart d'entre eux débutent leurs cours par une prise de conscience de l'expression corporelle pour ainsi aider les apprenants à mobiliser leur énergie, à détendre leur corps pour explorer leur gestualité communicative et expressive, à maîtriser l'espace et les déplacements, à échauffer leur voix, etc. Ce type d'activité crée un "agir" qui est indispensable "pour apprendre" la langue et surtout pour être en situation de la traiter (J. Courtillon, 2003, P.111). Puis vient la phase du travail sur la parole à travers l'improvisation. L'objectif est de créer une scène née de l'inspiration et de l'imagination des élèves, du désir d'expression et de négation et d'interaction entre eux. Le premier avantage de l'improvisation consiste à libérer l'apprenant de ses réticences à s'exprimer, en l'encourageant à utiliser les mots qu'il connaît. Ici intervient le rôle du professeur pour expliquer aux apprenants les principes ci-

4) Le théâtre développe le vocabulaire actif

Le théâtre est un moyen de s'insérer profondément dans la langue, de découvrir le **poids des mots** (S. Hinglais, 2003) et d'acquérir un bagage linguistique propre à affiner l'expression personnelle et de développer le vocabulaire actif avec lequel on s'exprime. Le vocabulaire passif, c'est-à-dire les mots qu'on comprend mais qu'on n'utilise pas, est nettement plus riche que le vocabulaire actif. En langue étrangère, la pauvreté du vocabulaire actif se fait sentir d'autant plus cruellement que les lacunes en grammaire sont grands. Pour enrichir les moyens d'expression notamment le vocabulaire, il est très efficace de lire, de regarder la télévision et d'écouter la radio ou des cassettes, ce qui familiarise les apprenants avec de nouveaux mots et améliore la compréhension, mais le théâtre en est le meilleur moyen car il donne l'occasion de mettre la langue en pratique à la fois par l'accès au gestuel, visuel et verbal.

5) L'effet psychologique du théâtre

A ces quatre arguments s'ajoute celui de l'effet psychologique du théâtre qui au niveau de la dimension affective participe à la motivation et à la stimulation des apprenants. Le théâtre pourrait donner l'occasion à l'apprenant de s'exprimer par tous ses moyens et de se sentir réellement vivre la situation de communication. "Lorsqu'il [l'apprenant] joue une pièce en langue cible, il commence à l'aimer et cet amour facilite les choses: il arrive à s'exprimer dans un groupe, c'est pour lui un moment de libération, où il peut prendre plaisir à s'entendre parler en langue étrangère, oublier ses doutes et sa timidité, se surpasser et se sentir progresser" (S. Hinglais, 2003). D'ailleurs, Le théâtre permet au professeur de créer un espace de liberté, un espace d'expression, une ouverture immense qui est une arme pédagogique plus efficace que tous les cours avec tous les professeurs qui se penchent sur la copie de l'élève pour

expliquer telle ou telle chose. Le théâtre, donc, est nettement supérieur.

Comment pratiquer le théâtre?

Pour pratiquer le théâtre dans une classe de langue, il faut se donner une règle de travail qui garantira le déroulement du procès depuis le début jusqu'à la fin.

1) Préparer le groupe à se débarquer dans un nouvel espace.

2) Identifier le lieu tout en lui attribuant un nom précis (la campagne, le village, l'hôtel, le cabinet médical,...)

3) Charger chacun des membres du groupe d'une identité fictive (le chauffeur, le boulanger, le groupe de touriste, le guide, l'épicier, le médecin, la secrétaire, ...)

4) Décrire clairement la situation et les circonstances dans lesquelles se trouvent les élèves pour pouvoir les conduire vers l'interaction (nous sommes dans une petite campagne ; nous cherchons un endroit pour garer le car ;...)

5) Faire imaginer un petit récit qui permettra aux apprenants de s'adonner un acte de parole afin de pouvoir entrer en interaction (se présenter, demander une adresse, entrer dans un magasin, acheter un portrait, payer,...)

6) Donner vie et épaisseur aux actes de paroles en demandant aux membres de l'équipe de trouver une idée ou de proposer un programme pour profiter du temps, en plus demander aux élèves d'argumenter leurs propositions (je vais me promener dans les allées ; je préfère aller visiter le musée, des objets anciens parce que je suis artiste...)

7) Faire improviser ; demander aux autres élèves de réagir à des propositions, de les accepter ou de les refuser par des arguments.

8) Faire conclure la scène en introduisant un incident (un grand bruit qui fait peur et changer d'avis, la fermeture du musée en raisons des travaux de rénovation...) ou par le changement de lieu (se

de la compétence communicative (aptitude de l'apprenant à savoir reconnaître les signes verbaux et non- verbaux dans l'interaction langagière et sa capacité à manipuler ces mêmes signes afin de pouvoir prendre la parole dans une situation réelle de communication), il faut une adaptation du sujet apprenant à la réalité à la fois langagière et culturelle de la langue cible, ce qui ne peut se réaliser que par l'acquisition de la langue dans toutes ses dimensions socioculturelles et pragmatiques. Cela veut dire que la communication en langue étrangère ne serait possible qu'à travers l'appréhension de toutes les composantes du discours comme les différents canaux de communication, les divers codes linguistiques et paralinguistiques ainsi que les éléments significatifs de la situation de communication (geste, pause de voix , mimique, intonation, etc.) . Nous croyons que les pratiques théâtrales destinées à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères peuvent contribuer à l'appréhension de toutes ces composantes pour les raisons suivantes.

1)Le théâtre est une communication ouverte

Le théâtre par son aspect interactif, nous permet d'enseigner la pratique d'une langue à travers un support pédagogique qui favorise avant tout l'apprentissage de l'art de la communication en langue étrangère. L'interaction s'obtient non seulement par le biais du circuit entre tous les personnages du spectacle, mais aussi par tous les éléments non linguistiques du spectacle comme le décor, l'éclairage, l'espace, les comportements et les attitudes gestuels et paralinguistiques même s'il s'agit d'un monologue ou d'un théâtre chorégraphique, la communication est toujours présente, car il y a à tout moment, un pôle qui émet le message et l'autre qui le reçoit (Communication: transmission de message au moyen de signes, d'un émetteur à un récepteur, selon un canal. J. Rey - Debove, 1979, p. 30).

2) La langue est en soi un théâtre

Parler et communiquer, signifient en quelque sorte jouer un rôle, qui se transforme en rôles multiples suivant les circonstances et les personnes rencontrées. En langue maternelle, nous savons comment nous adresser aux autres selon un code social acquis dès l'enfance. Mais quand il s'agit de la langue étrangère, nous sommes projetés sur une scène inconnue. Nous ignorons non seulement le texte, mais le geste et la physionomie qui l'accompagnent. Travailler Le vocabulaire, la syntaxe et la phonétique derrière une table ou devant un ordinateur ne suffit pas pour s'approprier un rôle. La langue est également rythme et sonorité, elle est aussi regard, geste, silence, élan et émotions. Le théâtre est l'art de produire tous ces éléments.

3)Le théâtre est un multicanal

La transmission du signe au théâtre se fait d'une manière complexe, c'est -à- dire que l'émetteur peut transmettre son message au récepteur à travers plusieurs canaux grâce à la présence des éléments scéniques comme décor, costumes, musique, éclairage et le langage à la fois verbal et non- verbal . Le corps humain aussi étant une bonne source de production de tout ce qui est non- verbal contribue au succès de l'expression corporelle (transmission d'un signe par un ensemble de gestes expressifs et des jeux de corps qui accompagnent le langage verbal). Le théâtre supposant de libérer et de rationaliser des émotions, nécessite un travail corporel qui permet à chacun de découvrir ses sensations et son potentiel expressif.

Le milieu théâtral, par cette multiplicité de moyens, mène vers un emploi complet et concret de la langue étrangère. Il expose l'apprenant dans un milieu d'échange à la fois verbal et non verbal où il s'adapte peu à peu à un nouveau système de signification et ses savoir - faire communicatifs sont en jeu.

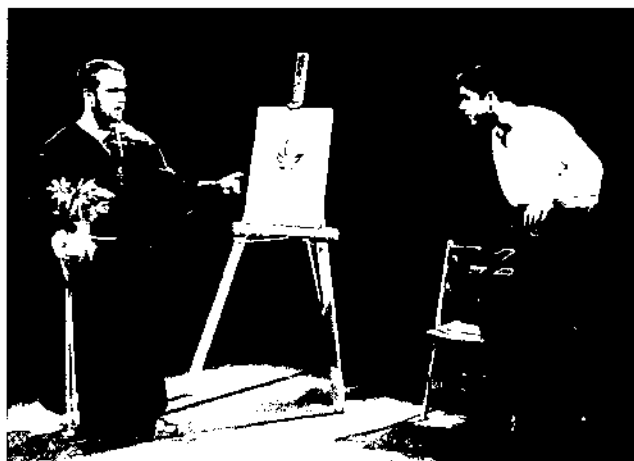
Introduction

La nécessité d'une révision des méthodes 7 l'enseignement des langues étrangères a fait régulièrement l'objet de réflexions diverses, car dans ce monde moderne où nous vivons, l'important est de pouvoir répondre aux exigences d'une vie ancrée dans une atmosphère multiculturelle où la diversité des langues fait obstacle à la communication directe entre les individus de nationalités différentes. Cet article a pour objectif de montrer en quoi le théâtre est un moyen au service d'un enseignement interactif et communicatif de la langue étrangère. Nous verrons tout au long de cet article que l'activité de l'apprentissage d'une langue dépend de la capacité des élèves à réagir dans les situations de communication et qu'à juste titre, le théâtre par ses divers codes linguistiques, paralinguistiques, communicatifs et fictifs favorise l'accès à un tel objectif.

La langue, outil de communication

Politique, économique, scientifique ou culturel, quel que soit le domaine d'une relation internationale, la communication verbale y joue le rôle essentiel. Pour cette raison, trouver des possibilités pour favoriser l'apprentissage rapide et efficace d'une langue étrangère a nourri un certain nombre de réflexions et une série d'études variées, notamment en ce qui concerne l'aspect communicatif des langues. Dans ce sens, l'objectif essentiel de l'enseignement est de doter les apprenants d'un moyen de **communication** qui les rend aptes à utiliser la langue apprise dans les relations professionnelles ou autres, sans connaître tous les pièges de la grammaire ou l'étymologie savante d'un mot ancien.

Cependant, pour savoir communiquer en langue étrangère, il faut être capable d'abord de saisir un énoncé dans sa totalité pour pouvoir ensuite le reproduire, ce qui exige une certaine connaissance



des règles grammaticales ainsi que la possession d'un bagage lexical moyen, c'est-à-dire la connaissance des codes communs qui permet l'efficacité de la communication. Mais, nous croyons que c'est par l'usage en direct de ces éléments que l'apprenant, jeune ou adulte, peut les acquérir. Ce que nous entendons par l'usage en direct pourra être favorisé dans l'atmosphère motivante et créative des pratiques théâtrales en langue cible où les répliques et tout ce qui entourent les apprenants mènent à créer, comme les autres domaines d'art, un monde forgé pour que les apprenants vivent une nouvelle expérience langagière.

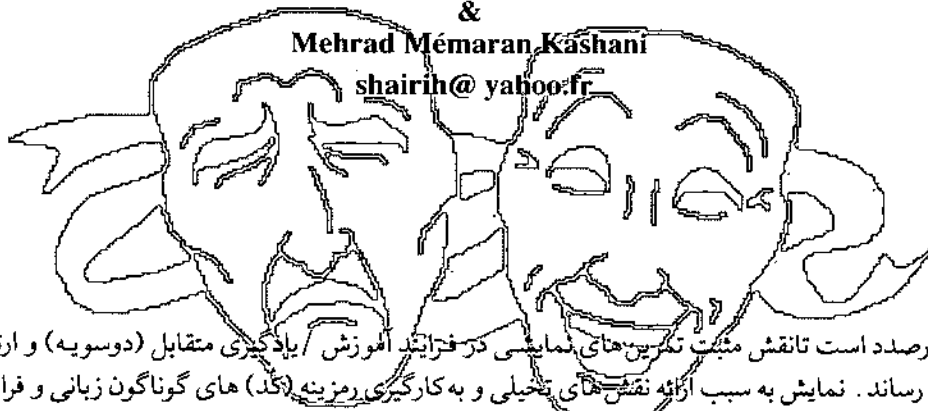
Le théâtre en tant que genre artistique imite la vie. Il possède toute sorte de possibilités pour transmettre un message, il est un appareil de communication riche en moyens divers mais, la question principale qui se pose ici, est de savoir si les pratiques théâtrales destinées à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères peuvent participer dans l'évolution et le progrès des productions langagières. Si oui, de quelle manière?

Le langage théâtral: un tout communicatif

Selon les théories communicatives de la didactique des langues étrangères, l'apprentissage d'une langue se fait dans le but d'entrer en contact avec un natif. Pour ce faire et partant de la définition

Le théâtre au service de l'enseignement des langues étrangères

Hamid - Reza shairi ,
Member du cadre enseignant de l'Université Tarbiyat Modarres
&
Mehrad Mémaran Kāshani
shairih@ yahoo.fr



چکیده

مقاله حاضر درصدد است تا نقش مثبت تکثیرین‌های نمایشی در فرآیند آموزش / یادگیری متقابل (دوسویه) و ارتباطی زبان‌های خارجی را به اثبات رساند. نمایش به سبب ارائه نقش‌های تخیلی و به کارگیری رمزینه (کد) های گوناگون زبانی و فرازبانی، همچون دکور، لباس، موسیقی، نور، چهره‌پردازی، حرکات بدن (ژست)، حالات صورت (میمیک)، آوای کلام و آهنگ گفتار، می‌تواند به ابزاری برای تمرین ارتباط به زبان خارجی تبدیل شود. همچنین، از دیدگاه روان‌شناختی، نمایش نقش مهمی در ایجاد انگیزه و تقویت روحی-روانی زبان‌آموزان و حذف عوامل بازدارنده مثل خجالت، ترس، گوشه‌گیری و بی‌تفاوتی دارد. کلیدواژه‌ها: نمایش، ارتباط، تولید زبانی، آموزش، زبان خارجی.

Résumé

Cet article cherche à démontrer l'efficacité des pratiques théâtrales dans le processus de l'enseignement/ apprentissage afin de mettre en place une stratégie interactive et communicative qui faciliterait l'acte d'enseigner une langue étrangère. En effet, le théâtre par ses divers codes linguistiques et paralinguistiques (décor, costume, musique, éclairage, maquillage, geste, mimique, intonation, rythme, etc.) est un moyen qui participe non

seulement dans la créativité et l'improvisation, par l'accès des élèves aux identités fictives, mais aussi dans la suppression des obstacles comme la peur, la timidité, l'indifférence, etc. De même, au niveau de la dimension affective, le théâtre joue un rôle important dans la motivation et la stimulation des apprenants.

Mots clés: Théâtre, communication, enseignement, production langagière, langue étrangère

IN THE NAME OF GOD

● Managing Editor: **A. Hajianzadeh**

● Editor-in-chief

Akbar Mirhassani, Ph. D. (TEFL)

Tarbiat Modarres University

● Executive Director

Shahla Zarei Neyestanak, M.A. (Educational Planning)

Organization of Research & Educational

Planning Ministry of Education, Iran

● Editorial Board

- **Parviz Birjandi**, Ph. D. (TEFL)

Allame-e-Tabatabai University

- **Ghassem Kabiri**, Ph. D. (Education)

Gilan University

- **Hossein Vossoughi**, Ph. D. (Linguistics)

University for Teacher Education

- **Ali Mir Emadi**, Ph. D. (Linguistics)

Allame-e-Tabatabai University

- **Parviz Maftoon**, Ph. D. (TEFL)

Iran University of Science and Technology

- **Jaleh Kahnamoipour** Ph. D. (French Literature)

University of Tehran

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

Tarbiat Modarres University

- **Nader Haghani**, Ph. D. German as a foreign

Language (DAF), University of Tehran

● Advisory panel

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

Tabriz University

- **Mohammad Hossein Keshavarz** Ph.D. (Linguistics)

University for Teacher Education

- **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 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 three type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

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

Roshd Foreign Language Teaching Journal

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

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

ROSHD FLT 71

No. 71, Summer, VOL.18, 2004

Quarterly

flt

**Foreign Language
Teaching Journal**