

شده آموزش زبان

دوره ی بیست و یکم ، شماره ی ۱ ، پاییز ۱۳۸۵ بهاء: ۳۰۰۰ ریال
ISSN 1606-920X

مجله ی علمی - ترویجی

www.roshdmag.org

آموزشی، تحلیلی، اطلاع رسانی

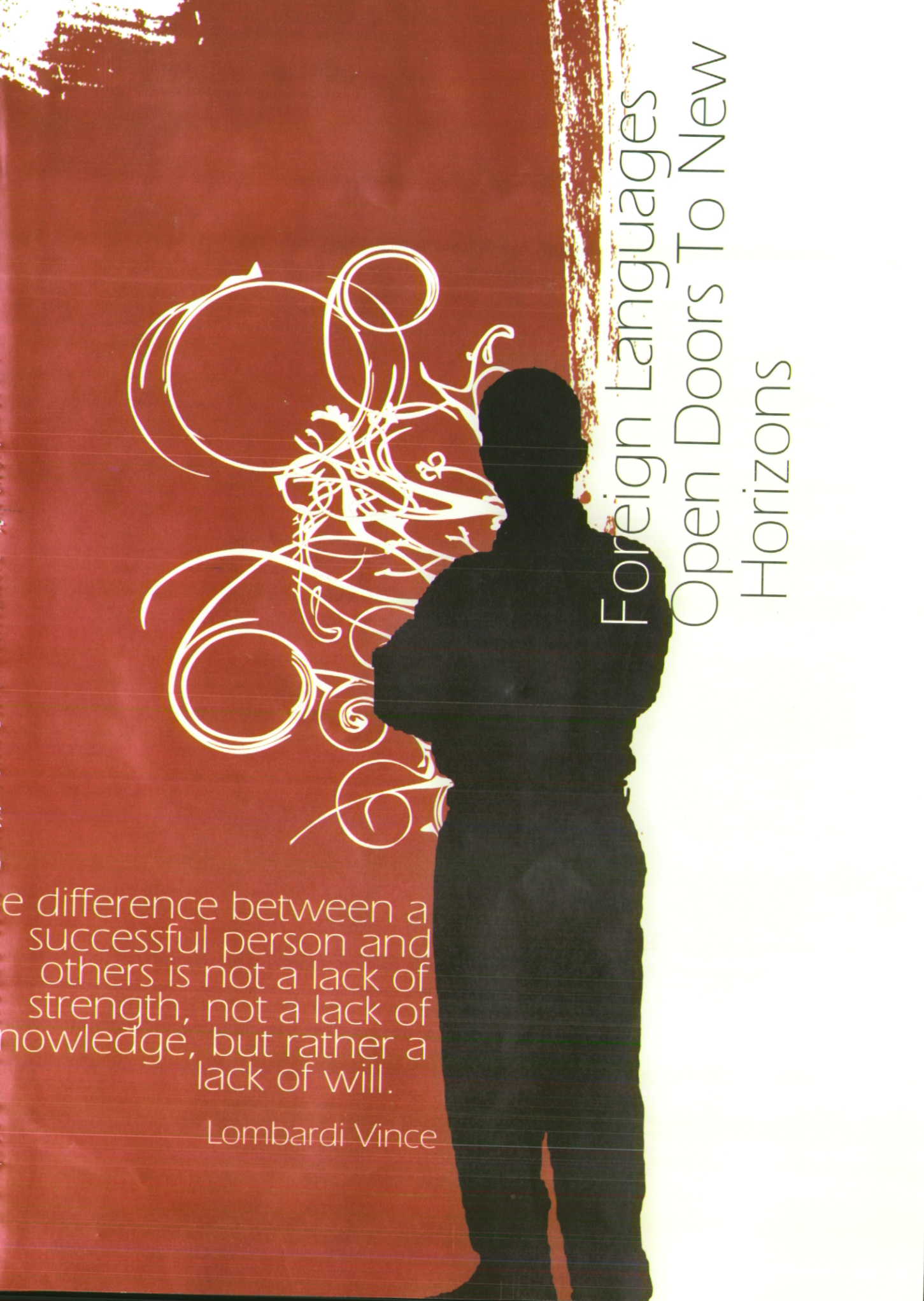


وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی



F L T

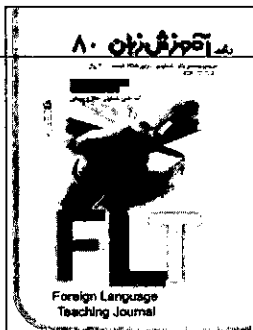
Foreign Language
Teaching Journal



The difference between a
successful person and
others is not a lack of
strength, not a lack of
knowledge, but rather a
lack of will.

Lombardi Vince

Foreign Languages Open Doors To New Horizons



رشد آموزش زبان

دوره ی بیستم و یکم، شماره ی ۱، پاییز ۱۳۸۵ - شماره ی بی در بی ۸۰
مدیر مسئول: علیرضا حاجیان زاده
سردبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: نوید اندرودی
ویراستار: بهروز راستانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
شمارگان: ۱۴۰۰۰ نسخه

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴-۳۷۰) ۹-۱۱۶۱-۸۸۸۳

خط گویای نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
مدیر مسئول: ۱۰۲
دفتر مجله: ۱۱۳
مور مشترکین: ۱۱۴

مجله علمی، ترویجی

Email: Info@roshdmag.org

ISSN 1606-920X www.roshdmag.org

Foreign Language Teaching Journal

فهرست

- سخن سردبیر / دکتر سید اکبر میرحسینی / ۲
- آموزش زبان و مقوله ی فرهنگ در بستر کلاسیک و دیجیتال / دکتر نادر حقانی / ۴
- نقد کتاب زبان پیش دانشگاهی چاپ ۱۳۸۳ / ۱۰ / مینو طهوری
- گفت و گو با سید آیت اله رزمجو / شهلا زارعی نیستانک / ۱۲
- Books / Sh. Zarei Neyestanek / 14
- Let's Take a Break! / Dr. P. Maftoon / 21-15
- The Minefield and the Unwary Translators / A. Jalilnejad / 29-22
- Strategies in Test - Taking Situations / F. Tavakoli Darani / 39-30
- Analyse de la méthode Reflets et son utilisation en Iran / Dr. R. Rahmatian & K. Setayesh / 47-40
- The Impact of Writing Strategy Instruction on Iranian Students' Learning of the Newly-Taught Words / Dr. M. H. Keshavarz & M. Estaji / 58-48
- Analysis of Errors Made by Iranian English Learners in their Written Productions ... / Dr. R. Ghafar Samar & S. H. Seyyed Rezaie / 64 -59

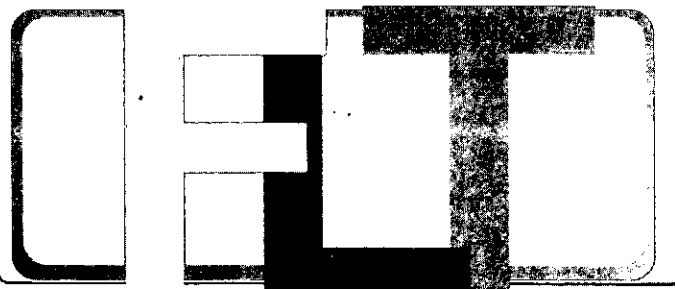
اعضای هیات تحریریه

دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت
دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم
دکتر ژاله کهنمویی پور، دانشگاه تهران
دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس
دکتر نادر حقانی، دانشگاه تهران
دکتر محمدرضا عنانی سراب، دفتر برنامه ریزی و تالیف کتاب های درسی

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله ی رشد آموزش زبان، مقالات کاربردی در حیطه ی آموزش زبان و همچنین اصل تحقیقات پژوهشگران در حیطه ی 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 ی تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه ها آمده است، ارسال شود. این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● محل قرار گرفتن جدول ها، نمودارها و تصاویرهای ضمیمه باید در حاشیه ی مطلب نیز مشخص شود. ● متن هایی که به زبان های خارجی (انگلیسی، فرانسه و آلمانی) ارسال می شوند، باید سلیس و روان و از انسجام کافی برخوردار باشند و از منابع جدید استفاده شده باشد.

نویسندگان و مؤلفان، نام و نام خانوادگی، آدرس پست الکترونیکی، دبیران (نام منطقه آموزشی)، دانشگاهیان نام دانشگاه و مدرک تحصیلی خود را زیر عنوان مقاله بیاورند. ● نشر مقاله ی فارسی باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه ی مقاله باشد. ● در متن های ارسالی باید تا حد امکان معادل های فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویس ها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه ی مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً تبیین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤولیت پاسخگویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.



توانایی انسان در درک زبان

انسان از آغاز آموخت که چه طور می تواند، آرزوها، بیم ها، دغدغه ها، ستایش ها و محبت های خود را به تصویر بکشد. البته این کار را خیلی زودتر از کشف نوشتن انجام داد؛ یعنی با نقاشی، معانی و مفاهیم را انتقال داد و این کار هنوز هم ادامه دارد. در این زمینه، از راه پرپیچ و خم و دشواری در طول تاریخ گذر کرد تا کم کم توانست، علائم و نشانه های ساده ای خلق کند که اکثراً برگرفته و همانندسازی شده از منظر جهان اطراف او بودند. کم کم آن ها را نیز اصلاح، تکمیل، تعویض یا گویاتر کرد.

زبان تصویری، از جنبه ها و ویژگی های خاص جامعه ی انسانی و خلق شده ی انسان است و در هر برهه از زمان، معنای ویژه ی آن، فرهنگ و زمان را در شکل و سبکی تازه بیان می کند. زبان مانند نقاشی که آینه ای صاف و صیقلی از تصویر جهان و انسان است، نیاز به زیبایی، مهارت و استادی دارد تا فرایافتی عمیق و درونی را بازگو کند و تحویل نسل های آینده دهد، و قسمتی از تاریخ شود. هر متنی، اثری فراروی مخاطبان است که می تواند، زیبا و ساده یا پیچیده و دیرفهم باشد. ولی در هر حال، هر سطر، جمله و پاراگراف آن لایه های معنایی خاص و مفاهیم پوشیده ای را در خود نهفته دارد که فقط با سعی و تلاش برای درک و شناخت مطالب می توان به آن ها دست یافت. توانایی انسان در درک زبان، بر معرفت و معنای هستی نزد او می افزاید و به همین دلیل، نویسندگان هنرمندانی هستند که با مهارت با مخاطبان خود ارتباط برقرار می کنند.

زبان تنها راه انتقال دانش، خرد و بینش است و در همه ی دوران ها، تعالی، تداوم و عظمت انسان ها به آن بستگی داشته و دارد. ایجاد ارتباط بدون زبان، در قدیم بسیار مشکل و شاید غیرممکن بود. ولی امروزه با یادگیری زبان های دیگر (خارجی)، مسأله ی ارتباط سهل تر شده و مردم می توانند، شرح عقاید، یافته های علمی، و وقایع گوناگون را برای هم ارسال کنند و باعث انتقال علم و دانش در گستره ی جهان شوند. سعادت، موفقیت، سلامت و تداوم بقای انسان در درک یکدیگر از طریق یادگیری زبان و ایجاد ارتباط صحیح و مفید است. همه ی انسان ها باید از نعمت یادگیری صحیح چند زبان برخوردار شوند و با هم تفاهم، دوستی و مراوده های اخلاقی، علمی و انسانی داشته باشند.

.....

اینک در این شماره ضمن تشکر از همکارانی که زحمت کشیده و نظرات

مجله زبان



و مقالات خود را ارسال کرده‌اند، به معرفی مقالات این شماره می‌پردازیم.

در بخش Knowledge Improvement دو مقاله داریم. مقاله اول که برای دبیران زبان آلمانی تدارک دیده شده است به نقش فرهنگ به عنوان پنجمین مهارت اشاره کرده است و آن را در فرایند یادگیری زبان خارجی مهم معرفی کرده است.

دومین مقاله به ترجمه پرداخته است. در این مقاله مؤلف سعی کرده است موانع و دام‌هایی که بر سر راه ترجمه وجود دارد را طبقه‌بندی و با مثال‌هایی آرایه دهد.

در بخش Roshd & Teachers یکی از دبیران زبان به نقد کتاب زبان پیش دانشگاهی پرداخته و پیشنهاداتی را ارائه داده است.

مطلب بعدی گفت‌وگویی است با یکی از دبیران زبان انگلیسی در شیراز. ایشان یکی از دانشجویان موفق رشته دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه شیراز هستند و نظرات ارزشمندی در مورد بهبود مجله ارائه داده‌اند.

مقاله دیگر Let's Take a Break! مثل همیشه مطالب متنوعی را مطرح می‌کند تا دبیران در کلاس درس از آن‌ها استفاده کنند.

در بخش Classroom Techniques دو مقاله داریم. مقاله اول به راهبردهای مربوط به آزمون می‌پردازد و یافته‌های جدید در زمینه راهبردهای امتحان را مطرح می‌کند.

و مقاله دوم یک متد آموزشی را در زبان فرانسه معرفی می‌کند. در این مقاله برای شناخت دقیق آرایه یک متد آموزشی ابتدا اساس و پایه‌های تکرش ارتباطی بیان می‌شود و سپس به استفاده از روش تحلیلی، ترکیبات اصلی متد را مورد بررسی قرار می‌دهد.

در بخش Researches نیز دو مقاله ارائه می‌شود. مقاله اول به بررسی تجزیه و تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در نوشتارشان می‌پردازد و مقاله دوم به تأثیر راهبردهای انشاءنویسی بر یادگیری لغات جدید اشاره دارد.

امید است مقالات این شماره برای شما جالب باشد و بتواند در شما انگیزه ایجاد کند تا بیش از پیش در مورد مسائل آموزش زبان‌ها بیندیشید.



دکتر نادر حقانی
عضو هیأت علمی گروه زبان آلمانی، دانشگاه تهران
email: nhaghani@ut.ac.ir
مجید نژادمصمیم، دانشجوی دکتری آموزش زبان آلمانی

آموزش زبان و مقوله‌ی فرهنگ در بستر کلاسیک و دیجیتال

Zusammenfassung

Interkulturelle Interferenzen lassen eine Integration landeskundlicher Themen im Fremdsprachenunterricht umso notwendiger erscheinen, so dass in der Fachliteratur neben den vier klassischen Fertigkeiten/Kompetenzen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben der interkulturellen Kompetenz als fünftes Standbein eine tragende Rolle zukommt. Bei der Entwicklung der sprachlichen Curricula und/oder Lehrwerke wird der fünften Fertigkeit eine grosse Bedeutung beigemessen. Aufgrund der speziellen materiellen Gegebenheiten und multimedialen Präsentationsmöglichkeiten der digitalen Plattform stellen Internet-Angebote eine Chance dar, landeskundliche Szenarien einer breiteren Masse zur Verfügung zu stellen und somit einem besseren interkulturellen Verständnis den Weg zu ebnen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche strukturelle Eigenschaften, Möglichkeiten und Zwänge landeskundlichorientierte Angebote auf klassischen und digitalen Plattformen aufweisen und inwieweit diese aus methodisch-didaktischer Sicht den Grundanforderungen einer interkulturellen Landeskunde gewährleisten können.

Schlüsselwörter: Landeskunde, fünfte Fertigkeit, interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Verständigung, exploratives Lernen

چکیده

توانایی بین فرهنگی و به تعبیری دیگر، مهارت پنجم، از اهمیت ویژه‌ای در فرایند یادگیری زبان خارجی برخوردار است. توجه به تفاوت‌ها و اشتراکات فرهنگی میان جوامع زبانی مبدأ و مقصد، از یک سو موجب آشنایی بیش تر زبان‌آموزان با فرهنگ بیگانه می‌شود، و از سوی دیگر

خود زمینه‌ای برای انتقال دانش زبانی و یادگیری بهتر در فرایند آموزش زبان به حساب می‌آید. اهمیت مهارت پنجم در آموزش بین فرهنگی موجب شده است تا در طراحی برنامه‌ی درسی و یا تدوین کتاب‌های آموزشی، علاوه بر چهار مهارت کلاسیک شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن، بخشی نیز به آشنایی با ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی زبان مقصد اختصاص یابد. اینترنت و امکانات موجود در آن، بستر مناسبی را فراهم آورده است که از آن می‌توان، برای ایجاد و تعمیق مهارت بین فرهنگی در فرایند آموزش زبان استفاده کرد. مقاله‌ی حاضر می‌کوشد، ضمن ارائه‌ی دیدگاهی کلی نسبت به مقوله‌ی فرهنگ و جامعه در آموزش زبان، زوایای متفاوت آن را در دو بستر کلاسیک و دیجیتال مورد بررسی و تحلیل قرار دهد.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ و جامعه، فرهنگ در آموزش زبان، توانایی بین فرهنگی، درک متقابل، یادگیری اکتشافی

مقدمه

تقابل فرهنگی ناشی از فقدان شناخت کافی جوامع زبانی نسبت به یکدیگر، امری طبیعی در تعامل بین فرهنگ‌های گوناگون به حساب می‌آید. به طوری که گاه عادات معمول و متداول در یک فرهنگ، از دیدگاه ناظر فرهنگ دیگری، غیرعادی و حتی به منزله‌ی توهین به خود تلقی می‌شود. برای مثال، در حالی که در فرهنگ مردم آلمان، پرسش درباره‌ی امور خصوصی فرد، از جمله وضعیت خانوادگی، صرفاً بهانه‌ای برای برقراری ارتباط صمیمانه است، در فرهنگ ایرانی زمینه‌ی خوشایندی در طرف مقابل ایجاد نمی‌کند. مواردی از این قبیل، خود گویای این واقعیت است که کسب صرف دانش زبانی و توانایی برقراری ارتباط از طریق آن زبان، شرط کافی برای تعامل بین دو فرهنگ مختلف محسوب نمی‌شود و به تعبیری دقیق‌تر، تعامل هدفمند بین دو فرهنگ، مهارت بین فرهنگی و به تعبیری مهارت پنجم را نیز می‌طلبد.

اهمیت نقش فرهنگ به عنوان بستر تعامل زبانی بین گویشوران جوامع مختلف، توجه متخصصان آموزش زبان را بار دیگر در دهه‌های اخیر به خصوص از دهه‌ی ۹۰ میلادی به خود معطوف داشته است. لازم به ذکر است، ضرورت استفاده از مطالب مرتبط با فرهنگ و جامعه در آموزش زبان، مبحثی جدید در آموزش زبان محسوب نمی‌شود و سابقه‌ی آن در واقع به اواخر قرن نوزدهم میلادی برمی‌گردد. از آن زمان تاکنون، از مقولات فرهنگی به صورت‌های متفاوت در متون آموزش زبان بهره گرفته شده است. با آغاز دهه‌ی ۹۰ میلادی و ورود اینترنت به عرصه‌ی آموزش زبان، آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ و جامعه‌ی زبان مقصد با شیوه و تعریفی جدید مدنظر متخصصان قرار گرفت.

در مقاله‌ی حاضر، ابتدا تعریف‌های متفاوت درخصوص مقولات فرهنگی و اهمیت و جایگاه آن‌ها در آموزش زبان مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس، ضمن نگاهی کلی به قابلیت‌های بستر اینترنت و امکانات موجود در آن در جهت تأمین هدف‌های تعامل بین فرهنگی، ویژگی‌های سایت Kaleidoskop، به عنوان یکی از سایت‌های معرفی فرهنگ و جامعه‌ی آلمان به بحث گذاشته می‌شود. سایت مذکور به سفارش «انستیتو گوته» آلمان طراحی شده و از ابتدای سال ۱۹۹۸، در شبکه‌ی اینترنت قرار گرفته است. ولفگانگ هیرر،

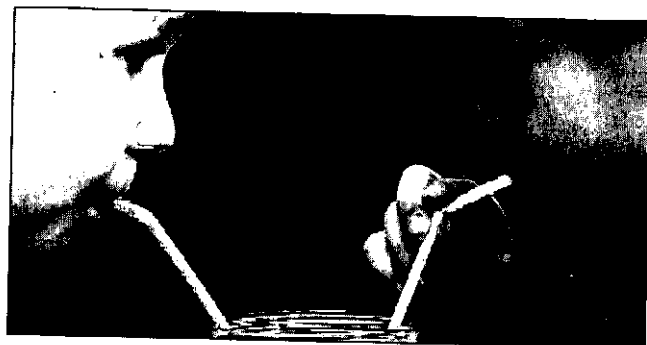
طراح این پروژه، به دلیل ارائه‌ی تصویری متنوع و جالب از فرهنگ و جامعه‌ی امروز آلمان در بستر اینترنت، در سال ۲۰۰۳ موفق به کسب جایزه‌ی مرلوت^۱ شد.

مقولات فرهنگی و آموزش زبان

مباحثی از قبیل لزوم آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ بیگانه در راستای کسب مهارت بین فرهنگی در آموزش زبان، عمدتاً از دهه‌ی ۹۰ میلادی مطرح شد، اما سابقه‌ی استفاده از مقولات مرتبط با فرهنگ و جامعه در فرایند آموزش زبان، در واقع به دهه‌ها و حتی قرن‌های گذشته میلادی برمی‌گردد. برای مثال، اگر ترجمه‌ی متون ادبی را به سبب ویژگی خاص این متون، نوعی آشنایی با فرهنگ زبان خارجی بدانیم، نگاه به فرهنگ بیگانه و حضور آن در آموزش زبان، حتی در شیوه‌ی دستور-ترجمه نیز مطرح بوده است؛ اگرچه هیچ‌گاه در این شیوه بحث استفاده از مطالب مرتبط با فرهنگ و جامعه به عنوان محتوای آموزشی به صراحت مطرح نشده است. مهارت بین فرهنگی در خلال زمان و به تناسب دیدگاه‌ها و نظرات گوناگون، از تعریف‌های متنوعی برخوردار شده است، به گونه‌ای که این مهارت در قرن نوزدهم تحت عنوان «شناخت واقعیات و حقایق جامعه» مطرح شد و بعدها در قرن بیستم میلادی، با عنوان «شناخت فرهنگ» به طور جدی مورد توجه متخصصان حوزه‌های فرهنگ و آموزش زبان قرار گرفت.

شکل‌گیری علوم شناختی در دهه‌ی ۶۰ میلادی قرن گذشته، و استفاده از نظرات آن در حوزه‌ی آموزش زبان را می‌توان سرآغازی جدید در کاربرد مقولات فرهنگی در متون مربوط به آموزش زبان دانست. در حوزه‌ی علوم شناختی و آموزش زبان، ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی، شامل تعریف‌ها و توضیحات مختلفی است که درخصوص شرایط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و تاریخی جامعه‌ی زبان مقصد مطرح می‌شود. بر این اساس، هدف از آموزش مقولات مربوط به فرهنگ و جامعه، انتقال دانش و معلومات سازمان یافته (سیستماتیک) درخصوص جامعه‌ی زبان مقصد است. [تسویتر، سایت اینترنتی درآمدی بر یادگیری بین فرهنگی، ۱۹۹۷]. با آغاز دهه‌ی ۷۰ میلادی و طرح نظرات جدید درخصوص ضرورت شناخت فرهنگ زبان مقصد و لزوم برقراری ارتباط با آن،

سیاسی و جغرافیایی کشور، سیستم آموزشی و سایر اطلاعات کلی، و نیز وضعیت سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، تفکرات، آداب و رسوم و عقاید مذهبی جامعه‌ی زبان مقصد است. مورد دوم، در واقع زمینه‌ای برای شناخت بهتر فرهنگ بیگانه، رفع سوء تفاهمات و انگیزه‌ای برای تفاهم و تعامل بیش‌تر و عمیق‌تر بین دو فرهنگ محسوب می‌شود [بیشف و دیگران، ۲۰۰۳: ۶۹].

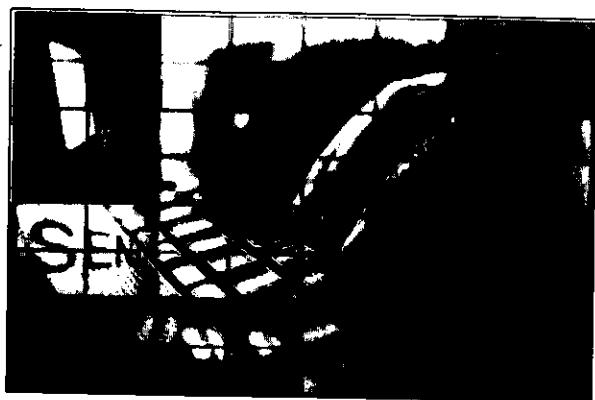


به عقیده‌ی بوتیز^۴، مقولات فرهنگی و اجتماعی صرفاً زمانی در برنامه‌های درسی آموزش زبان در نظر گرفته می‌شوند که هدف از انتقال دانش و مهارت‌های زبانی، یادگیری بعد کاربردی زبان در محیط و جامعه‌ی زبان مقصد باشد. از این حیث، مقولات مرتبط با فرهنگ و جامعه به مکان و یا ناحیه‌ی جغرافیایی خاص، و همچنین دانش و معلومات در زمینه‌های مشخصی محدود نمی‌شود و در واقع، تعبیر درست انتقال مقولات فرهنگی و اجتماعی، نمود تعامل فرهنگی در قالب زبان است. علاوه بر نظرات ارائه شده درخصوص مقولات فرهنگی و اجتماعی، از جمله بعد محتوایی و نیز نقش این مقولات در فرایند آموزش زبان، جایگاه آشنایی با فرهنگ و جامعه‌ی زبان مقصد در حوزه‌ی آموزش زبان نیز، از دیدگاه‌های متفاوت مورد بررسی قرار گرفته است. برای مثال، لازارسکو^۵ (۱۹۹۸) آشنایی با ویژگی‌های فرهنگی را در قالب دو حوزه‌ی تخصصی متفاوت تعریف می‌کند. در حالت اول، فرهنگ و جامعه به عنوان یک زمینه‌ی تخصصی آموزشی و پژوهشی، و در قالب برنامه‌ی درسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی که به ارائه‌ی رشته‌های زبان می‌پردازند، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. و در مورد دوم، مطالب مربوط به این حوزه، به عنوان محتوای اصلی در درس آموزش زبان مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این حالت، هدف از طرح مطالب مربوط به فرهنگ و جامعه، آشنایی زبان‌آموزان با بعد کاربردی زبان به منظور تعامل ب گویشوران جامعه‌ی زبانی مقصد است. از دیدگاهی دیگر، گورتلر^۶ و اشتاین فلد^۷ آشنایی با ویژگی‌های فرهنگ و جامعه زبان مقصد را تحت عنوان یک درس مطرح نمی‌کنند.^۸

تعریف تازه‌ای از کاربرد مقولات فرهنگی در آموزش زبان ارائه شد. براساس تعریف جدید که از حیث هدف، با رویکرد ارتباطی در آموزش زبان پیوندی نزدیک دارد، آشنایی با فرهنگ و جامعه‌ی زبان مقصد، مقدمه‌ای برای کسب توانایی برقراری ارتباط با گویشوران زبان خارجی در راستای درک متقابل است. بدین ترتیب، برخلاف آموزش زبان مبتنی بر نظرات شناختی که انتقال معلومات در زمینه‌ی فرهنگ و جامعه‌ی زبان مقصد را در قالب حوزه‌ای مجزا و جدا از فرایند انتقال دانش زبانی مطرح می‌سازد، آموزش زبان مبتنی بر برقراری ارتباط جمعی، انتقال مقولات فرهنگی را در بطن فرایند آموزش زبان می‌بیند. به همین دلیل، موضوعاتی نیز که در قالب آشنایی با فرهنگ بیگانه انتخاب می‌شوند، عمدتاً در ارتباط با موقعیت‌های روزمره و فرهنگ عامه مردم قرار دارد.

تحولات مربوط به دهه‌ی ۹۰ قرن گذشته میلادی و در نتیجه، ضرورت کسب توانایی بین فرهنگی به عنوان عاملی برای نزدیک ساختن فرهنگ‌های گوناگون به یکدیگر، ارائه‌ی تعریف دیگری را در باب استفاده از مقولات فرهنگی در فرایند آموزش زبان به دنبال داشته است. از دیدگاه نظرات بین فرهنگی، به واسطه‌ی آن که اصول و معیارهای موجود در فرهنگ بیگانه، گاه فاقد تناسب و انطباق با فرهنگ بومی هستند، پرداختن به مباحث مربوط به فرهنگ و جامعه‌ی زبان بیگانه در کلاس‌های آموزش زبان، تقابل افکار و نگرش‌ها را در زبان‌آموزان به دنبال دارد. از همین رو، در آموزش زبان مبتنی بر نظرات بین فرهنگی، فرهنگ زبان‌های مبدا و مقصد هر دو از یک وزن برخوردارند، ضمن آن که به منظور دستیابی به هدف اصلی در آموزش زبان، یعنی کسب توانایی برقراری ارتباط در بستری بین فرهنگی و در نتیجه، قابلیت تعامل و تفاهم با گویشوران خارجی در موقعیت‌های متفاوت، ایجاد و تعمیق مهارت‌های زبانی و فرهنگی در قالب آموزش ترکیبی صورت می‌پذیرد.^۹ به منظور انتقال مقولات فرهنگی، محتوای آموزشی باید دو حوزه‌ی متفاوت را در بر گیرد که به ترتیب شامل اطلاعات عمومی، از قبیل نام شهرها، تقسیم‌بندی

ارزیابی درس‌های الکترونیکی در حوزه‌ی فرهنگ و جامعه
با آغاز دهه‌ی ۹۰ میلادی و تقریباً هم‌زمان با ورود اینترنت به عرصه‌ی آموزش زبان، بحث چگونگی استفاده از این بستر در معرفی فرهنگ و جامعه زبان مقصد و انتقال مقولات فرهنگی در حین فرایند آموزش زبان، مورد توجه متخصصان قرار گرفت.^۹ در این راستا در دهه‌ی اخیر، تعداد درس‌های ارائه شده در اینترنت از روند رو به افزایش برخوردار بوده است؛ به گونه‌ای که در حال حاضر، علاوه بر مؤسسات خصوصی و دولتی، تعداد زیادی از مربیان و مدرسان آموزش زبان به ارائه‌ی درس‌های الکترونیکی مرتبط با فرهنگ و جامعه در بستر اینترنت اقدام کرده‌اند.
به عقیده‌ی برایتدل، امکانات و قابلیت‌های موجود در اینترنت،



زبان‌آموزان در انجام تمرینات، نحوه‌ی راهنمایی، ایجاد انگیزه، رابطه‌ی بین تمرینات و حجم مطالب درسی، و همچنین ارائه‌ی پاسخ‌های صحیح، از نقش مهمی در طراحی درس‌های الکترونیکی برخوردارند.

محور چهارم، یعنی ابعاد فنی نیز، چگونگی طراحی سایت، ارتباط بین سایت و دیگر سایت‌های موجود در اینترنت، سرعت برقراری تعامل و دیگر معیارهای لازم در ارزیابی فنی را در بر می‌گیرد.

یادگیری اکتشافی

به منظور معرفی بیش‌تر سایت‌های مرتبط با فرهنگ و جامعه‌ی زبان بیگانه، سایت Kaleidoskop و قابلیت‌های متنوع آن، با توجه به چهار محور قبل بررسی می‌شود. از بعد محتوا، سایت مذکور در مجموع ۹ موضوع کلی به ترتیب شامل: ارسال تلگراف، موقعیت‌های متفاوت، انسان‌ها، مراسم و جشن‌های مذهبی، راهنمایی، نقطه‌نظرات، تأثیرات، عادات غذایی و دوربین‌های اینترنتی، به همراه حدود صد عنوان دیگر در خصوص موضوعات متنوع ارائه داده است. مطالب مربوط به فرهنگ و جامعه صرفاً در ارتباط با کشور آلمان هستند و دو کشور آلمانی زبان دیگر، یعنی اتریش و سوئیس، در سایت مذکور مورد توجه قرار نگرفته‌اند. موضوعات ارائه شده در سایت مذکور عمدتاً به دو گروه تقسیم می‌شوند: اول موضوعاتی که در ارتباط مستقیم با فرهنگ و جامعه‌ی مردم آلمان قرار دارند. صرف صبحانه در آلمان از آن جمله است. دیگر، موضوعاتی که تا حدی از عمومیت برخوردار هستند؛ برای مثال سفر و یا ورزش. از آن‌جا که موضوعاتی از این قبیل به جای پرداختن به تفاوت‌های بین فرهنگی، بیش‌تر به ذکر اشتراکات میان فرهنگ‌های بومی و بیگانه می‌پردازند، عامل مؤثری در رفع سوء تفاهم موجود بین دو فرهنگ متفاوت محسوب می‌شوند.

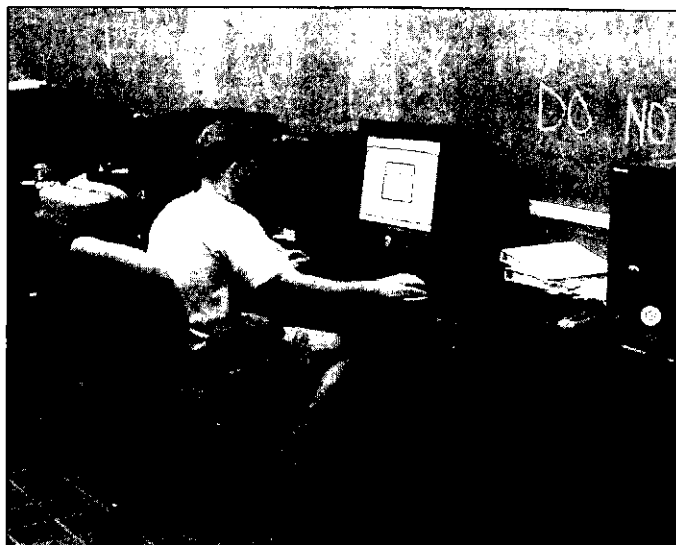
شناخت فرهنگ و جامعه‌ی آلمان، یا از طریق آشنایی مستقیم زبان‌آموزان با نظرات آلمانی‌ها در خصوص موضوعات خاص و گوناگون، و یا حضور آن‌ها در موقعیت‌های واقعی شبیه‌سازی شده

یعنی چندرسانه‌ای بودن، تعامل بین سیستم و کاربر، و امکان ایجاد اتصالات متنی، شرایط ایده‌آلی را برای گذر از شیوه‌های سنتی و نیل به شیوه‌های جدید آموزشی در حوزه‌ی علوم تربیتی که در آن، متعلم و نیازهای وی در مرکز توجه قرار می‌گیرد، فراهم آورده‌اند. در واقع، محیط دیجیتال اینترنت در تحقق عواملی از قبیل دانش آموز محوری، یادگیری فردی و اکتشافی، اصولاً، موفق‌تر از منابع چاپی و شیوه‌های سنتی در آموزش کلاسیک است. شایان ذکر است، سابقه‌ی استفاده از ابزارهای نوین در آموزش زبان به سال‌های پیش از دهه‌ی ۹۰ میلادی برمی‌گردد، به گونه‌ای که در دهه‌های ۷۰ و ۸۰ میلادی، رایانه به عنوان ابزاری نوین در انتقال مهارت‌های زبانی در کلاس‌های آموزش زبان مورد استفاده قرار می‌گرفت.^{۱۰}

برای ارزیابی درس‌های ارائه شده در بستر اینترنت، پرسش‌نامه‌های متفاوتی توسط اشخاص و مراکز ارائه‌دهنده‌ی درس‌های الکترونیکی طراحی شده است. به رغم آن‌که این پرسش‌نامه‌ها - از جمله پرسش‌نامه‌ی تهیه شده توسط دانشگاه گیسن که در مقاله‌ی حاضر مورد استفاده قرار گرفته است - در برخی موارد دارای تفاوت‌هایی با یکدیگر هستند، اما به طور کلی در چهار محور «محتوا»، «تعامل با کاربر»، «تمرینات» و «ابعاد فنی»، از نقطه نظر مشترک برخوردارند.

به طور کلی، درس‌های الکترونیکی که با هدف آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ و جامعه‌ی زبان مقصد طراحی شده‌اند، از بعد محتوا مانند درس‌های ارائه شده در بستر آموزش سنتی هستند؛ با این تفاوت که در بستر اینترنت، ارائه‌ی اطلاعات درخصوص فرهنگ و جامعه‌ی زبان مقصد، از طریق امکانات فنی موجود در اینترنت و در قالب صوت، تصویر و یا ترکیبی از آن‌ها صورت می‌پذیرد. به عبارت دیگر، اینترنت به عنوان بستر و ابزاری مدرن، در جهت آموزش بهتر و بیش‌تر، در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفته است. از دیدگاه محور دوم، صرف تعامل سیستم آموزشی و یا اینترنت با کاربر، به تنهایی عامل مؤثر در ارتقا کیفی درس محسوب نمی‌شود. در واقع، محور مذکور زمانی از قابلیت اثرگذاری بر کیفیت درس برخوردار است که استفاده از آن مبتنی بر دیدگاهی آموزشی باشد. بهره‌گیری از امکاناتی نظیر چت و پست الکترونیکی به منظور برقراری ارتباط هم‌زمان و در زمان بین شرکت‌کنندگان در محیط آموزشی از یک سو، و فراهم آوردن امکان مشاوره‌ی حضوری متعلم با معلم از سوی دیگر، دو دیدگاه آموزشی کاربرد اینترنت در راستای محور تعامل محسوب می‌شوند.

هدف از محور سوم، یعنی تمرینات و تکالیف درسی، تکرار، تعمیق و گسترش آموخته‌هایی است که در حین آموزش از معلم به زبان‌آموزان انتقال یافته است. با توجه به اهمیت نقش تمرینات در یادگیری، درس‌های ارائه شده در اینترنت نیز از این امکان برخوردارند. در این راستا، مباحث مربوط به نوع تمرینات، هدایت



اطلاعاتی در این خصوص در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌گیرد. متن‌هایی که اصطلاحاً از نظر زبانی ساده هستند، با علامت (●) به رنگ سبز مشخص شده‌اند.

سایت Kaleidoskop عمدتاً برای مخاطبانی مناسب است که از معلومات پایه در زبان آلمانی برخوردارند. علاوه بر این، علاقه‌مندان به مباحثی از قبیل گفت‌وگوی بین‌فرهنگی و نیز مدرسان آموزش زبان آلمانی در داخل و یا خارج از آلمان نیز امکان استفاده از اطلاعات موجود در این سایت را دارند. همچنین، برای مربیانی که از وقت کافی برای مطالعه‌ی تمامی موضوعات ارائه شده در سایت مذکور برخوردار نیستند، گزینه‌ای تحت عنوان «چی کجاست» در نظر گرفته شده است. این گزینه امکان نگاهی گذرا و کلی به محتوای سایت را فراهم می‌سازد. تمرینات ارائه شده در این سایت، از تنوع برخوردار نیستند و صرفاً در راستای تعمیق مهارت نوشتن در نظر گرفته شده‌اند. زبان‌آموزان با ورود به بخش تمرینات، به نوشتن مطالب متفاوت می‌پردازند. این مطالب در عین آن که بیانگر دیدگاه‌های زبان‌آموزان درخصوص موضوعات گوناگون هستند، از نظر زبانی و محتوایی به طور غیرمستقیم با مطالب ارائه شده در سایت نیز در ارتباط قرار دارند. یادگیری فردی و اکتشافی و نیز ایجاد انگیزه برای مشارکت فعالانه‌ی زبان‌آموزان در فرایند آموزش، از دیگر هدف‌های این تمرینات است. از آن‌جا که مهارت نوشتن، تسلط کافی بر دستور زبان و همچنین دانش لازم درخصوص واژگان را می‌طلبد، نگارش متن، تقویت دانش زبانی در موارد فوق را نیز در پی دارد. از بعد فرامتنی، پرداختن به فرهنگ بیگانه و مقایسه‌ی هم‌زمان آن با فرهنگ بومی، و همچنین تجربیات و پیش‌زمینه‌های فردی، شناخت زبان‌آموزان را نسبت به مقولات فرهنگ بیگانه افزایش می‌دهد؛ به گونه‌ای که هریک از آن‌ها با اتمام مطالب ارائه شده در سایت، دید دقیق‌تر و شناخت بهتری نسبت به فرهنگ و جامعه‌ی مردم آلمان کسب کرده است.

تعامل بین افراد حاضر در محیط سایت، از طریق پست

صورت می‌گیرد. از این رو، از ارائه‌ی اطلاعات در قالب آمار و توضیحات خودداری شده است. برای مثال، به جای توضیح در مورد صرف صبحانه در آلمان، و به تعبیری دقیق‌تر، نحوه‌ی صرف صبحانه و یا ذکر مواد غذایی که به عنوان صبحانه در آلمان صرف می‌شوند، صبحانه خوردن یک فرد آلمانی توصیف می‌شود. روش مذکور، در واقع در راستای تأکید بر استفاده از موضوعات واقعی در آموزش زبان است. به عقیده‌ی لازارسکو، هنگام انتخاب یک متن مصور برای توصیف یک موضوع، توجه به این نکته ضروری است که انتقال مقولات مرتبط با فرهنگ و جامعه نباید تا حد اطلاع‌رسانی صرف در قالب آمار و توضیحات تنزل یابد؛ چرا که در این فرایند، انسان‌ها همواره محور اصلی را تشکیل می‌دهند (۱۹۹۸). وجود گزینه‌های متفاوت تحت عنوان توضیح و یا اشارات، این امکان را به زبان‌آموزان داده است تا در صورت نیاز، با انتخاب هریک از گزینه‌ها، به توضیحات تکمیلی درخصوص موضوعاتی که برای آن‌ها دشوار به نظر می‌رسد، دست یابند.

همچنین پیوندهای موجود در سایت، امکان تعمیق و گسترش اطلاعات را در راستای یادگیری اکتشافی برای زبان‌آموزان فراهم کرده‌اند. از آن‌جا که وجود این پیوندها، امکان سرگردانی زبان‌آموزان در انبوهی از سایت‌ها و اطلاعات گوناگون موجود در اینترنت را به دنبال دارد، هدایت زبان‌آموزان از طریق ارائه‌ی تمرینات مشخص از بعد آموزشی اهمیت دارد. شایان ذکر است، انتخاب موضوعات و محتوای مورد نیاز به طور کامل بر عهده‌ی زبان‌آموزان قرار دارد؛ به طوری که با انتخاب هریک از عکس‌های موجود در صفحه‌ی اصلی به محتوای مرتبط با آن عکس دست می‌یابند و به همین شیوه، در صفحات سایت حرکت می‌کنند. بدین ترتیب، یکی از اصول اساسی در علوم تربیتی، یعنی استقلال زبان‌آموزان در فرایند یادگیری که خود در ایجاد انگیزه برای تداوم آن نقش به‌سزایی دارد، رعایت می‌شود. با توجه به تفاوت سطح زبانی و محتوایی متن‌ها در این سایت،

الکترونیکی برقرار می شود، با این تفاوت که این نوع ارتباط به صورت شخصی و صرفاً بین دو نفر - آن گونه که در پست الکترونیکی رایج است - صورت نمی گیرد، به عبارت دیگر، مطالب به طور هم زمان برای تمامی شرکت کنندگان در محیط سایت ارسال می شود. شایان ذکر است، امکان ارسال مطالب برای زبان آموزانی که در خارج از محیط سایت حضور دارند و نیز مشاوره با مربیان از طریق چت و پست الکترونیکی در این سایت در نظر گرفته نشده است. علاوه بر این، سایت مذکور فاقد گزینه برای راهنمایی زبان آموزان در خصوص مواردی از قبیل درست نویسی و یا برخورداری از مطالب کمک آموزشی نظیر فرهنگ لغت و واژه نامه است.

نتیجه گیری

صرف استفاده از اینترنت در آموزش، الزاماً به معنای ارتقای کیفی فرایند یادگیری نیست. در این راستا، توجه به ابعاد آموزشی و تربیتی و نیز روش های آموزش به هنگام طراحی و ارائه ی درس های الکترونیکی نیز الزامی است. از جمله امکانات موجود در اینترنت بعد ارتباطی آن است که در حال حاضر، برقراری ارتباط بین افراد را به دو صورت هم زمان و در زمان امکان پذیر ساخته است. درس الکترونیکی Kaleidoskop، با بهره گیری از این قابلیت، محیط مناسبی برای آموزش بین فرهنگی زبان محسوب می شود. در این راستا، تبادل نظرات و تجربیات شرکت کنندگان در درس درخصوص موضوعات گوناگون، زمینه ی مناسبی را برای تعامل و تفاهم بین فرهنگی فراهم کرده است. پرداختن به مقولات فرهنگ بیگانه و مقایسه ی آن با فرهنگ خودی از سوی زبان آموزان، می تواند از یک طرف دید آن ها را نسبت به فرهنگ بیگانه ارتقا دهد و درک بهتر آن ها را در پی داشته باشد، و از طرف دیگر موجب افزایش حساسیت به ویژگی های فردی و فرهنگ بومی شود.

زیرنویس

۱. این مقاله در چارچوب فعالیت های تحقیقاتی مرکز پژوهشی آموزش زبان دانشگاه تهران تدوین شده است.

2. Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching

۳. ر. ک: ورمر، ۲۰۰۳: ۴۴۱.

4. Buttjes

5. Lazarescu

6. Gürttler

7. Steinfeld

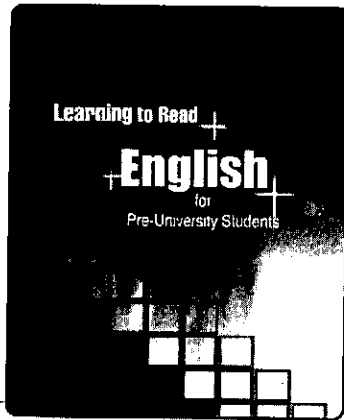
۸. ر. ک: زوینر، بی تا: ۷ و ۴.

۹. ر. ک: انگار، ۲۰۰۱.

۱۰. ر. ک: براندل، ۱۹۹۷.

منابع

1. Bischof, M./ Kessling, V./ Krechel, R. (2003): Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3.5. Aufl. - München: Langenscheidt.
2. Breindl, E. (1997): DaF goes Internet! Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache, In: http://www.ids-mannheim.de/grammis/orbis/daf/daframe_1.html [08.03.05]
3. Engler, L. (2001): Deutsch lernen über das Internet. Die Möglichkeiten eines didaktischen Chats, In: <http://www.linguistik-online.de/901/Engler.html> [18.01.2005]
4. Gürttler, K./Steinfeld, T.: Landeskunde - ein unmögliches Fach aus Deutschland. - In: INFO DAF 1990/ III, S. 250 - 258.
5. Kaleidoskop (Alltag in Deutschland): <http://www.kaleidos.de/alltag/> [08.02.05]
6. Lazarescu, I. (1998): Von einer nationalstaatlichen zu einer differenzierenden Landeskunde der Regionen im deutschsprachigen Raum. Kreativ-kontrastierende Arbeitsformen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, In: <http://www.inst.at/trans/3Nr/lazaresc.html> [15.02.05]
7. Rösler, D. (2002): Kriterienkatalog für Internet-Lernmaterial Deutsch als Fremdsprache, In: <http://www.uni-giessen.de/daf/Kriterienkatalog/kriterienkatalog.pdf> [08.05.2005]
8. Sercu, L.. (2002). Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 7(2), 16 pp., In: www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/sercu_1.htm [15.02.05]
9. Wormer, J. (2004). Landeskunde als Wissenschaft. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 29 - München, 435-470
10. Zeuner, U. (s.a.): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung, In: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/archiv/Broschuere.pdf> [15.02.05]



نقد کتاب زبان پیش دانشگاهی چاپ ۱۳۸۳

حالی که سال های قبل توجه کمتری به درک مطلب می شد و فقط روی دستور کار می کردند.

۵. رنگ بندی بخش های صفحات "Reading"، آرامش بخش است و مانع خستگی چشم و باعث تمرکز بیش تر می شود.
۶. توجه به گفته ی بزرگان باعث ارتباط بهتر با موضوع مورد بحث می شود.

۷. استفاده از فونتیک لغات در قسمت "Word List" بسیار پسندیده است که اولین قدم آشنایی دانش آموزان با شیوه ی تلفظی فرهنگ لغت است و در عین حال، تمرینات تلفظ سال های قبل تکرار می شوند.

۸. طراحی هدف گذاری درس در ابتدای هر درس، دانشیابان را در رسیدن به مقصود یاری می کند.

۹. طراحی "Pre-Reading" هر درس در آموزش بسیار ثمربخش است.

۱۰. قرار گرفتن مترادف ها در حاشیه ی متن، در رنگ مجزا و در راستای خطوط متن، دانشیابان را بیش تر مشتاق به استفاده از آن ها می کند.

۱۱. طراحی "Reading Skills" به امتحان کنکور و استفاده از متون در دانشگاه کمک بسیاری می کند.

۱۲. تناسب نمره ی امتحان گرامر و حجم گرامر در کتاب، دانشیابان را به مطالعه ی صحیح وامی دارد.

۱۳. تأکید روی "Clause" ها به درک بهتر متن های تخصصی یاری می رساند و به طور غیرمستقیم، نکات گرامری سال های قبل نیز مرور می شوند.

۱۴. طراحی "Function" به سرعت عمل در درک مفاهیم کلیدی متن کمک می کند.

۱۵. تمرینات "True"، "False" و "Not mentioned"،

امروزه فناوری جدید روی همه ی برنامه ها تأثیر گذاشته است. یکی از مواردی که باید هم پای فناوری روز تغییر کند، «کتاب آموزشی» است. پس از گذشت حدود هفت سال از ورود اینترنت به ایران، صحبت درباره ی آن و کاربردش در کتاب درسی، به ویژه زبان انگلیسی، ضروری به نظر می رسد؛ با توجه به این که این زبان، زبان کلیدی در اینترنت محسوب می شود. بنابراین، درج مباحثی مرتبط با اینترنت در کتاب زبان پیش دانشگاهی که مخصوص دانشیابانی است که قصد ورود به دانشگاه را دارند، بسیار قابل تحسین است. نگارنده در نظر دارد به منظور بررسی این کتاب، ابتدا به محاسن آن پردازد و بعد پیشنهاداتی برای رفع اشکالات ارائه دهد. به نظر نگارنده:

۱. کوشش مؤلفان محترم کتاب برای تهیه و تدارک کتاب زبان پیش دانشگاهی ۸۳، شایان سپاسگزاری است. اکنون که بسیاری از جوانان ما با این رسانه ی جهانی مانوس هستند، در صورت آموزش صحیح و ارائه ی اطلاعات مناسب، می توانند از مزایای زیادی بهره ببرند. روش آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان ارتباطی این رسانه باید متحول شود که روش این کتاب اولین قدم بود.

۲. در این کتاب، مباحث "Language Function" و "Pronunciation" که در کتاب قبلی وقتگیر و به نوعی تکراری بودند، حذف شده اند؛ به ویژه این که مشابه این کارکردها در دوره ی راهنمایی و متوسطه کاملاً و جزء به جزء مورد بحث قرار گرفته اند و در کنکور دانشگاه کارایی ندارند.

۳. این کتاب بر متون "Reading" تأکید دارد و این مقدمه ای برای استفاده ی بهتر از شبکه ی جهانی اینترنت و کتاب های تخصصی انگلیسی در دانشگاه و حتی در امتحان کنکور است (درک متن به پاسخگویی بهتر منجر می شود).

۴. در این کتاب روی دستور زبان تأکید کمتری شده است، در



دانشیابان بالا رود.

۹. تمرینات مربوط به "Function" با دقت بیش تر و به صورت جملات ناقص طراحی شوند تا دانش آموزان مهارت کسب کنند؛ زیرا جمله سازی صرف کافی است. تمریناتی که فقط مبتنی بر جمله سازی هستند، برای دانش آموزان ضعیف و حتی متوسط مشکل ایجاد می کنند. ۱۰. تمرینات "Ranking" در چند مرحله تنظیم شوند تا دانش آموزان مهارت بیش تری پیدا کنند؛ ابتدا برای دو جمله، بعد سه جمله، بعد چهار جمله، و بعد پنج جمله.

۱۱. در قسمت جدول "Word Formation"، به منظور درک بیش تر، پسوندها و پیشوندها درشت تر و رنگی نوشته شوند. ۱۲. به جای تکرار "Function"، موارد جدید دو سه درس آخر اضافه شوند.

۱۳. در درس هفت، به منظور استفاده ی اجباری از رایانه، تمرینی با استفاده از اینترنت گنجانده شود.

۱۴. تمریناتی با استفاده از سایت های اینترنتی ارائه شوند، یا سایت های پیشنهادی دیگری در هر درس گنجانده شوند.

۱۵. طرح مسابقات اینترنتی انگلیسی برای دانش آموزان و معلمان می تواند انگیزه ی خوبی برای استفاده از انگلیسی و استفاده ی صحیح و مثبت از اینترنت باشد؛ البته سایتی که به راحتی بتوان وارد آن شد.

با توجه به موارد قبل و ارزیابی محاسن و اشکالات کتاب، تألیف چنین کتابی بسیار به جا و پسندیده است و این روند به دوره های پائین تر نیز گسترش یابد. امروزه جوانان با استفاده از شبکه ی جهانی اینترنت نیازهای جدیدی در زمینه ی زبان انگلیسی پیدا کرده اند که اگر به این نیازها در آموزش و پرورش دست نیابند، از راه های دیگری نیاز خود را تأمین می کنند. پس بهتر است چنین نیازهایی از طریق این وزارت خانه و به منظور یادگیری عمیق تر درس زبان انگلیسی در سطوح پائین تر آموزش تأمین شود. به امید روزی که دانش آموزان ما در مدرسه بر درس های خود مسلط شوند.

سؤالات را از حد حدس و گمان دو گزینه ای، به فهم (بدلیل سه گزینه ای) نزدیک کرده است.

۱۶. طراحی (main idea) "Heading"، دانشیاب را به هدفیابی ترغیب می کند.

۱۷. استفاده از خلاصه به عنوان تمرین، به دانشیاب خلاصه نویسی را آموزش می دهد.

۱۸. استفاده از متونی با موضوعات روز و مورد بحث و با مأخذ اینترنت باعث می شود، بیش تر دانشیابان نظرات خود را مطرح کنند و گنجکاوند به جمع آوری اطلاعات یا بازگویی آن علاقه مند شوند. ... شاید بتوان به مزایای دیگری نیز اشاره کرد. لازم به ذکر است، این ها در کلاس تجربه شده اند و احتمالاً در سال های بعد مزایای دیگری نیز در کلاس مشاهده خواهیم کرد. در نتیجه این کتاب را بر کتاب قبلی ارجح می دانم.

پیشنهاداتی برای بهبود و ارتقای سطح آموزش کتاب:

۱. نوار صوتی و لوح فشرده (CD) آموزشی تصویردار، به منظور کمک به آموزش در منزل، تدارک دیده شود.

۲. در بخش مرور دستور، روی Clause های دیگر زبان دبیرستان، مثل "If clause" ها بیش تر تأکید شود.

۳. به طرز استفاده از اینترنت در مقدمه ی کتاب اشاره شود.

۴. موارد توصیه شده درباره ی "Vocabulary" در ابتدای کتاب، بهتر است به عنوان یادآوری در هر درس به صورت یک خط تمرین تحقیقی از دانش آموزان درخواست شود.

۵. لغت های کتاب های اول، دوم و سوم دو بخش مرور، به طور موضوعی درخواست شوند.

۶. از ضرب المثل ها و گفته ی بزرگان (مرتبط با موضوع درس) در ابتدای درس بیش تر استفاده شود.

۷. برای هر درس چند تصویر واضح کلیدی گنجانده شود تا مطالب بهتر به خاطر سپرده شوند.

۸. تمرینات "Reading Skills" بیش تر شوند تا توانایی درک متن



گفت وگو با سید آیت اله رزمجو،
دانشجوی نمونه‌ی دانشگاه شیراز

معلمی موفق است که محقق هم باشد

تنظیم از: شهلا زارعی نیستانک

دنبال می‌کردم. در دانشگاه هم از دانشجویان رشته‌ی مترجمی و آموزش زبان می‌خواهم که با توجه به مفید بودن مجله، مشترک آن شوند. کدام قسمت مجله برای شما جالب‌تر است و آیا تاکنون از آن استفاده کرده‌اید؟

■ به طور کلی، مطالب مجله را می‌توان به دو قسمت تقسیم کرد: بخش تئوری که بیش‌تر شامل مقالات است، و بخش عملی که ضرب‌المثل، جدول، گفته‌های مشهور و تمرین‌هایی برای استفاده‌ی همکاران و دانش‌آموزان را شامل می‌شود. هر دو بخش برای من جالب هستند. همین مسأله هم باعث شده است، برخی از مطالب مجله از جمله مقاله‌ها را در کلاس‌های دانشگاه ارائه کنم و یا از خود دانشجویان بخواهم، مقاله‌های مربوط به تحلیل کتاب‌های درسی و روش تدریس را در کلاس ارائه دهند.

جای چه مقاله‌هایی در مجله خالی است؟ پیشنهاد عملی شما در مورد محتوای مجله چیست؟

■ با توجه به این‌که از دید صاحب‌نظران، حوزه‌های آزمون و تدریس همانند دو روی یک سکه هستند، مقاله‌های مربوط به آزمون‌سازی و ارزشیابی مستحق توجه بیش‌تری هستند. خیلی از مقاله‌ها برگرفته از پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد هستند که اگر از این نوع مقاله‌ها کم‌تر استفاده شود، بهتر است.

با توجه به تجربه و سوابق خود، فکر می‌کنید معلمان به چه مطالب علمی نیاز دارند؟

■ متأسفانه معلمان زبان، آشنایی اولیه با آزمون‌های TOEFL و IELTS را ندارند. بنابراین نیاز است که اطلاعاتی در مجله برای استفاده‌ی همکاران گنجانده شود. آن‌ها به تقویت تلفظ و مهارت گفتاری نیاز اساسی دارند که باید با ارائه‌ی مطالب عملی، مشکل همکاران برطرف شود. منابع آزمون‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای نیازهای ضروری همکاران است که ترجیح دارد، در بخشی از مجله این منابع و کتاب‌های جدید معرفی شوند. آیا تا به حال مقاله‌ای در زمینه‌ی یادگیری و تدریس زبان

لطفاً خودتان را معرفی کنید.

سید آیت اله رزمجو هستم. متولد ۱۳۵۳. دانشجوی دکترای آموزش زبان انگلیسی دانشگاه شیراز و عضو گروه آموزشی زبان انگلیسی ناحیه‌ی سه سازمان آموزش و پرورش استان فارس. چند سال سابقه‌ی کار دارید؟ مختصری از سوابق علمی و کاری خودتان را بیان کنید.

■ ۱۰ سال سابقه‌ی تدریس در سطوح متفاوت را دارم. در دوره‌های راهنمایی و متوسطه، مراکز پیش‌دانشگاهی و ضمن خدمت و در دانشگاه، درس‌های عمومی و تخصصی را تدریس کرده‌ام. مدارک کارشناسی و کارشناسی ارشد خود را در رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه شیراز گرفته‌ام و هم‌اکنون دانشجوی دکترای دانشگاه شیراز هستم. در سال جاری، در بخش زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز، و بخش زبان‌های خارجی دانشگاه‌های آزاد شیراز و کازرون مشغول تدریس هستم. درس‌های آزمون‌سازی، روش تحقیق، طراحی و مطالعه‌ی مسائل یادگیری، تهیه و تدوین مطالب درسی، کاربرد اصطلاحات و تعبیرات در ترجمه، و دستور زبان را در رشته‌ی زبان، و درس‌های زبان عمومی و ویژه را در رشته‌های دیگر، تدریس می‌کنم. همچنین، در «انجمن زبان انگلیسی استان فارس» فعالیت دارم و در دوره‌های ضمن خدمت به دبیران محترم زبان، مسائل آموزش زبان را ارائه می‌دهم.

در دوره‌ی کارشناسی ارشد نفر ممتاز بوده‌ام و هم در ورود به دوره‌ی دکترای هم در طول دوره، به عنوان نفر برتر شناخته شده‌ام. خوشبختانه در سال جاری نیز به عنوان دانشجوی نمونه‌ی دانشگاه شیراز انتخاب شده‌ام که بر خود لازم می‌دانم، از راهنمایی‌های ارزنده‌ی استادانم، به‌ویژه جناب آقای دکتر ریاضی و جناب آقای دکتر یمینی تشکر و قدردانی کنم.

آیا مجله‌ی رشد آموزش زبان را می‌خوانید؟

■ از سال ۱۳۷۲ که وارد «مرکز تربیت معلم شهید قاسمی گچساران» شدم تاکنون، مجله‌ی رشد آموزش زبان را تهیه و با دقت مطالعه می‌کنم. در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترای، مطالب را با جدیت بیش‌تر و خاصی

نوشته‌اید؟ در کدام مجله چاپ شده است؟

بله. «تأثیر کنکور سراسری دانشگاه‌ها بر روش تدریس دبیران مراکز پیش دانشگاهی شهر شیراز» اولین مقاله‌ام بود که در مجله‌ی علمی و پژوهشی دانشگاه شیراز به چاپ رسید و جا دارد، از راهنمایی استادانم، دکتر جعفر پور- که به من تحقیق آموخت- و دکتر یمینی قدردانی کنم. دومین مقاله‌ای که با استاد بزرگوارم، جناب آقای دکتر ریاضی، تحت عنوان «روش‌های آموزش زبان انگلیسی در مؤسسه‌های آموزش زبان انگلیسی شهر شیراز» نوشته‌ام، در مجله‌ی علمی و پژوهشی دانشگاه شیراز به چاپ خواهد رسید. مقاله‌ی سوم خود را درباره‌ی «تحلیل محتوای سؤالات اختصاصی گروه آزمایشی زبان انگلیسی» نوشتم که در ویژه‌نامه‌ی علوم تربیتی مجله‌ی علمی و پژوهشی دانشگاه شیراز چاپ خواهد شد. همچنین، در اولین کنفرانس آموزش زبان انگلیسی در همدان، مقاله‌ای با عنوان «معیارهای تهیه و تدوین کتاب‌های نگارش و گرامر» ارائه کردم که پذیرفته شد. از بین کتاب‌هایی که نوشته‌ام، مشهورترین آن‌ها «Fundamental Concepts in Linguistics»، چاپ انتشارات رهنماست که مورد استقبال استادان و دانشجویان، به ویژه متقاضیان کارشناسی ارشد قرار گرفت. سه کتاب دیگر برای استفاده‌ی دانش‌آموزان راهنمایی و متوسطه با برخی از همکاران محترم زبان نوشته‌ام. در حال حاضر، با جناب آقای دکتر صحراگرد، ریاست محترم بخش زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز، مشغول نگارش کتابی تحت عنوان «روش تحقیق در آموزش و مترجمی زبان انگلیسی» هستیم که به زودی چاپ خواهد شد.

به نظر شما، از چه راه‌هایی می‌توان دبیران زبان را به مطالعه و تحقیق بیش‌تر ترغیب کرد؟

برگزاری کارگاه‌های آموزشی مفید و عملی در زمینه‌ی روش تحقیق که متأسفانه جای آن در آموزش و پرورش خالی است و گنجاندن مطالب فوق در مجله می‌تواند، گام مهمی در ترغیب همکاران به مطالعه باشد. چه طور انتظار داشته باشیم که همکاری تحقیق کند، درحالی که با اصول اولیه‌ی تحقیق آشنا نباشد؟ بارها در جلسات و کلاس‌های درس تأکید کرده‌ام، معلمی موفق است که محقق هم باشد؛ یعنی تدریس نماید، فکر (تحقیق) کند و تغییر به وجود آورد.

خبر

همایش سالانه‌ی آموزش زبان انگلیسی با همکاری انجمن آموزش زبان و ادبیات انگلیسی ایران در دانشگاه شیراز در ۱۹ و ۲۰ بهمن ۱۳۸۵ برگزار می‌شود. دبیران، اساتید و دانشجویان زبان انگلیسی می‌توانند با سایت انجمن یا دانشگاه شیراز تماس گرفته و مقاله‌های خود را جهت بررسی ارسال دارند.



دفتر انتشارات کمک آموزشی

آشنایی با
مجله‌های رشد

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش

مجلات دانش آموزی (به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند)

- رشد کودک (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره ابتدایی)
- رشد نوآموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره ابتدایی)
- رشد دانش آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره ابتدایی)
- رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)
- رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره متوسطه)

مجلات عمومی (به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند)

مجلات تخصصی (برای دانش‌آموزان و معلمان در رشته‌های مختلف)

مجلات تخصصی

مجلات تخصصی (برای معلمان و دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف)

مجلات تخصصی (برای معلمان و دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف)

مجلات تخصصی (برای معلمان و دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف)

دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

Books



Practicing Reading Skills books help students develop important vocabulary and reading skills step by step. They immerse students in refreshing and lively topics while increasing their vocabulary base and preparing them for university assignments. They offer robust comprehension activities that encourage students to access and interact with text and develop reading and critical thinking skills. The original and true stories go across the board of human experiences and develop both reading skill and oral fluency through practice with common words and expressions. Exercises help students in understanding sequence, finding meaning in context, learning some synonyms, making inferences, drawing conclusions, and learning new words.



پروژه اشتراک مجله های رشد

شرایط:

۱- واریز مبلغ ۲۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله درخواستی، به صورت علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سه راه آزمایش (سرخه حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست

۲- ارسال اصل رسید بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک

نام مجله:
نام و نام خانوادگی:
تاریخ تولد:
میزان تحصیلات:
تلفن:
نشانی کامل پستی:
استان: شهرستان:
خیابان:
پلاک: کد پستی:

مبلغ واریز شده:
شماره و تاریخ رسید بانکی:
آیا مایل به دریافت مجله درخواستی به صورت پست

بیستبار هستید؟ بله ☐ خیر ☐

www.roshdmag.org

Email: info@roshdmag.org

۷۷۳۳۶۶۵۶-۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

۸۸۳۰۱۴۸۲-۸۸۳۹۲۳۲

پست الکترونیک:

امور مشترکین:

پیام گیر مجلات رشد:

SCRAMBLED DIALOG

Husband: Guess who I met at the grocery store.

Wife: I can't imagine.

Husband: Do you remember Mr. Johnson from our old neighborhood?

Wife: That name rings a bell, but I can't place him.

Husband: He used to live in the building next to ours.

Wife: Oh yes, now I remember.

He had dark hair and wore glasses.

CROSSWORD PUZZLE

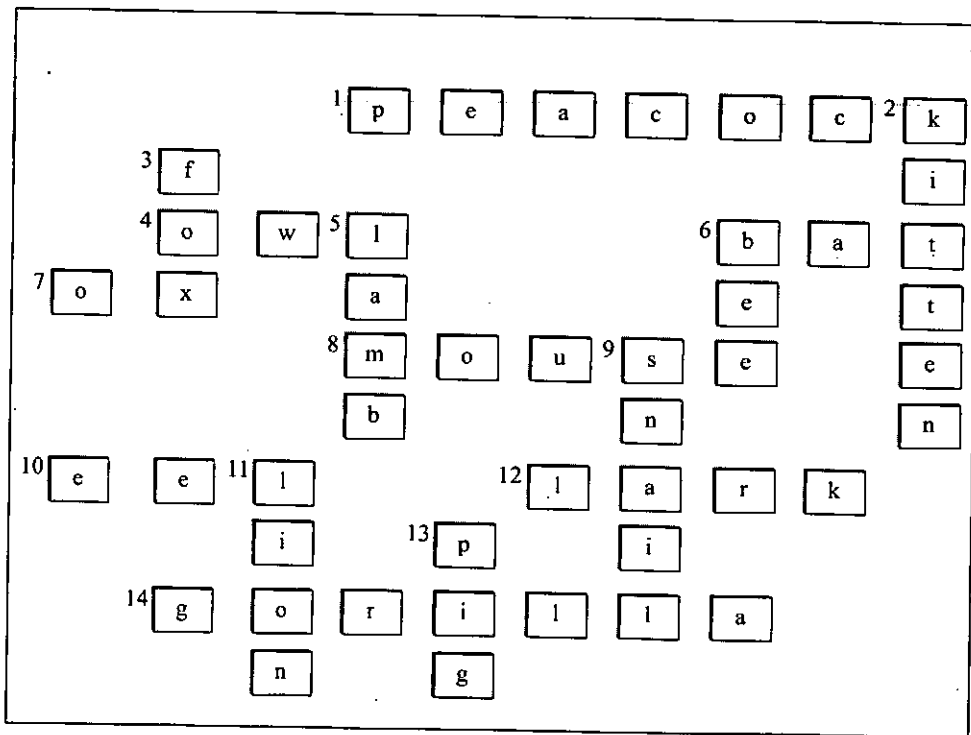
Across

1. as proud as a ____
4. as wise as an ____
6. as blind as a ____
7. as strong as an ____
8. as quiet as a ____
10. as slippery as an ____
12. as happy as a ____
14. as hairy as a ____

Down

2. as playful as a ____
3. as sly as a ____
5. as meek as a ____
6. as busy as a ____
9. as slow as a ____
11. as brave as a ____
13. as fat as a ____

Animal Similes



Assistants. Make the problem student your assistant. This is a popular and often successful method of dealing with a misbehaving student. It gives the more talented a new challenge, while the struggling ones get a boost of confidence. For both kinds of students, it may allow them to participate in class in a non-disruptive way.

Exclusion. Exclude the misbehaving student from activities. This is a later (though not last) step to take. Do not let the disruptive student work with others in your class until he/she seems willing to co-operate. Some teachers have a "time-out" spot in their classroom where student go to sit when they are being disruptive. Ideally the student should not sulk in this corner but think about their behavior and allow themselves time to calm down.

Consistency. New teachers often fail to be consistent in their expectations of the class. Too often they try to stop behavior that they let go for the first few weeks. Decide before you enter a new class what are your values and limitations. Will you accept an answer if a student has not raised his hand? Will you allow students to talk to each other while you are teaching? What will you do if one student punches another? Or calls another a name? If you don't have a plan, how do you expect to win or even do well?

Alerting parents. If a student is consistently misbehaved, talk to, or ask the school to talk to, the parents. Mothers and fathers can often straighten out their children much faster than you can.



KETS TO THE QUESTIONS

Vol. 20, No. 79

BRAIN TEASERS

1. The missing number is 14.

The first and last numbers added together make 19, as do the second number and the next-to last number. Moving toward the middle in this fashion, each successive pair of numbers adds up to 19.

2. 12 minutes

3. Brown is the teacher, Jones is the policeman, and Smith is the fireman.

MISSING DICTIONARY DEFINITION

1. **Zero** refers to the absence of any or all units under consideration.

2. A **blacksmith** is one who forges and shapes iron with a hammer and anvil and makes iron utensils, horseshoes, etc.

5. I had a fantastic _____ of luck last weekend. I picked up a genuine Stradivarius violin for only £25.

8. He was a tall, well-built man with a _____ of red hair.

10. Now remember, Dave, send for the police at the slightest _____ of trouble.

12. There is a 3-acre _____ of land for sale next to my house.

Across

2. The neighbors must be eating garlic again. I just got a _____ of it as I passed their door.

6. They have just opened a new _____ of motorway between Brighton and London.

7. As he was walking past the building site he got a tiny _____ of dust in his eye.

8. We've been having a marvelous _____ of warm weather lately.

11. They jumped even more when it was followed by a loud _____ of thunder.

13. I'm so tired. I didn't get a _____ of sleep last night.

14. I was working at my desk when a sudden _____ of wind blew all my papers onto the floor.

TEACHING TIPS

Sometimes you have to deal with disciplinary problems in your classes. In this issue of ROSHD, you are provided with some guidelines concerning how to handle students' misbehavior.

Misbehavior: Handling

Warnings. Prior to any form of discipline, make sure you have given a clear warning to a student that you are not satisfied with his/her behavior. One method is to get the student's attention and then write his/her name on the board. Another is to change the seating arrangement. Often this alone will alert the student to his/her behavior. Be clear in your initial warning but don't make too big an issue of it.

Understanding. Try to understand why there is a problem. Students often act up because a cold or the flu is coming on or because they didn't have a good night's sleep. Foreign language teaching presents special challenges to the teacher as she does not often ask her students directly what is wrong. If she understands where a problem is coming from, she will be in a much better position to prescribe a cure.

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 there are in the missing word itself.

1. As a numeral, ----- stands for one thousand, both in English and Latin.
2. ----- refers to a document stating the aims and principles of a political party.

SCRAMBLED DIALOG

The following is a scrambled dialog. Unscramble each line, and then there's a conversation between TWO CLERKS. Be careful about the punctuation marks.

First clerk: /and /had/hour/a/just/half/a/I' ve/terrible/./

Second clerk: /happened/what/why/././

First clerk: /a/I /buy /pair /a /lady /had/ shoes/come/customer/who/wanted/in/of/to/
/well/./range/a/ good/we' ve/you/ and/got/know/really/./

Second clerk: /certainly/do/we/./
/she/buy /a/did/pair/? /

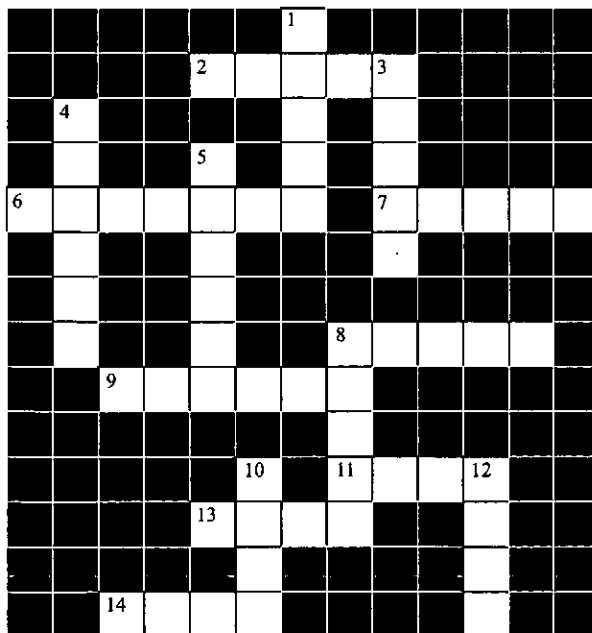
First clerk: /pair/but /her/me/ shop/before/in/leave/had/the/we/no/bring/didn' t/
single/./.
/complained/and/one/single/about/she/every/./

Second clerk: /impossible/she/to/was/please/I' d/say/./

CROSSWORD PUZZLE

Down

1. I know he sounds very convincing, but if I were you I'd take everything he says with a _____ of salt.
3. The sky was very black and a sudden _____ of lightning made them all jump.
4. Just before the curtain went up, the actor suddenly developed a frightening ____ of nevers.

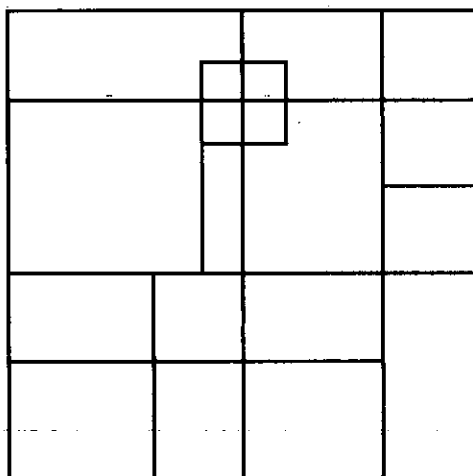


BRAIN TEASERS

Can you solve these brain teasers?

1. A man and a woman are walking along a railway track. A train passes the man in 10 seconds. Twenty minutes later, it reaches the woman. It passes her in 9 seconds. How long after the train leaves the woman will the man and woman meet if all speeds are constant?
2. How many different squares (of any size) are in this figure?

- A. 12 F. 17
B. 13 G. 18
C. 14 H. 19
D. 15 I. 20
E. 16 J. None of the above



3. It's a common five letter word that usually takes up a lot of space in any dictionary. A few of its definitions are given below. Can you identify the word?

Adjective: enveloping; smooth and full-sounding; well finished-off; periodic; approximate; full; plain-spoken; candid; honest; unqualified

Adverb: about; on all sides; in a ring; in a curve; in rotation; indirectly; circuitously; in the neighborhood; towards the opposite quarter; every way

Preposition: about; around; on every side of; all over; past; beyond

Noun: a ladder rung; a slice of toast; a cut of beef; a coil; a bend; a circuit; a cycle; routine; a bout in boxing

Verb: to surround; to finish off; to turn

MISSING DICTIONARY DEFINITION

Here is a dictionary definition, but the word being defined has been blanked out from the definition.

JOKES

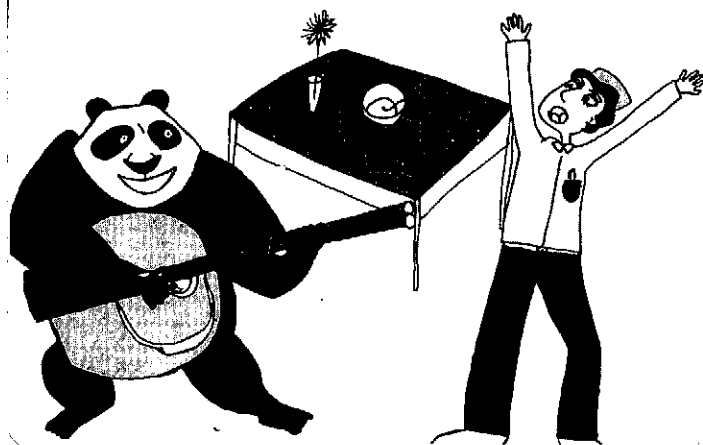
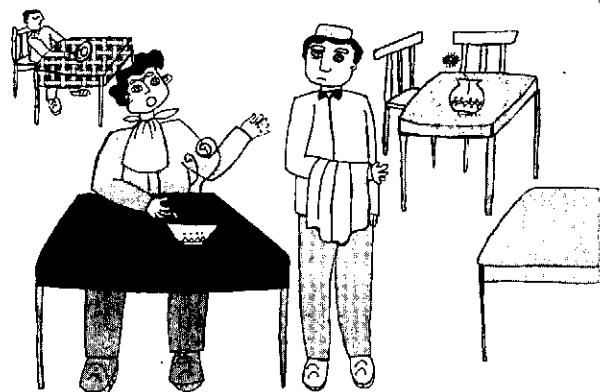
When the waiter brought the Englishman the soup, he was a bit dismayed.

"Good heavens," he said, "what is this?"

"Why, it's bean soup," the waiter replied.

"I don't care what is has been," he said angrily.

"What is it now?"



A panda bear walks into a restaurant. He orders the special and eats it. After eating, he pulls out a pistol, kills the waiter, and starts to walk out the door.

The owner of the restaurant says, "Hey, what are you doing? You come in here, you kill my waiter, and you walk away without saying a word. I don't understand."

The panda says, "Look it up in the dictionary," and walks out the door. So the owner gets out a dictionary and looks under the heading "Panda." It reads:

panda black and white animal; lives in central China; eats shoots and leaves.

SLANG FORUM

freak

Definition: A social outcast or misfit; a strange person.

Examples: 1) John has no friends. He spends all his time in the basement. What a freak!
2) There were a lot of freaks among the audience.

Etymology: In the 1700s, *freaked* meant covered with spots or colors. By 1900, *freak* meant irregular or not normal, perhaps in reference to spots of color as imperfections in a manufacturing process. Today, *freak* has a surprising number of meanings, all coming from the sense of irregular, including: an expert or fan (as in a poetry freak), and crazy behavior (as in He freaked when I told him I wrecked his car)



LET'S TAKE

Prepared by Parviz Maftoon (Ph.D. in TEFL)
email: P_maftoon@ivst.ac.ir

QUOTATIONS

- The will to win is important, but the will to prepare is vital.
Joe Paterno
- The difference between a successful person and others is not a lack of strength, not a lack of knowledge, but rather a lack of will.
Vince Lombardi
- When I hear somebody sigh *life is hard*, I am always tempted to ask, *compared to what?*
Sydney J. Harris
- Your vision will become clear only when you can look into your own heart. Who looks outside, dreams; who looks inside, awakes.
Carl Gustav Jung
- To praise is an investment in happiness.
George A. Adams

WORDS OF KNOWLEDGE

- Improving our own attitudes and our own state of mind takes time. Haste and impatience can only defeat our purposes.
- The shell must break before the bird can fly.
- A winner never whines.
- A dream becomes a goal when action is taken toward its achievement.
- Success is getting what you want. Happiness is wanting what you get.

Both (*impel* and *compel*) mean "force into action" but *compel* is the stronger, suggesting the application of *external* force over which one has no control. *Impel* implies that the force comes from *within* oneself, and can also mean merely *urge*, *incite* or *motivate towards action* without such action necessarily happening. But *compel* has the sense of *obligation* to act.

۹. مغز دائماً به خون نیاز دارد.

poor : The brain needs a *continual supply of blood.

improved: The brain needs a continuous supply of blood.

In certain contexts *continual* and *continous* are interchangeable. *Continual* means continuing but with interruptions (*continual* storms/complaints/questions). *Continuous* means continuing without interruption (continuous rain/noise/discomfort) (McArthur 1981: 577). But this pair of words cannot be interchangeably used in the above-mentioned sentences. An experienced translator discriminates between them. *Continual* may convey negative feeling. It is used to describe actions that are repeated many times over a period of time and are *annoying*. Since the action of supplying the brain with blood is not annoying and it must not be interrupted *continual* is an inadequate equivalent. In this specific context *continuous* is better.

۱۰. متأسفانه طوفان خسارت زیادی بیار آورد.

poor : *Regretfully, the storm caused a lot of damage.

improved: Regrettably, the storm caused a lot of damage.

Regretful means 'full of regret' and 'feeling sorry'. *Regrettable* means 'to be regretted'. The second

translation makes sense, but the first translation does not because a storm cannot feel regret. *Regretfully, I have to say* no is fine.

This paper has touched only upon some of the pitfalls that can mislead the young translators. It is hoped it will encourage the young translators to read more deeply on the subject of pitfalls. Consulting native speakers and reliable dictionaries and other good sources about natural equivalents may heighten their awareness and help them be better able to avoid these dangers and produce decent translations.

Bibliography — — — — —

Beekman, John, and Callow, (1974) *Translating the Words of God*. Grand Rapids, MI: Zondervan.

Larson, Mildred L. (1984) *Meaning-based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*, University Press of America.

McArthur, T. (1981) *Longman Lexicon of Contemporary English*, Longman Group Ltd.

Mollanazar, H., (1997) *Principles and Methodology of Translation*, Tehran: The Center for Studying and Compiling University Books in Humanities (SAMT).

Phythian, B.A., (1989) *A Concise Dictionary of Confusables*.

Ziahosseiny, S.M., (1999) *A contrastive Analysis of Persian and English and Error Analysis for Students of Translation and English Education*, Tehran: Nashr-e Vira.

Notes:

1. false frinds
2. lexical collocation

Compel Impelled Dissatisfied



improved: Ted is suffering from persistent headaches.

۳. هنری همواره دیر می آمد.

poor : Henry was *consistently late.

improved: Henry was persistently late.

The words '*consistent*' and '*consistently*' are not adequate equivalents since they suggest a positive feeling. '*persistent*' and '*persistently*', which convey a negative feeling, may be adequate equivalents because '*headaches*' and '*late*' convey negative connotations. Words that convey negative connotations collocated with *persistent* and those that convey positive connotations collocate with *consistent*:

persistent bad weather/headaches/rain/attacks of malaria/illness/rise in price
consistent sunshine/punctuality/health

۴. غذا رضایت باب را جلب نکرد. او هنوز به غذای بیشتری نیاز

داشت.

poor : The meal left Bob *dissatisfied. He still needed more food.

improved: The meal left Bob unsatisfied. He still needed more food.

Because the quantity (and not the quality) of food is under question *unsatisfied* (and not *dissatisfied*) is an adequate equivalent.

۵. غذا رضایت من را جلب نکرد چون خوشمزه نبود.

poor : The meal left me *unsatisfied because it was not delicious.

improved: The meal left me dissatisfied because it was not delicious.

unsatisfied is a poor equivalent because it is the quality (and not the quantity) of food that is under question. If a meal leaves you *dissatisfied* you are discontented with what you have had; if you are *unsatisfied* you have not had enough. It is possible to be *unsatisfied* without being *dissatisfied*.

۶. ما نمی توانیم شما را مجبور کنیم که آن کار را انجام دهید.

poor : We cannot *impel you to do it.

improved: We cannot compel you to do it.

۷. دیدم مجبورم موضوع را بیشتر بررسی کنم.

poor : I felt *compelled to investigate the matter further.

improved: I felt impelled to investigate the matter further.

Words are subject to variation across groups of speakers: Americans and Englanders. A skilled translator is well familiar with **geographically restricted words** (Ziahosseiny 1999: 104); in other words, he can differentiate between the two versions of English: British English and American English.

the following translations are poor because the translators have neglected the principle of consistency. In other words, two different versions are used in the same sentence.

۱. سگ به نامه رسان حمله کرد و شلوارش را پاره کرد.
 poor : The dog attacked the mailman (Am.E.) and tore his trousers (Br.E.).
 improved: The dog attacked the mailman (Am.E.)/
postman and tore his pants (Am.E.)/
trousers (Br.E.).

۲. آسانسور دوباره خراب شده است. اما مهم نیست ما در طبقه اول سکونت داریم.
 poor : The elevator (Am.E.) broke down again, but it doesn' t matter. We live on the ground floor (Br.E.).
 improved: The elevator (Am.E.) broke down again, but it doesn' t matter. We live on the first floor (Am.E.)

Am.E.	Br.E.
Third floor	Second floor
Second floor	First floor
First floor	Ground floor

۳. ماشینم پنچر کرد و بنزینش تمام شد.
 poor : I had a flat tyre (Am.E.) and ran out of petrol (Br.E.).
 improved: I had a flat tyre (Am.E.) and ran

out of gasoline (Am.E.).

۴. فراش مدرسه تخته را پاک کرد.
 poor : The caretaker (Br.E.) cleaned the chalkboard (Am.E.).
 improved: The janitor (Am.E.) cleaned the chalkboard (Am.E.).

۵. نمرات تد این ترم خیلی پایین بود.
 poor : Ted' s marks (Br.E.) have been a lot lower this semester (Am.E.).
 improved: Ted' s grades (Am.E.) have been a lot lower this semester (Am.E.).

Finally there is the threat of **Confusables** words inviting confusion (Phythian 1989:43). Skilled translators are well familiar with the problem words or confusing word pairs, which may give rise to confusion for a variety of reasons. Perhaps they merely look or sound alike; perhaps they are interchangeable in some contexts but not in others; perhaps they are very closely related, or just commonly misunderstood or misused because of public carelessness or ignorance. The translators' inability to make fine distinctions between some pairs of words can still be another reason why they produced the following poor translation.

۱. فرد همواره وقت شناس بود.
 poor : Fred was *persistently punctual.
 improved: Fred was consistently punctual.

The word 'persistently' is not an adequate equivalent since it suggests a negative feeling. 'consistently'. which conveys a positive feeling, may be an adequate equivalent because 'punctual' conveys a positive connotation.

۲. تد همواره سردرد دارد.
 poor : Ted is suffering from *consistent headaches.

to give the correct meaning in the receptor language, the translator should have used *sooner or later, more or less, hope and fear*, patterns to be learned as a whole.

۶. لیوان نمی‌خواهم. با شیشه می‌خورم.

poor : I don't need a glass. I'll *eat from the bottle.

improved: I don't need a glass. I'll drink from the bottle.

In English, they *drink* (and not *eat*) liquids.

۷. من قهوه با شیر می‌خورم.

poor : I *eat *coffee with milk.

improved: I drink white coffee.

The translator created a longer, wordier way of translating the idea, and increased the chance of further errors.

۸. جان پس از نوشیدن یک فنجان چای پررنگ بحث تندی با برادرش داشت.

poor : After having a cup of *powerful tea, John had a strong argument with his brother.

improved: After having a cup of strong tea, John had a powerful/strong argument with his brother.

In English *strong* and *tea* collocate acceptably, but *powerful* and *tea* collocationally clash: it is outside of reality to say *powerful tea*.

Collocational clashes are subtle and sometimes overlooked by the translator (Larson 1984: 146). Thus great care should be taken when translating these sentences into English because combinations of words differ from language to language. The following categories may raise the translators' awareness of the possible pitfalls of translation and may help them avoid the threatening minefield.

Collocates may be characterized as follows:

1. Syntactically and semantically permissible: "There was *green grass* growing every- where."
2. Syntactically permissible but semantically impermissible (commonly referred to as *collocational clashes*) "There were *green ideas* growing everywhere."
3. Syntactically impermissible but semantically permissible: "There was *green grass grows* everywhere."
4. Syntactically and semantically impermissible: "There was *green ideas grows* everywhere."

Collocates may also be characterized as follows:

1. Syntactically and semantically permissible, but incidental, as in live metaphors: "The barn was painted *red* like a *tomato*."
2. Syntactically and semantically permissible, but fixed in usage, as in dead metaphors: "He turned as *red as a beet*."

Below are the most easily distinguishable types:

Verb+noun	Throw a party/accept responsibility
Adjective+noun	square meal/grim determination
Verb+adjective+noun	take vigorous exercise/ make steady progress
Adverb+verb	strongly suggest/ barely see
Adverb+adjective	utterly amazed/ completely useless
Adverb+adjective+noun	totally unacceptable behavior
Adjective+preposition	guilty of/blamed for/ happy about
Noun+noun*	pay. packet/window frame

*also known as compound nouns



of words are introduced into the TL.

The following mistranslations, which are produced by the unwary translators, may clarify the point. (*= A collocational error)

۱. اینجا آب عمیق نیست.

poor : The water's not **profound* here.

improved: The water's not deep here.

The combination of *water* and *profound* is nonsense. In English, they use *deep*, instead of *profound*. A translator should know that *profound* (like *superficial*) can collocate with such abstract nouns as *idea*, *thought*, *knowledge*, *sympathy*, *talk*, etc. but *deep* (like *shallow*) can collocate with both such abstractions and concrete nouns as *idea*, *thought*, *knowledge*, *sympathy*, *talk*, *water*, *lake*, *river*, etc.

۲. من و برادرم فوتبال بازی کردیم.

poor : * I and my brother played football.

improved: My brother and I played football.

The first translation is poor because I and my brother never occurs in such a context. English idiom requires that when a person is speaking of

himself or herself or herself and others, s/he must mention the other person or persons first and leave himself or herself last. But in confessing a fault, the speaker mentions himself or herself first: as, "*I and my brother broke the window.*"

۳. ما دیر یا زود به نام واقعی او پی خواهیم برد.

poor : We' ll **late or soon* find out her real name.

improved: We' ll sooner or later find out her real name.

۴. این سفر کم و بیش یک ساعت طول می کشد.

poor : It' s an hour' s journey, **less or more*.

improved: It' s an hour' s journey, more or less.

۵. بن مجبور است در بیم و امید زندگی کند.

poor : Ben has to live in **fear and hope*.

improved: Ben has to live in hope and fear.

The inexperienced translators resorted to word-for-word translation and introduced strange and unintelligible combinations of words-*late or soon*, *less or more*, *fear and hope*-into the TL. In order

improved: Have you read the telegram?

۶. ترم گذشته رفوزه شدم.

Poor : I *refused last term.

improved: I failed last term.

۷. آقای براون لیسانس فیزیک است.

poor : Mr. Brown is/has a *license in
*physique.

improved: Mr. Brown is/has a BSc in physics.

۸. هنری از آمپول زدن متنفر است.

Poor : Henry hates to *ampule.

improved: Henry hates having injections.

۹. برادرم کلاس دوم است.

poor : My brother' s in the second *class.

improved: My brother' s in the second grade.

۱۰. کارتون والت دیسنی را بچه ها دوست دارند.

poor : Children like Walt Disney *cartoon.

improved: Walt Disney cartoon is popular with
children.

False Friends		
Persian words	poor and seemingly adequate equivalents	adequate equivalents
ترور شد	terrered = هراس	assassinated
سیگار	cigar = سیگار برگ	cigarette
تئاتر	theater = تماشاخانه	play
لوستر	luster = درخشش	chandelier
تلگراف	telegraph = دستگاه تلگراف	telegram
رفوزه	refuse = امتناع کردن	fail
لیسانس	license = جواز	B.A. or B.Sc
فیزیک	physique = هیکل	physics
آمپول	ampule = بطری کوچک	injection
کلاس	class = طبقه	grade
کارتون	carton = جعبه مقوایی	cartoon

Therefore a careful translator should not
assume that because the words in the two

languages look alike they have the same meaning.

*The translator must be careful not to assume that
a loan word has the same meaning as the same
word in the language from which it was borrowed*
(Beekman and Callow 1974:198). In other words,
it is vital to exercise more patience to differentiate
between true friends and false ones.

Moreover translators should raise their
awareness of collocations to highlight differences
and similarities between their L1 and English.
Larson (1984: 147) has suggested "*the translator
must constantly be alert to the potential pitfalls
of collocational clashes in the translation*".
However some texts translated by the students
who were not alert enough suffered from
inadequacies stemming from very limited
collocational competence. In other words,
collocational clashes occurred in their
translations: they put words together which
should not occur together. It seems that some
students suffer from lack of knowlege of
collocability, of words; consequently, this has
resulted in miscollocation. In Persian we can say
آب خوردن literally, "*to eat water*", which translates
correctly to English as "*to drink water*". Persian
allows the collocation of آب (water) and خوردن (to
eat). But in English we create a collocational
clash if we translate this Persian literally since
unlike Persian, English does not allow the
collocation of آب (water) and خوردن (to eat). It is
noteworthy that "*knowing which words go
together is an important part of understanding the
meaning of a text and translating it well*" (Larson
1984: 141, italics added). In violation of
collocational range Mollanazar (1997: 12) says:

Inexperienced translators who resort to word-
for-word translation, usually do not pay attention
to the context, the collocates, or to the natural and
acceptable collocations in the TL; therefore, the
range of acceptable collocates is violated in the
TL. Thus strange and unintelligible combinations

meaning. Committing *collocational errors* is another area of concern; language learners may put words together which do not naturally go together. Neglecting to consider the principle of consistency is another cause of errors. Language learners may use two different versions (American English & British English) in the same sentence. Finally language learners' inability to make fine distinctions between such pairs of problem words as *consistent* and *persistent* can still be another reason why they may produce poor sentences.

It is hoped that this paper will heighten language learners' awareness and help them be better able to avoid the hidden dangers in order to communicate more decently.

Key Words: minefield, unwary, false friends, pitfall, collocational error.

Translators may be entrapped if they do not translate texts with caution. They should continuously keep a watchful eye on some serious threats presented by the task of translation. Thus making the unwary translators aware of possible dangers that are not easy to notice can be essential and a key area for study. The ability to avoid the minefield-the potential pitfalls of translation-is probably what most distinguishes experienced translators from inexperienced ones. The present study intends to help the unwary translators raise their awareness of subtle problems that are likely to happen. The present researcher has encountered many instances of mistranslation in his different classes. In other words, some points were sadly neglected on the part of the students; they did not know about possible dangers or problems; consequently, they were easily deceived. The point can be clarified by way of exemplification. Observation and experience revealed that students' failure to realize that looking the same is not always meaning the same misleads them: although the words ترور and 'terror' are similar in terms of pronunciation, they are not true friends; on closer examination they turn out to be **false friends** or **false cognates**: they do not convey exactly the same meaning. The former conveys the idea of murdering an important person in Persian; however, the latter means a feeling of extreme fear; thus 'terror' can not be a natural equivalent of the

word ترور. The sound similarity between these two words is the real trap waiting for the unwary translator, who is not aware of false friends or deceptive cognates.

The English sentences below indicate that students were misled by some **false friends** and produced poor translations. (*=inadequate equivalent)

۱. آقای گرین ترور شد.

poor : Mr Green was *terrored. (Terrored is a seemingly adequate equivalent.)

improved: Mr. Green was assassinated.
(Assassinated is an adequate equivalent.)

۲. یک پاکت سیگار بدهید.

poor : Give me a packet of *cigars.

improved: Give me a packet of cigarettes.

۳. آن تئاتر را دیده اید؟

poor : Have you seen that *theater?

improved: Have you seen that play?

۴. تد لوستر را شکست.

Poor : Ted broke the *luster.

improved: Ted broke the chandelier.

۵. تلگراف را خواندید؟

poor : Have you read the *telegraph?

Abass Jalilnejad Masoleh
email: a_jalilnejad2005@yahoo.com
Islamic Azad
University, Lahijan Branch

The Minefield and the Unwary Translators



چکیده

مترجم ممکن است، هنگام ترجمه با مشکلاتی مواجه شود. برخی از مشکلات چندان مشهود نیستند، مگر این که مترجم دقت لازم را داشته باشد. این مقاله می تواند دست آن گروه از مترجمان جوان را بگیرد که ممکن است از دام های ترجمه غافل مانده باشند. در کلاس های ترجمه دریافتیم که زبان آموزان از تله های ترجمه بی اطلاعند و در نتیجه، خیلی راحت در دام های ترجمه گرفتار می شوند. «هم زادهای دروغین»^۱ یکی از دام هایی است که می تواند زبان آموزان را گرفتار سازد. «همایی واژگانی»^۲ یکی دیگر از عوامل مسأله ساز در امر زبان آموزی است. سومین تله، ناآشنایی با دو گونه زبان انگلیسی (انگلیسی آمریکایی و انگلیسی بریتانیایی) و تمایز قائل نشدن بین آنهاست. آخرین دام که ممکن است زبان آموزان را گرفتار سازد، واژه های فریبده ای نظیر consistently و persistently هستند. نگارنده امیدوار است مقاله ی حاضر بتواند، مترجمان جوان را از تله های احتمالی ترجمه برهاند. کلید واژه ها: تله، هم زادهای دروغین، همایی واژگانی.

Abstract

Some problems are likely to happen in the task of translation. Some of these problems are not easy to notice unless careful attention is paid to them. The purpose of this paper is to help the unwary translators to stay away from bad situations, from which it is difficult to escape. In his different classes, the present researcher has encountered many instances of mistranslation: students did not know about potential pitfalls or possible dangers of translation; consequently, they were easily deceived. The point can be clarified by way of exemplification. Observation and experience revealed that students' failure to realize that looking the same is not always meaning the same misleads them; although the words ترور and 'terror' (false friends) are similar in terms of pronunciation, they do not convey exactly the same



McGroarty, 1985). One needs to be careful that the washback effect from tests with as avowed aim of testing strategic behaviour, if developed, is not allowed to bias learners in ways that are not desirable. We do not want to create a new breed of skilled test takers-rather a generation of good learners who can demonstrate their knowledge and skills in valid language tests. Alderson and Wall (1993) have in any case cast doubt on the strength of washback in various language programs; but in many places tests are still used as controlling devices over syllabuses and teaching methods.

References

- Alderson, J.C. & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-29.
- Anderson, N.J., Bachman, h., Perkins, K., & Cohen, A. (1991). An exploratory study into the construct validity of a reading comprehension test: triangulation of data sources. *Language Testing*, 8(1), 41-66.
- Bialystok, E. (1990). The comprehension strategies.

- Oxford: Blackwell. Block, E. (1986). *The comprehension strategies of second language readers. TESOL Quartely*, 20(3), 463-94.
- Buck, G. (1991). The testing of listening comprehension: an introspective study. *Language*, 8 (1), 67-91.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second language*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Dollerup, C., Glahn, E. & Hiansen, C.R. (1982). Reading strategies and test taking techniques in an EFL reading comprehension test: a preliminary report. *Journal of Applied Language Study*, 1(1), 93-99.
- Feldman, U. & Stemmer, B. (1987). Thin _____ aloud a _____ retrospective da _____ in C-te _____ taking: diff _____ languages - diff _____ learners - sa _____ approaches. In Faerch and Kasper (1987:251-66).
- Grotjahn, R. (1987). *On the methodological basis of introspective methods*. In Faerch and Kasper (1987): 54-81).
- Hamp- Lyons, E. (1990). *Second Language Writing: Assessment Issues*. In Kroll (1990a: 68-87).
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: CUP.
- Nevo, N. (1989). Test-taking strategies on a multiple choice test of reading comprehension. *Language Testing*, 6(2), 199-215.
- O'Malley, J, M. & Chamot, A (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Politzer, R. & McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quartely*, 19(1), 103-23.
- Vanlier, L. (1989). Reeling, writing, drawling, stretching, and fainting in coils: oral proficiency interviews and conversation. *TESOL Quartely*, 123 (3), 489-508.
- Wenden, A, L. & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International English Language Teaching.

Paraphrasing (strategy 19) was employed particularly with items of medium level of difficulty, and especially with understanding direct statements rather than inferences or the main idea.

Guessing (strategy 30) occurred especially with inference items and medium difficulty items—those that discriminate well between good and poor readers. This supports Nevo's finding that guessing was used more by good readers than poor ones.

Matching stem with the previous portion of the text (strategy 34) was used particularly with inference items, but less on the main ideas and direct statements, more often with items of medium difficulty. Test takers may here be trying to find answers in a text where the answer rather lies in a logical inference from the text.

Anderson *et al.* described their study as a pilot, as it certainly broke new ground. It raises a number of serious questions for construct validity, and shows a way (however complicated) of finding some of the answers.

Conclusions

There are a number of interesting conclusions which can be made based on the above discussion.

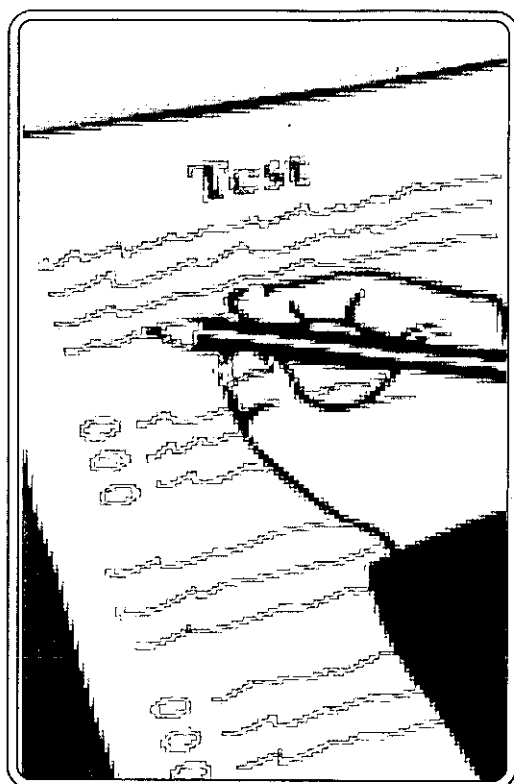
1. The research to date has had relatively limited coverage of skills and test item types. We do not know yet what test takers do in all sorts of item types which are different to the rather traditional ones (with the exception of the novel C-test). In particular, test makers are now developing a whole range of new item types to meet the new certification challenges such as test of communication skills, test of specific-purpose language using authentic materials (e.g. the Cambridge English for Industry and Business Test, the Oxford Industry and Business English Certificate, the London Chamber of Commerce and Industry's Spoken English for Industry and Commerce), tests administered via video (the British Council/BBC English Video Test) which make in some cases strong claims

about task authenticity.

2. Are strategies always strategies? As with the discussion about strategies and skills in non-test situations, there is only a loose classification available, and it is not certain that every piece of research that invokes the notion is using it in the same sense. Strategies tend to be thought of as deliberate, conscious, cognitive, and reportable. Bialystok (1990) demonstrates that at least for communication strategies, each of these features can be refuted. It is strange that a reaction such as *stated failure to understand* should be counted as a strategy for solving a reading problem or a test item!

3. In accordance with the shift from preoccupation with product to interest in process that this approach implies, test makers are beginning to look at the possibilities of testing not simply the language skill but the skilled language user—the skilled reader, the skilled talker, the skilled listener, the skilled writer. As more information on the components of these skills becomes available, so test makers can find appropriate means to test them. However, there are problems: in the Examiner's report on the first year of operation of the Cambridge Certificate of Advanced English, there is a mention that students were asking for more time to complete a reading test which was timed deliberately to encourage skim reading and scanning, two of the most obvious reading strategies considered in the literature. Test takers can thwart such moves, either by inertia or more reasonably by adopting more deliberate strategies than the test maker intended.

4. Test formats and test content, it is often argued, exert influence on teaching. This is usually called *washback*. Studies of teaching as a strategic approach and specific strategies for the various skills have met with only mixed success (O'Malley and Chamot, 1990; Wenden, 1987), and in some cases the results constitute a warning (Politzer and



idiosyncratic responses. The seventeen strategies were :

- Supervising
 - stated failure to understand
 - refer to lexical items
 - respond affectively to text
- Support
 - skim
 - scan
- Paraphrase
 - paraphrase
 - extrapolate from information presented in text
- Coherence
 - reread
 - react to author's style
- Test-taking
 - guess
 - select answer through elimination
 - select answer through deductive reasoning
 - match stem with item

- select answer because stated in text
- select answer based on understanding text
- make reference to time
- express uncertainty at correctness of answer.

From this list it is easy to see that eight of these strategies are in the test-taking category. Another way of putting the same point is to say that half of the original category of test-taking strategies occur in the strategies used with frequencies greater than ten times but only between a third and a fifth of any other category achieves such a frequency.

They also classified the test items according to what the test developers themselves thought they were testing :

- Understanding the main idea
- Understanding a direct statement
- Making an inference

They found that certain strategies were used significantly more often on certain kinds of question than on others, implying that the categories of question had a reality in terms of how the takers behaved in answering them.

The authors considered that the most important findings concerned the combination of all three sources of information-verbal reports, item characteristics, and question classification. Strategy 37, *making reference to time*, when looked at from these three points of view, indicates that when students are coping with direct statement-type questions that actually discriminate well between good and poor readers, they do worry about the time allocation-not surprisingly!

Stated failure to understand (strategy 3) was most frequent on items that discriminated among good performers on the test, less frequent on easy items, and on items that simply discriminated between good and poor readers. It seems that this is a claim that students only make under test conditions on the most sensitive items.

alternative and the text.

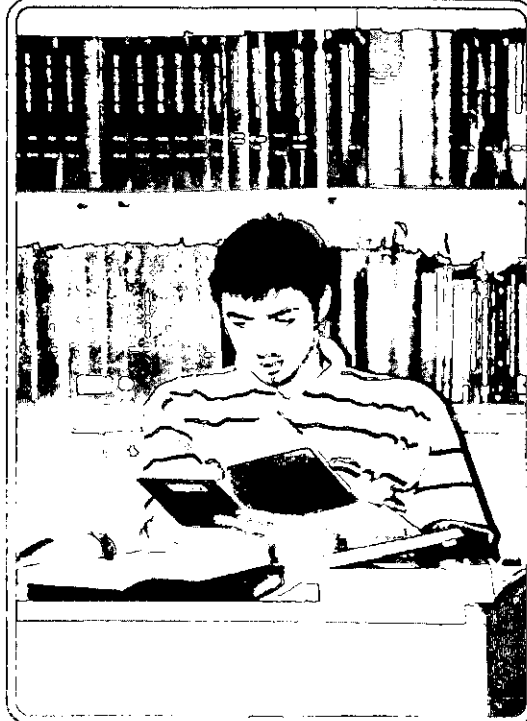
Comparing these strategies with those gleaned from studies of the reading process, two conclusions are immediately obvious. First, there are far fewer strategies mentioned in the test or quasi-test situation; and second, those that are mentioned (other than those that involve only test-format information) do not manifest the range discovered in the studies of reading itself. One reason for the first observation is probably the difference in methods of data collection : both Nevo's and Dollerup *et al.*'s research asked about the test items, not about reading the passage itself, and furthermore, while Dollerup *et al.* gave a reasonably free interview for the respondents to discuss their experiences Nevo used a sixteen - point checklist of strategies which the respondents ticked off, as well as a verbal report. Since the task had to be completed in a certain time to preserve the authenticity of the test situation, it is not surprising that the respondents did not report using other strategies than those on the list prepared by the researchers.

The second observation concerning the range or coverage may be a result of the first: but it is striking that in neither the more restricted research of Nevo nor the more open method of Dollerup *et al.* did any *technical aids* or *monitoring* strategies receive a mention. Though *background knowledge*, *knowledge of the world*, and *chronological order* are mentioned, no other *coherence-detecting moves* are mentioned in the test situation; similarly, using *grammar* and possibly *synonyms* (if they may be deemed to be similar to *association*) are the only *clarification and simplification* moves. On this basis, then, one has to conclude that the strategies reported in studies on these two kinds of reading test bear only a weak relationship to

the activities reported by readers in a non-test situation, and no hint is given of individual differences.

Multiple choice, verbal reports, and discrimination

The most thoroughgoing piece of research in construct validity in multiple-choice reading tests to date was performed by Anderson, Bachman, Perkins, and Cohen (1998). This involved Spanish native speakers enrolled in an ESL program in the United States. The researchers aimed to measure the relationships between test takers' performance on the test, what they reported about their reading and test-taking strategies, and theoretical analyses of what the test was supposed to measure, i.e. the construct of reading skill. The importance of this study is that it collected both quantitative and qualitative data, and subjected it both to interpretive and to numerical analysis. Thus it can justifiably claim data triangulation. The most important findings of the study – apart from the fact that it was possible to perform it at all – were the insights about the relationship between particular strategy uses and discrimination, i.e. whether the use of certain strategies on certain item types was associated with good or poor reading as measured by the test, and what the test developers thought the test was supposed to be measuring. They drew up a list of forty-seven possible strategies using research studies of reading and of testing (including Nevo's), grouped into strategies for Supervising, Support, Paraphrase, Coherence, and Test-taking. They only actually used data on the seventeen of the forty-seven strategies whose overall frequency of use was ten times or more among their twenty-eight respondents, to eliminate undue bias from



which is hypothesized in a theory of language ability. (Hughes, 1989:26)

The traditional means of establishing construct validity have included statistical comparisons of the degree of similarity and difference between scores on tests hypothesized to tap relevant and irrelevant subskills - the process of convergent and divergent validation.

For various reasons, researchers are turning to other ways of pursuing this goal. One fairly simple way of doing this is to compare the strategies claimed in the test situation with those mentioned in non-test situations. The *contributory* strategies of Nevo's research (1989) with multiple-choice test items are presented here in order of frequency of use. The orders in LI and FL were approximately the same :

1. *returning to the passage* : returning to the text to look for the correct answer, after reading the questions and the multiple - choice alternatives
2. *clues in the text*: locating the area in the test that the question referred to and then looking for clues to that answer in that context
3. *elimination*: selecting an alternative because the others did not seem reasonable or understandable

4. *ceasing search at plausible choice*: reading the alternative choices until reaching one thought to be correct, not continuing to read the other choices
5. *background knowledge*: general knowledge outside the text called up by the reader in order to cope with the written material
6. *chronological order*: looking for the answer in chronological order in the passage
7. *key word*: arriving at an alternative because it had in it a word that appeared to be a key word in the text
8. *association*: selecting the alternative because it had a word in it that evoked an association with a word in the native language or in another language known by the reader.

Clearly, the difference between ordinary reading and doing a multiple-choice reading test is reflected in the number of these strategies that are closely (but not solely) tied with the traditional format of the test: a test taker will use a process of *elimination* to solve the puzzle of which alternative seems the most appropriate; *ceasing search of plausible choice* reflects the format of distractors, although the reason for ceasing is recognition of some kind of correspondence between the

because the mine must be closed during the strike. Nobody wants to work. [23.2] they refuse to work. When the majority refuses to work, the individual worker does so, too'.

Both these two exploratory studies attempt to draw a distinction between what students do in order to solve the test item problem – test-taking strategies – and what they might do normally in order to read a text – reading strategies – comparing the two to see in an informal and unquantifiable way what kind of overlap there might be between them. Not surprisingly, they conclude that some activities – for example fragmented reading – are particularly associated with test taking, and some might occur in both situations.

Part of a much more thoroughgoing study by Nevo (1989) on multiple choice test-taking strategies concerned the use of what he calls *non-contributory* strategies. These were strategies that he, by a decision process not explained in his paper, decided would not lead to correct answers. They were:

- guessing
- choosing the exception
- length
- location
- matching alternative with stem
- matching alternative text.

These are in contrast with the *contributory* strategies which are more like the reading strategies found in studies of reading, and which we shall discuss in the next section. Nevo found that, not surprisingly, significantly more use was made by his subjects in their second language (French) of these non-contributory strategies than in doing the reading text in their first language (Hebrew), and also that, even in the second language, significantly more use was made of the contributory strategies than of the non-contributory. Thus, performing in a second language – at least at this level – encourages greater

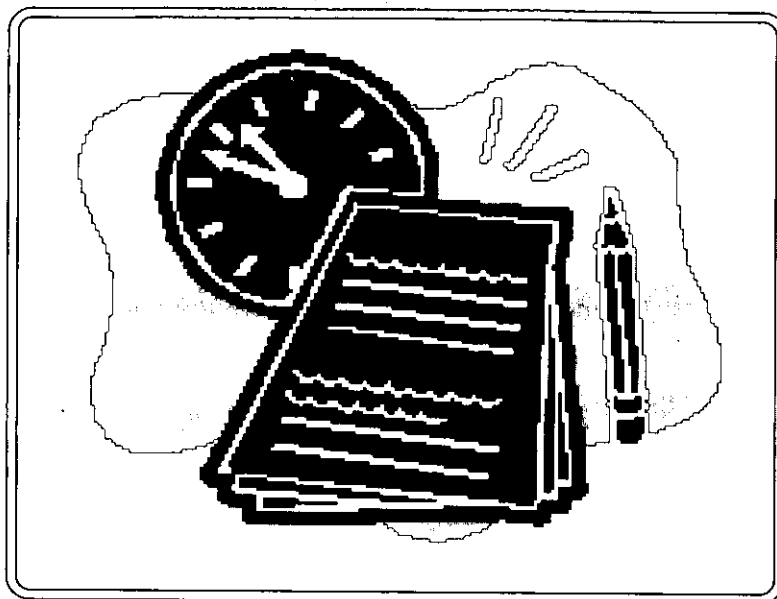
use of strategies that refer to the physical format of the test items, which perhaps indicates a degree of *test-wiseness*; but students nevertheless use *reading strategies* to find the clear majority of the items. Of these *test-wise strategies*, referring to the format of the test items, by far the most frequent was *guessing*, defined as "blind guessing not based on any particular rationale". This was some three to four times as frequent in FL as in LI. Of the others, only 'matching alternative with text' was used in considerable frequency, and then more often in LI than in FL. Such matching at least requires consideration of the text as well as the test item, and therefore might be considered a kind of hybrid between Nevo's two broad categories of strategy.

Presumably the greater use of *non-contributory* test-taking strategies in FL is a result of the greater uncertainty the candidates have that more conventional sources of information will lead to the correct answer. However, it is noteworthy in Nevo's results on this point that the frequency of these kinds of strategies in LI is but a tenth of that of contributory strategies, and this proportion rises to one-third in FL. It remains to be seen, of course, whether the *contributory* strategies on which the students spend most of their time bear any kind of close relationship to the sort of reading strategies and styles they report when engaged in reading for purposes other than being tested. It is this issue of whether reading tests measure reading to which we now turn.

Construct validity

The following definition is offered by Hughes (1989) for construct validity.

A test, part of a test, or a testing technique, is said to have construct validity if it can be demonstrated that it measures just the ability which it is supposed to measure. The word *construct* refers to any underlying ability (or trait)



mainline reading, where the students uses the central idea of the passage as a point of reference for solving the individual questions, and *fragmented reading*, where the questions themselves acted as the focus for the activity. It would be tempting to suggest that mainline reading equates with fairly normal reading, whereas fragmented reading is a response to a particular kind of text, one interspersed with multiple-choice questions, i.e. a test. The authors comment that both *styles* of reading were used by the same readers at different points, and this is consistent with many of the studies of the reading skill itself.

Dollerup *et al.* also gathered data on how their test takers solved the problem of decoding unfamiliar words, whether the correct answer or the distractors. There was considerable use of approximation-the belief that *hesitant* was cognate with Danish *haste* and therefore meant 'hasten'; translation; use of background knowledge; and others. The authors point out that these strategies are just as likely to lead to the correct answer as not. They also refer to common sense, but their example is more of a rigid belief that, in a passage about a strike, everything must be about not working, whereas their text was actually about a small cadre of volunteers who, in the 1974 miners'

strike in Britain, kept working in the pits to keep them usable after the strike (Dollerup *et al.*, 1982: 95, 97):

Volunteer miners kept coal mines safe.
Voluntary safety work

[21.1] carried out

[21.2] obstructed

[21.3] neglected

by miners during their strike in 1974 meant that all coal mines could resume production when the strike ended. After the previous strike 25 out of about 800 coal mines were lost, but this time cooperation between miners and management ensured that the pits were

[22.1] operating

[22.2] kept safe

[22.3] closed

during the strike. In addition to deputies and inspectors, who reported for duty each duty each day, many miners

[23.1] were forced

[23.2] refused

[23.3] volunteered

to help taking safety measures with their Union's approval...

One student's report: '[21.3] I pick 3 because they refuse to work during the strike; [22.3] 'closed',

and the testing world has not been exempt from this atmosphere of development.

What test takers do: test - taking strategies

Cohen (1998) reports a number of small-scale investigations which aimed at finding out what candidates report as they try to solve various types of test items, what they pay attention to, and how they arrive at the right answer. It was exploratory and informal work; so no firm conclusions can be drawn. However, Cohen's work opened up an area of research which has since produced a number of well-controlled and sophisticated studies. A general problem was the difficulty of obtaining authentic data from test situations, and another was that most of these studies did not employ the normal time span of test. In both Cloze and multiple choice reading tests, it was clear that the majority of test takers ignored the explicit instructions in the rubric about how to perform the test. Test-takers did not read the whole cloze passage through before attempting to fill in the gaps; test-takers tried to read the questions before the text in the multiple choice, or read a portion of text and tried to find a question about it. Both of these behaviors are characteristic of test taking, not of reading in a non-test situation; whether they are motivated by skill or experience or anxiety to get started on producing answers is not clear. (Anxiety was greater with the Cloze passages).

In the Cloze situation, different strategies were associated with proficiency: when they did not know how to complete a gap, poor scorers were reluctant to guess from context and used translation, while high scorers guessed from the immediate context.

In the multiple-choice reading tests, a number of strategies were found which enabled the reader to get the right answer without actually knowing it from internal linguistic evidence. Surface

matching of test item and reading passage, or clues even in the stem itself which matched with one of the options, allowed students to get the right answer for the wrong reasons. Cohen quotes one study where students were given the multiple-choice questions without the passage they were based on (Cohen, 1998). These were four-choice items (correct answer and three distractors), so the chance score would have been 25 per cent, but both advanced and intermediate students scored nearly twice as well as chance would predict (49 per cent respectively), so they were using internal evidence rather than a random ticking procedure.

In some cases, with a text, students used internal evidence and inappropriate background knowledge to make inferences leading to the wrong answer—as in the following example (Cohen, 1998: 76):

most dollars are earned in the fishing industry.... In spite of the fact that there are resources other than fish, such as timber in the forests of the foothills, agriculture on the upland plateaus, and, of course, oil, these latter are highly underdeveloped.

Question:

- ☐ The most highly developed industry in Filanthropia is
- (a) oil
 - (b) fishing
 - (c) timber
 - (d) none of the above

A student who chose 'oil' had reasoned that only oil would be highly developed, reading 'developed' in the technological sense. This procedure is also characteristic of ordinary unskilled reading.

Another study, this time of multiple-choice questions embedded in a continuous reading passage, was conducted by Dollerup, Glahn, and Hiansen (1982). They were interested also in how their Danish students (first-year college and final-year school students) processed these items. They isolated two broad strategies, called by them

Introduction

One of the most obvious difficulties is that most, if not all, test item types and formats are to some extent unnatural. Nobody uses multiple choice in natural language use. Word deletion as in a Cloze test is analogous to interruptions of intelligibility on a bad telephone line, but is hardly the norm. One is not normally quizzed after reading a book or listening to the news. The more recent moves towards authenticity of task within tests, to be seen in, for example, the Oxford Delegacy of Local Examinations test of general English, specific purposes tests such as the Cambridge English for Business and Industry Test, and the now withdrawn Test of English for Educational Purposes, demonstrate a recognition of this unnaturalness and a willingness on the part of testers to adopt more *direct* or *job-sample* item types. However, no such steps can remove the basic contrast between using language for normal communicative purposes and using a language to demonstrate proficiency. Van Lier (1989), in a paper with an amusing title and very serious message, has documented how far removed even the straightforward Oral Proficiency Interview is from the ordinary conversation it is supposed to represent. Although Van Lier's criticisms are specifically derived from experience in the Inter-Agency Roundtable format (a development of the Foreign Service Institute's Oral Proficiency Interview), the general points he makes are probably true as well of the more structured formats of tests like the International English Language Testing Service (IELTS) (British Council/ University of Cambridge Local Examinations Syndicate – UCLES) and the Spoken English for Industry and Commerce Test offered by the London Chamber of Commerce and Industry. Work has to be done on these, and even newer formats such as the Cambridge Advanced English or the Certificates in Communicative

Skills in English have hardly figured in the literature so far at all.

Test makers' concerns have rightly been with rectifying the serious flaws their products contain in terms of traditional validity and reliability as measuring instruments. However, this newer concern with task authenticity leads one inevitably to question many of the assumptions of older and well-understood item types and, further, to open up the apparently orderly world of testing to the seeming disorder of theorizing about the way learners behave and the ways in which learners perform language tasks.

It is not necessarily the case that unnatural language use can give no estimation of likely proficiency: evidently, there are many tests whose ability to give an estimate of a true score or true level of proficiency is fairly good. This can be documented by traditional means, such as estimating whether the proficiency ranking of the learners by a newly-developed test is more or less matched by the proficiency ranking by in a standard test by ranking based on another task—first-year or preliminary results in an academic subject in the case of academic-purpose tests—the so-called concurrent or predictive validity. Similarly, tests can be compared with themselves in various ways to estimate their consistency of generating the same score for the same individual, thus establishing the average *error* score in the test, which gives an indication of the fairness of the test scores, traditionally called reliability. Sophisticated devices exist for checking out test formats in this way, and the argument that a statistically valid and reliable test, despite using indirect formats and therefore unnatural samples of language use, can be a valuable instrument has been familiar for many years. However, it is evident that conceptions of what learners actually do when faced with language use and language-learning problems have been changing radically,

Strategies in Test-Taking Situations

چکیده

اگر در حوزه‌ی زبان‌آموزی، داشتن خصوصیات «فراگیر خوب»، یک ایده‌آل محسوب می‌شود، مهارت در امتحان دادن نیز می‌تواند زیرمجموعه‌ای از این خصوصیات به شمار آید. راهبردهای مربوط به آزمون، شامل راهبردهای کاربردی و بصیرتی می‌شوند که در مورد دوم، ضرورتاً به توانش مربوط نمی‌شوند، بلکه ممکن است وابسته به بصیرت فرد در موقع امتحان دادن باشند. فراوانی راهبردهای مربوط به آزمون می‌تواند به نوعی نشانگر موفقیت، و تضمینی برای موفقیت‌آمیز بودن سنجش تلاش‌های یادگیری زبانی باشد.

این مقاله، ابتدا به تعریف راهبردهای امتحانی پرداخته است و سپس نگاهی عمیق به یافته‌های جدید در زمینه‌ی راهبردها دارد. هدف اصلی آن، بررسی راهبردهای آزمونی و احیاناً استفاده از آن‌ها در طراحی آزمون‌ها و مواد مربوط به آزمون آزمونی است. موضوعاتی نظیر اعتبارسازه، امکان به کارگیری شکل‌های متنوع آزمونی که بیانگر دیدگاه توانش راهبردی زبان است، از جمله موضوعاتی هستند که به تفصیل در این مقاله مورد بررسی قرار می‌گیرند.

کلید واژه‌ها: راهبرد، توانش، آزمون، اعتبارسازه.

Abstract

Leading to success in language test-taking through avoidance of frustration implies subversion of the purpose of language tests, which is to provide a true reflection of proficiency, and at worst calls into question the basis of our judgements about the truth of what language tests measure. This article will explore what is meant by test-taking strategies and their implications for the design of tests and test items. Further issues to be raised are the notion of construct validity, and the possibility of test formats reflecting a view of language competence which includes strategic competence as one of its components.

Key Words: strategy, construct validity, test, competence

depuis une vingtaine d'années, plus précisément depuis que les conceptions méthodologiques, l'élaboration des matériels et les propositions de pratiques ont commencé à accepter l'idée de variation et de différenciation de la part de leurs concepteurs. Le manuel et les supports pédagogiques sont très importants pour rendre plus vivant la classe, ceci étant il ne faut pas oublier le rôle principal de l'enseignant dans l'exploitation du manuel et des supports pédagogiques.

Bibliographie

- Besse, H., et Porquier, E., *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier-Didier, Col. LAL., 1993.
- Besse, H., *Méthodes et pratiques des manuels*, Paris, Hatier-Didier, Collection Essais, 1985.
- Besse, H., "Culture et apprentissage de langue", in *échanges et enseignement des cultures dans la pédagogie du français*, actes du congrès de Giardini Bologna, Analisi, 1993.
- Boyer, H., et al., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé international, 1999.
- Capelle, G., et Gidon, N., *Reflets méthode de français, Guide pédagogique*, Paris, Hachette, 1999.
- Capelle, G., et Gidon, N., *Reflets, méthode de français, livre de l'élève*, Paris, Hachette, 1999.
- Capelle, G., et Gidon, N., *Reflets, méthode de français, Cahier d'exercices*, Paris, Hachette, 1999.
- Comte, C., *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, 1993.
- Coste, D., et Galisson, R., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
- Galisson, R., "Enseignement nouveau, outils nouveaux" in *le Français dans le monde*, n° spécial, Paris, Clé international, 1995.
- Germain, C., *Evolution de l'enseignement des langues*, 5000 ans d'histoire, Paris, Clé international, 1993.
- Germain, C., *la production écrite*, Paris, Clé international, 1999.
- Green, S.P., et Hecht, K., *Implicit and explicit grammar: An empirical study*, Applied linguistic, 1999.
- Harley, B. et al. "Teaching vocabulary" An exploratory study of direct techniques in *La revue Canadienne des langues vivantes*, 1996.
- Hymes, Dell., *Toward linguistic competence working papers in sociolinguistic*, Austin Texas, Texas University, 1973, Traduction française, Paris, Hatier, 1987.
- Lyster, R., "Theorie of analytic grammar teaching in french immersion programs" in *La revue Canadienne des langues vivantes*, 1994.
- Moirand, S., *Enseigner à communiquer*, Paris, Clé international, 1988.
- Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988.
- Puren, C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Paris, Crefididier, 1994.
- Vigner, G., *Les exercices en classe de français*, Paris, Hachette, 1984.

langagiers des apprenants iraniens, à condition que l'enseignant soit bien formé et ceci surtout pour une telle démarche., et les exercices de ce manuel correspondent aux cours destinés aux apprenants iraniens si l'emphase est mise sur les besoins des apprenants iraniens.

Dans ce travail de recherche nous avons essayé d'analyser la méthode Reflets, dans la mesure de notre possible, et de proposer l'une des démarches pédagogiques pour faciliter et varier l'application de cette méthode dans une classe de langue destinée aux apprenants iraniens, afin de surmonter les difficultés préalables et de combler des lacunes éventuelles.

Sachant qu'on ne peut jamais déployer toutes les composantes et les démarches d'une méthode nous ne prétendons pas avoir présenté toutes les composantes de la méthode Reflets ou toutes les démarches proposées mais nous pouvons nous demander les questions suivantes:

Quels seraient d'autres éventuels moyens de mise en application de cette méthode? Notre objectif dans cet article n'est pas uniquement de critiquer ou de valoriser les démarches mais aussi de montrer à partir de quelles stratégies peut-on espérer une meilleure efficacité de la méthode en question.

Conclusion

A l'aide d'une étude analytique nous avons examiné dans cet article les composantes du manuel et notre analyse s'est effectuée dans le cadre d'une recherche expérimentale sur le déroulement des leçons proposées par ses auteurs.

La méthode Reflets s'inscrit dans l'orientation du genre Eclectisme, mais les auteurs la considèrent dans la série des méthodes communicative.

Les résultats ont souligné l'importance de l'adaptation de chaque démarche, de la part de l'enseignant bien formé, au public à qui la méthode est destinée. C'est-à-dire la nécessité de prendre en compte ce qu'il est convenu de considérer comme les besoins langagiers des apprenants. Du fait que nos apprenants étaient considérés comme un groupe homogène sur le plan culturel et social, l'utilité générale et un intérêt commun avaient été sentis. Rien ne nous empêche de dire que pour rendre la méthode plus utile, il faudrait qu'elle soit enseignée avec des exercices progressifs complémentaires.

L'objectif principal de cette recherche était de montrer à partir de quelles stratégies et démarches peut-on appliquer la méthode Reflets en Iran pour un apprentissage plus réussi du français langue étrangère. En réalité ce que nous voulons mettre en relief est que dans cette méthode, les démarches présentées dans le guide pédagogique ne sont pas les seules possibilités et que certaines des propositions peuvent être modulées en fonction des objectifs d'apprentissage visés et des conditions d'enseignement, ainsi qu'en fonction de la langue maternelle des apprenants et de leur spécificité socioculturelle.

Nous avons observé également que cette méthode n'appuie pas seulement sur l'aspect purement linguistique mais elle met en œuvre les aspects sociolinguistique, psycholinguistique et pragmatique. Par conséquent certains critères de l'approche communicative ont été respectés dans ce manuel étant accompagnés d'une sorte d'éclectisme qui s'est mis en cours de route depuis 1994. C'est ici que nous découvrons que la didactique des langues est entrée dans une période d'éclectisme. C'est l'évolution des cours de FLE

apprenants doivent savoir au préalable la différence entre celui-ci et le pronom sujet.

Dès le début on est témoin de nombreuses interjections comme euh, ah, eh (page 14). Est-il vraiment nécessaire à ce stade?

Au troisième épisode, on observe que le rythme est entièrement changé. Les apprenants sont confrontés aux diverses expressions comme "elle fait un de ces cafés"; "un point c'est tout".

Nous avons remarqué que le décalage de l'écrit par rapport à l'oral est réduit. Ainsi, on est témoin des exercices de compréhension et d'expression écrite dès le début de l'apprentissage.

Quant aux démarches méthodologiques de ce manuel nous avons constaté quelques inconvénients sur la présentation et la progression des matières à enseigner.

Nous avons également remarqué que les matières grammaticales sont parfois très condensées. Par exemple l'enseignement simultané des modes indicatifs et impératifs ou celui du pluriel des verbes (épisode 4, page 42), la négation et les adjectifs qui sont à l'origine de nombreuses confusions pour les apprenants. En revanche, pour certaines matières il existe un décalage excessif, comme l'article défini et partitif (épisode 2, page 27), ou la différence entre le passé composé et l'imparfait (épisode 13, page 113).

Christian Purin (1994, p.13) propose deux types d'éclectisme. L'éclectisme d'adaptation et l'éclectisme de principes. L'une des variantes dans l'éclectisme d'adaptation c'est l'enseignant qui doit adapter son cours aux situations d'enseignement/apprentissage. L'éclectisme du principe se trouve au niveau didactologique. Ceci veut dire que malgré la diversité des méthodes

(grammaire traduction, directe, audio-orale, audiovisuelle, structuro-globale et approche communicative qui proposent différentes voies pour l'enseignement/apprentissage du français, il est convenable d'opter pour les chemins qui mènent au bon endroit. Les rapports entre la théorie (didactique et méthodologique) et la pratique (l'enseignement) ne sont plus hiérarchisés mais ils sont considérés comme deux activités complémentaires.

Dans la démarche pédagogique de cette méthode nous avons remarqué que l'enseignant peut organiser son cours en fonction des besoins langagiers de ses apprenants et de mettre l'accent où le besoin est senti.

Nous avons constaté que dans cette méthode, il existe de nombreux exercices qui correspondent à la compréhension et à la production. Toutefois il est convenable de fournir aux apprenants des exercices complémentaires à partir de ceux qui se trouvent dans la méthode Reflets. Ou si l'enseignant est permis, de sélectionner des exercices du genre "Exercices progressifs". Ou "Les 350 exercices de Sorbonne"

Pour revenir à la question des difficultés des apprenants iraniens, étant donné que l'anglais est la première langue étrangère que les iraniens apprennent pendant sept ans au collège et au lycée, l'influence de cette langue est incontournable dans l'apprentissage du français. C'est la raison pour laquelle nous devons tenir compte de l'interférence de l'anglais en français pour justifier certaines difficultés des apprenants iraniens en ce qui concerne la prononciation, le lexique et l'orthographe du français. L'évaluation des apprenants sur la méthode (documents joints), montre bien qu'elle pourrait répondre aux besoins

une vie professionnelle. Les personnages principaux et secondaires réagissent spontanément dans les différentes situations de communication. Ces personnages ne sont pas compromettants; et, ils sont parfois marginaux et difficilement compréhensibles sur le plan culturel. Le manuel est considéré comme la base de cette méthode sur le plan chronologique. Chaque dossier est composé de deux épisodes dont les démarches sont constituées de trois étapes successives (compréhension, apprentissage, et production). Nous avons observé que l'étude du langage dans le contexte est au premier degré d'importance grâce à l'image et la vidéo dans la première étape. La deuxième étape c'est l'analyse du fonctionnement plus formel de la langue. Dans cette étape on apprend la grammaire, la phonétique et les actes de paroles et finalement la dernière étape est consacrée à aider l'appropriation du langage par les apprenants au moyen des exercices d'écoute et les jeux de rôles.

A la fin de chaque dossier une partie est consacrée à l'enseignement de la civilisation. Cette dernière est basée sur la manifestation de la vie intellectuelle, sociale, artistique, politique et juridique.

Certains points critiques sur la méthode

Les critères qui peuvent nous amener à choisir de tel ou tel manuel sont en fonction de notre expérience ou inexpérience, de notre indépendance ou dépendance vis à vis de cet outil de travail. Evidemment le choix d'un manuel se fait aussi en fonction du type de public que nous avons devant nous, de nos attentes, de notre façon de travailler. A ceux ci se rajoute l'idée qu'un manuel de langue doit être représentatif de trois

objectifs (linguistique, conceptuel et culturel) et des quatre compétences (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale).

Ce manuel commence par un dossier de démarrage (page 6), faisant une présentation des divers personnages, le premier dialogue montre la manière de se présenter (le nom, le prénom, la nationalité, la profession et l'adresse).

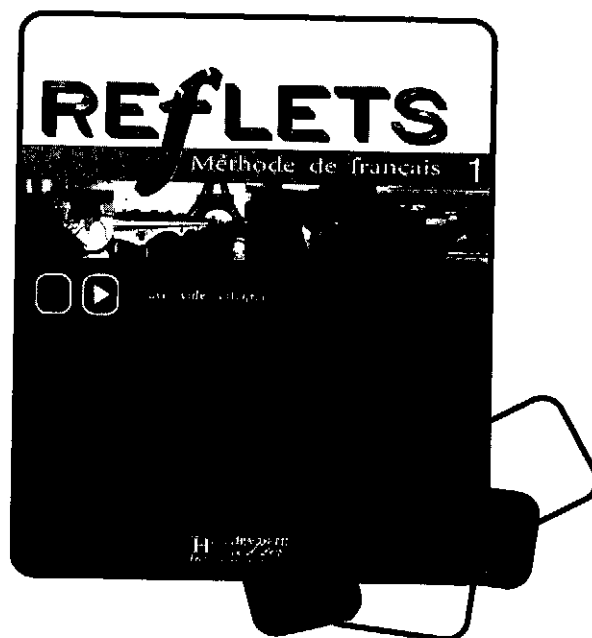
Le deuxième dialogue va plus loin en employant "les pronoms toniques" et (les pronoms personnels) simultanément au début d'apprentissage, sans que les apprenants sachent bien articuler les trois personnes du singulier. Il valait mieux qu'on présente les emplois des pronoms personnels et des pronoms toniques dans un autre dialogue après les avoir enseignés.

L'apprentissage du vouvoiement et tutoiement se fait au premier épisode par le rapport formel entre le premier candidat (Pierre Henri de Latour pour être locataire et Julie (épisode 1, page 14), ou le rapport très poli entre une candidate Ingrid et Benoît (épisode 1 page 15) et le rapport familial entre Thierry Mercier et Julie (page 15).

Déjà il faut dire avec une certitude absolue que le nom composé de trois noms est vraiment difficile à apprendre. Les premiers noms pouvaient être choisis parmi les noms les plus simples comme Paul, Jean, etc.

Dans la deuxième séquence du premier épisode l'emploi simultané des mots "agent de voyages" et "agence de voyages" (page 14) est à l'origine de la confusion. Les apprenants emploient l'un à la place de l'autre.

Dans le deuxième épisode, (page 22), à Benoît je te présente à mes parents; (à ses parents) je vous présente Benoît Royer, les apprenants rencontrent le pronom complément "vous" et "te". Les



sections comme le dialogue, le tableau de grammaire, les exercices de grammaire, la phonétique, la civilisation, les textes et les documents riches, divers et complexes, qui se révèlent attrayants ou motivants pour le professeur et les apprenants. Lorsqu' on opte pour un manuel, on a parfois du mal à résister aux attraits d'une présentation colorée, originale, branchée qui est un élément de progrès et qui prend en compte de façon positive les tendances et les intérêts de nos apprenants, la question principale que nous nous posons est de savoir si les composantes de ce manuel sont - elles utilisables, et fiables. Cela étant, nous avons décidé de vérifier les points forts et les points critiques de cette méthode.

Les points forts de la méthode

Les images animées et fixes de manuel, en général et les supports pédagogiques ont pu jouer un rôle important pour faciliter l'enseignement/apprentissage à partir d'une approche globale pour la construction globale du contenu de chaque épisode.

Nous avons considéré que les aspects

sociolinguistiques, socioaffectifs, socioculturels et pragmatiques ont été suffisamment travaillés dans cette méthode.

Quant à la partie de civilisation, nous dirons tout de suite que cette activité a permis de connaître le goût, l'habitude, la culture et la civilisation des Français. Ces connaissances sont réservées à une catégorie sociale et intellectuelle qui mettent en valeur tout particulièrement les performances des apprenants iraniens.

Ce qui est évident est que pour les concepteurs de cette méthode les apprenants sont considérés comme des communicants, c'est à dire comme un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué, de même les besoins des apprenants est pris en considération en fonction de leurs objectifs.

En examinant les différentes composantes du manuel Reflets nous avons constaté que les thèmes choisis sont variés, et qu'il y a une adaptation à la vie professionnelle. Dans les séries de petites histoires présentées dans cette méthode les jeunes gens après, avoir terminé leurs études à l'université, quittent leur famille pour commencer

données non linguistiques: gestes, mimiques, environnement, images, films, etc.

- 2- La démarche utilisée pour enseigner la grammaire (morphosyntaxe) de L2.
- 3- Le troisième critère porte sur la manière dont la langue L2 est présentée.
- 4- Le quatrième choix concerne l'ordre et les regroupements selon lesquels les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de L2 sont introduits et travaillés dans la classe.

Puisque les auteurs de cette méthode la considèrent dans la lignée des méthodes communicatives, il est important de connaître les objectifs de l'approche communicative et de se demander pourquoi les auteurs du manuel se sont basés sur une telle approche. Donc, il est nécessaire d'élucider pourquoi on a tendance vers l'approche communicative.

Les bases de l'approche communicative

Définissons d'abord le terme «communicatif». D'après le dictionnaire de didactique du français (Jean-Pierre CUQ, 2003, p. 46), «ce terme est attesté notamment à partir des années 1970 dans des expressions telles que *compétence communicative et approche(s) communicative(s)*. L'insistance sur la communication n'est pas nouvelle: elle caractérisait déjà l'argumentaire de la méthodologie audiovisuelle et sous d'autres formes et désignations, celui de la méthodologie directe.

Le même dictionnaire (p. 24), définit l'approche communicative comme suivant: «La désignation *approche(s) communicative(s)* s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer.

Les méthodes et les cours de type *communicatif* sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (des actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.). Ces catégories ont été définies dans un niveau-seuil (1976). Les supports d'apprentissage sont autant que possible des documents authentiques et les activités d'expression (simulation, jeux de rôles, etc.) ou de compréhension quise rapprochent de la réalité de la communication. Si l'approche communicative se caractérise par son caractère souple, elle a eu quelques difficultés à articuler de façon claire les composantes de la compétence de communication. L'accent mis sur les dimensions pragmatiques et sociolinguistiques s'est souvent fait au détriment d'options claires quant à la mise en place systématique des composantes grammaticales de la compétence à communiquer.

Présentation de la méthode



Année de parution: 1999

Type de méthode: méthode communicative avec une ouverture vers l'Eclectisme

Public visé: adolescents et adultes Matériels: trois livres d'élèves, trois guides pédagogiques accompagnent des cassettes audio et vidéo pour trois niveaux.

Organisation de la méthode: dialogue, histoires suivies, grammaire, exercices.

D'autres composantes: paraphrases linguistiques, paraphrases communicatives, écrit, civilisation, éléments socioculturels, découverte de la culture française à travers des thèmes différents.

La méthode Reflets, comme les autres ouvrages récents en FLE, est composée de différentes



Résumé

Actuellement, le progrès de l'homme dans la science de télécommunication et l'avènement des technologies de pointe mettent en évidence la nécessité d'apprendre une ou deux langues étrangères. Le manuel est un des éléments principaux dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Reflets méthode de français en revendiquant son droit dans la série de l'approche communicative qui s'adresse aux adolescents possède certains traits significatifs, dignes d'une analyse pour dévoiler ses avantages et ses inconvénients. Tout d'abord pour comprendre comment un manuel de langue est présenté nous avons défini les principes de l'approche communicative, puis grâce à la démarche analytique, nous avons examiné les composantes primordiales de la méthode. Cette analyse générale nous a donné l'accès à l'examen en détail des composantes du manuel Reflets. Ensuite, nous nous sommes consacrés à analyser les points forts et les critiques sur cette méthode. Nous avons conclu que cette méthode met en place une sorte d'éclectisme en se situant dans la lignée des méthodes communicatives.

Les mots clés: l'analyse, la méthode Reflets, l'approche communicative, éclectisme.

Introduction

De nos jours, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus considéré comme l'acquisition des connaissances linguistiques qui était préconisée dans les méthodes traditionnelles, mais il est orienté vers l'application de ces connaissances dans une situation réelle. L'objectif de cet article est de montrer jusqu' où une méthode récente comme Reflets est capable de préparer les apprenants iraniens pour les situations réelles de la communication en français.

Les concepteurs et les éditeurs nous offrent un choix varié et abondant et il est souvent difficile de sélectionner avec la plus d'objectivité possible, ce qui pourra s'avérer comme le meilleur compagnon de route pour un certain nombre d'années.

L'enseignant devant cette profusion des méthodes, se trouve dans une situation difficile,

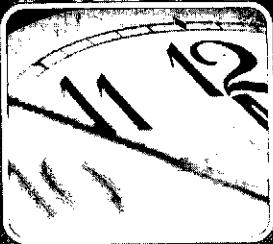
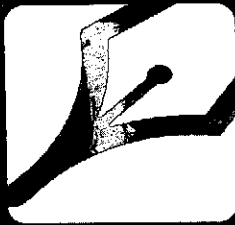
lorsqu'il est confronté à un dilemme toujours renouvelé: le choix d'un nouveau manuel et de nouveaux programmes.

Notre tâche est également de mettre en relief les points forts et les points faibles de cette méthode et de montrer comment peut-on l'appliquer dans une classe de langue en Iran.

Critères pour analyser cette méthode

Nous allons nous baser sur les critères présentés par Henri BESSE pour la typologie et l'analyse des différentes démarches possibles utilisées dans la présentation des manuels du FLE (BESSE, P21-23):

- 1- Démarche choisie pour aider les étudiants à saisir le sens:*
soit le maître ou le manuel propose une traduction;
soit il refuse cette traduction et les étudiants doivent deviner le sens en s'appuyant sur des



Analyse de la méthode Reflets et son utilisation en Iran

چکیده

امروز، پیشرفت بشر در علوم ارتباطی و گسترش روزافزون تکنولوژی ضرورت یادگیری یک یا دو زبان خارجی را بیش از پیش ایجاد نموده است. متدهای آموزشی یکی از عناصر اصلی در یاددهی / یادگیری یک زبان خارجی محسوب می گردند. متد آموزشی زبان فرانسه Reflets که خود را در طبقه بندی متدهای متأثر از رویکرد ارتباطی می داند برای بزرگسالان تدوین یافته و دارای ویژگی های خاصی است که در خور تحقیق می باشند تا نقاط قوت و احیاناً ضعف آن به دقت مورد بررسی و مطالعه قرار گیرند.

در این مقاله به منظور شناخت دقیق تر از چگونگی ارائه یک متد آموزشی ابتدا اساس و پایه های نگرش ارتباطی را تبیین نموده و سپس با استفاده از روش تحلیلی، ترکیبات اصلی متد را مورد مطالعه قرار داده ایم. این تحلیل که ابتدا به صورت کلی انجام یافته، این فرصت را فراهم آورده است تا به تحلیل عناصر اصلی و جزئی تر از نظر محتوایی و شکلی پرداخته شود.

نتیجه ای که حاصل شده است این است که این متد با ترکیبی از روش های متفاوت از نظر محتوایی و شکلی به روش تلفیقی (éclectisme) متوسل شده است و در عین حال از رویکرد ارتباطی نیز بهره مند می باشد و در این راستا به تمامی مسائل فرهنگی و جامعه شناسی زبان که در رویکرد ارتباطی بر آن ها تأکید شده توجه خاصی معطوف گردیده.

کلید واژه ها: متد آموزشی کتاب Reflets، نگرش ارتباطی، روش تلفیقی

Dr. Rouhollah RAHMATIAN, Université
Tarbiat Modarres

email: r_rahmatian@yahoo.com

Kambiz SETAYESH, Université Imam Sadegh

- regulation. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, K. R., & Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. (1994). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Replication and cross-task comparison studies. *Learning Disability Quarterly*, 17, pp. 121-139.
- Harris, K. R., & Graham, S., & Schmidt, T. (1997). Self-regulated strategy development: Two decades of classroom-based research. Manuscript Submitted for Publication.
- Heaton, J. B. (1990). Writing English language tests. 3rd ed. New York: Longman Inc.
- Hill, R., Schwob, S. & Ottman, S. (1993). Self-generated mnemonics for number recall in young and old adults. *Perceptual and Motor Skills*, 76, pp. 467-470.
- Hosenfeld, C. (1979). Cindy: A learner in Today's Foreign Language Classroom. In Born, W. (ed.) *The Foreign Language Learner in Today's Classroom Environment*. Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Hulstijn, (1993), "When Do Foreign-Language Readers Look Up the Meaning of Unfamiliar Words? The Influence of Task and Learner Variables", *Modern Language Journal* 77, 2: pp. 139-147.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In Schmitt, N. and M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22: pp. 1-26.
- Lupescu, S. and Day, R. R. (1993). Reading, dictionaries and vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 2: pp. 263-287.
- MacArthur, C. (1996). Using technology to enhance the writing processes of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 4: pp. 344-354.
- MacArthur, C. A., Schwartz, S. S., & Graham, S. (1991). A model for writing instruction: Integrating word processing and strategy instruction into a process approach to writing. *Learning Disabilities Practice*, 6, pp. 230-236.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 359-366). Boston: Heinle & Heinle/ Thompson International.
- Purdie, N. & Oliver, R. (1999). Language Learning Strategies Used by Bilingual School-aged Children. *System*, 27, pp. 375-388.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford university press.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 1: pp. 77-89.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1992). Classroom applications of mnemonic instruction: Acquisition, maintenance, and generalization. *Exceptional Children*, 58, pp. 219-229.
- Swaffar, J., Arens, K., & Byrnes, H. (1991). Reading for Meaning. An Integrated Approach to Language Learning. (pp. 213-232). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zimmerman, C. B. (1994). Self-selected reading and interactive vocabulary instruction: Knowledge and perceptions of word learning among L2 learners. Ph. D. Diss., University Of Southern California. In J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- UK: Cambridge University Press): pp. 225-237.
- Cohen, A. D. & Weaver, S. J. (2004). *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Dan off, B., Harris, K. R., and Graham, S. (1993). Incorporating strategy in struction within the writing process in the regular classroom. *Jornal of Reading Behavior*, 25, pp. 295-322.
- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). The effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 203-222.
- Dretzke, B. J. (1993). Effects of pictorial mnemonic strategy usage on prose recall of young, middle-aged and older adults. *Educational Gerontology*, 19, pp. 489-502.
- Dubin, F. & Olshtain, E. (1993), "Predicting Word Meanings from Contextual Clues: Evidence from L1 Readers", in Thomas Huckin, Margot Haynes, & James Coady (eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (Norwood, NJ: Ablex): pp. 181-202.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford: pp 656-657.
- Grabe, W. and F. Stoller. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: a case study. In Coady, J and T. Huckin (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition: A rationale for Pedagogy* (pp. 98-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grace, C. (2000). *Gender Differences: Vocabulary Retention and Access to Translations for Beginning Language Learners in CALL*. *Modern Language Journal*, 84, 2: pp. 214-224.
- Grace, C. (1998). Retention of word meanings inferred from context and sentence-level translations: Implications for the design of beginning level CALL software. *Modern Language Journal*, 82, pp. 533-544.
- Graham, S., & Harris, K. (1989). Improving Learning Disabled Students' Skills at Composing Essays: Self-Instructional Strategy Training. *Exceptional Children*, 56, 3: pp. 201-214.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction with students with learning disabilities: A review of a program of research. *Learning Disabilities Quarterly*, 14, pp. 89-114.
- Graham, S., & MacArthur, (1988). Improving learning disabled students' skills at revising essays produced on a word processor: Self-instructional strategytraining. *Journal of Special Education*, 22, pp. 133-152.
- Graham, S., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1995). The effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, pp. 230-240.
- Graham, S., MacArthur, C., Schwartz, S., & Voth, T. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Childern*, 58, pp. 322-335.
- Harris, L. J. and Blaiser, M. J. (1997). "Effects of a Mnemonic Peg System on the Recall of Daily Tasks," *Perceptual and Motor Skills*, 84, pp. 721-722.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1985). Improving learning disabled students' composition skills: Self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly*, 8, pp. 27-36.
- Harris, K. R., & Grahams, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-*

vocabulary. Respectively, as Raimes (1983) indicates, writing helps the students learn because first, writing reinforces the general structures, idioms, and vocabulary that is taught to the students. When they write, they necessarily become very involved with the new language. Second, the effort to express ideas and the constant use of eye, hand, and brain which is a unique way to consolidate learning. Third, it allows the students to be adventurous with the language, to go beyond what they have just learned to say, or to take risks. As a matter of fact, teachers equipped with the knowledge that students are more susceptible of learning when they write compositions, and this matter leads them to meaningful vocabulary learning. Learning by composition writing strategies is one side of the coin; the other side is that writing strategies provide a feedback for teachers to monitor themselves to problematic areas, and eventually check the bulk of knowledge absorbed by learners. Virtually, writing strategies have back-wash effect on teaching because teachers locating and diagnosing the difficult words or ambiguous ones, adjusting themselves, try to remove the obstacle.

The findings of the present study shed light on the nature of writing strategies. The results yielded by the research suggest a wider application of composition writing strategies as a testing device in the field of EFL testing. It may contribute to the establishment of good ideas toward administering compositions to test the students' vocabulary and grammar.

The rationale behind this research was to facilitate learning words. This was achieved by having the students write a composition while using writing strategies, applying the new words. In order to learn, learners need to examine and explore, and this need is met by writing

compositions and composition writing strategies such as Self-regulated and Mnemonics strategies. It deems necessary and important to let the learners be adventurous and autonomous at the same time. Therefore, the syllabus designers, too, need to be aware of the fact of applying composition-writing strategies as a facilitative device for vocabulary learning. It may be the syllabus designers' responsibility to include composition-writing strategies in language classes and programs, so the meaningful learning takes place incidentally.

References

- Ahmadian, M. (1998). *A comprehensive study of Iranian EST learners' comprehension of the technical video-taped materials and their transcripts*. Unpublished MA Thesis. Iran University of Science and Technology, Iran.
- Beglar, D., & Hunt, A. (1995). Vocabulary and reading: Teaching and testing. In G. van Troyer, S. Cornwell, & H. Morikawa (Eds.), *Proceedings of the JALT 1995 International Conference on Language Teaching/Learning* (pp. 210-214). Tokyo: JALT.
- Best, J. (1997). *Research in Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Carter, R. & Mc Carthy, M. (eds.). (1998). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Case, L., Mamlin, N., Harris, K., and Graham, S. (1995). Self-Regulated Strategy Development: A Theoretical and Practical Perspectivte. In T. Scruggs and M. Mastropieri (Eds), *Research in Learning and Behavioral Disabilities* (pp. 21-46). Greenwich, CT: JAI Press.
- Coady, J. (1997). "L2 Vocabulary Acquisition through Extensive Reading", in James Coady & Thomas Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (Cambridge,

of t-value, at 76 degrees of freedom was greater than the critical t-value, i.e., 2.

Based on these results, it was concluded that the first null-hypothesis stating that composition writing strategy instruction has no impact on the student's vocabulary knowledge was rejected. The EXP₁ and EXP₂ groups, whose mean equaled 25.92, performed better than the Control group 2 (CONT2) whose mean was 22.25.

Table 2
A-priori comparison of Means Post-test

Comparison	T observed	D.F	T critical
EXP ₁ +EXP ₂ VS Cont ₂	3.28	76	2
EXP ₁ +EXP ₂ VS Cont ₁	1.31	76	2

However, the t-observed value for the comparison of the EXP₁ + EXP₂ VS Cont₁, 1.31, did not show any significant difference between the two means, because at 76 degrees of freedom this amount of t-value was lower than the critical value, i.e. 2. (Table 2)

Thus, the second null hypothesis as composition writing strategy compared with sentence making ones did not have any effect on the student's ability to learn new words was supported. The difference between the EXP₁+EXP₂ mean scores, 25.92 and Cont₁, 24.45 was not significant.

Conclusions and Implications

Building a large vocabulary is essential when learning a second language. Simply put, people with large vocabularies are more proficient learners than those with limited vocabularies (Beglar & Hunt, 1995; Luppescu & Day, 1993).

However, this study investigated the impact of composition writing strategies (Self-regulation and Mnemonic strategies) on the students' learning of newly- taught words. This study was generally concerned with the effect of instruction in the use of these strategies for vocabulary learning with foreign language students. The results support those of previous studies in which these strategies improved students' memory and cognition for the use of the words and definitions. The overall finding of the study was that students trained in the Mnemonic and Self-regulated strategies could recall the newly taught vocabulary items better than the students in the control conditions. The results suggest that training in these strategies allowed students to recall more words than was possible with rote rehearsal. The Self-regulated and Mnemonic strategies, consequently, proved to function as an effective vocabulary learning and remembering strategy.

Based on the above results the following conclusions can be drawn. The results could put us on a safe ground to reject the first null hypothesis and to confirm the second one. In other words, the subjects in the experimental group who had the opportunity to receive composition writing strategy instruction, outperformed the subjects in the control group who did not have that chance but the second null hypothesis was supported. That is, there was a difference between those who wrote compositions and those who made sentences but the difference was not significant.

Pedagogically speaking, the findings of this study suggest manifold implications mostly for EFL teaching. According to Laufer (1997), there is increasing evidence that semantic relationship is more important than syntactic relationship for receiving messages, and one thing that most interferes with the students' writing is poor

Data Analysis

In order to answer the research questions of the present study, the collected data were analyzed in the following way:

To determine whether the prospected experimental and control groups met the criterion of equality of variance, a CELT test was used. A pretest of 33 multiple-choice vocabulary items was given before the treatment. A posttest of those vocabulary items was given after the treatment of 10 sessions. To investigate the results of the treatment, the researcher conducted One Way ANOVA to either reject or confirm the null hypotheses.

Results and Discussions

Statistical procedures for selecting the homogeneous groups

The next stage in the statistical procedures of the research pertained to the selection of two homogeneous groups. A population of 95 upper-intermediate students at Kish English Institute took a CELT test. Their papers were scored and the descriptive statistics of the test scores were calculated. The results are indicated in table 1.

Table 1			
The descriptive statistics of the scores in CELT test			
N	K	Mean	Std
95	174	83	14

On the basis of the values indicated in the above table, the students whose scores were within the range of one standard deviation above and below the mean were selected, so eighty students were selected as the actual subjects of the research.

To make sure whether samples meet the

criterion of the homogeneity, the descriptive statistics of the selected subjects were calculated on the basis of 33 vocabulary items that was administered as their pretest. A one-way ANOVA was run to compare the mean scores of the four groups on the pre-test, the F-observed value 1.20 at 3 and 76 degrees of freedom was much lower than the critical F-value, i.e., 2.76. Thus, it was concluded that there were on significant differences between the four mean scores on the pre-test. Therefore, it can be claimed that the four groups were homogeneous before the administration of the treatment.

Statistical Procedures on the Post-test

According to Best (1977), since a mean is probably the most satisfactory measure for characterizing a group, the researcher found it important to determine whether the difference between the means of sample groups is significant or not.

In order to answer the first research question (i.e. Does composition writing strategy instruction have an impact on the students' enhancement of vocabulary learning?) and in order to compare the mean scores of the four groups on the post-test, a one-way ANOVA was run. The F-observed value, 4.15, at 3 and 76 degrees of freedom was greater than the critical F-Value, 2.76.

These results indicated that there were significant differences between the mean scores of the four groups on the post-test. The two null hypotheses proposed in this study necessitated the application of the a priori comparisons to compare the following mean scores.

H₁ EXP₁+EXP₂ VS Cont₂

H₂ EXP₁+EXP₂ VS Cont₁

The t-observed value for the comparison of the EXP₁+EXP₂ VS Cont₂ (H₁) was 3.28. This amount

control groups (CONT1, CONT2) and those of the other two classes were regarded as the experimental groups (EXP1, EXP2). Each of these classes consisted of nearly twenty female students between 18 to 30 years old. They had been exposed to English for almost 160 hours. It is worth mentioning that all the subjects were Iranian and native speakers of Persian.

Data collection

The first testing instrument used for data collection was the CELT. This test (CELT) was previously validated by Ahmadian, 1998. And the second testing instrument was a multiple-choice test, composed of 33 vocabulary items, and administered at the end of the term.

Procedures

To elicit the required data, four levels of upper intermediate classes in KEI (Kish English Institute) were chosen. The researcher chose her own classes as experimental groups to minimize artificiality.

The CELT was administered in the very first session to test the homogeneity of the students. The homogeneity of the subjects was proved based on the scores of the testees in their CELT.

Students took a standardized vocabulary test as their pretest. Then, the answer sheets were collected and scored by the researcher.

After the pre-test treatment was conducted. In each session after teaching the new words, the Experimental Groups (EXP1, EXP2) which consisted of two classes were assigned to write a composition about the given topics using the new words taught and applying the strategies assigned to them. The first experimental group (EXP1) was assigned to follow Self-regulation strategy.

The second experimental group (EXP2), on the

other hand, was assigned to follow mnemonic strategy.

The treatment sessions took two weeks (10 sessions) and the subjects were asked to write only ten compositions.

The first control group (CONT1) received Placebo treatment. The students were merely asked to make sentences with the new words as homework for the next session. The second control group (CONT2) on the other hand, followed their own routine classes, i.e. they followed their own Headway units.

Conducting ongoing assessment, rather than assessing only at the end of the instruction, allows teachers and students to determine what is working and what changes need to be made. SRSD and Mnemonics facilitate meaningful, ongoing assessment. The researcher allocated about ten minutes for peer evaluation and portfolio assessment at the end of each session. At the end, the teachers evaluated the sentences and compositions gathered. Composition writing was the treatment applied for the sake of improving students' learning and reinforcement of the newly-learned words. Sentences and compositions were collected, corrected, and returned to the students. This was done in order to provide an appropriate feedback for the students. In order to have as high interreliability as possible, the researcher followed Heaton's rating scale which was the result "of considerable and careful research conducted in the scoring of compositions in the United States" (Heaton, 1990: 146).

At the end, the standardized test including the words taught during the term was given to both groups. As pointed out earlier, the test was standardized by test-retest method; consequently, it proved to be reliable and valid. Meanwhile the grades were sorted and compared.



are many things that students must do to succeed in school, and remembering content information is only one part of the entire picture. However, when there is academic content to be remembered, mnemonic strategies may be an important instructional component.

The strategies mentioned here are not the whole strategies involved in composition writing but other strategies such as Mnemonics (memory strategies) in direct strategies, Cognitive strategies, Metacognitive, Social and Affective strategies are involved in composition writing. These strategies should not be looked at as a panacea, promoting students' academic competence and literacy but they require a complex integration of skills, strategies, processes, and attributes and they represent an important contribution to teachers' instructional repertoires. It is hoped that by following the conditions set out above, composition courses will not only afford students the chance to develop as independent writers, and enjoy the creativity of writing, but also help to consolidate the basic vocabulary knowledge they are building up through

these courses. Attempts are made to answer the following main research questions:

Q₁- Does composition writing strategy instruction have an impact on the student's learning of vocabulary?

Q₂- Is there any difference in the effect of composition writing strategies and sentence making ones on students' ability to learn new words?

Method

Subjects

Eighty EFL students participated in this study. They were chosen (Intact selection) from among ninety-five students studying English at Kish English Institute (KEI). This study was conducted with four female English classes at upper intermediate level. In order to have eighty homogeneous subjects, those eighty students who clustered around the total mean of the students' scores, obtained in a CELT (Communicative English Language Test), were chosen. The students of two classes were considered to be the

others to maximize learning effectiveness (Cohen & Weaver, 2004; Oxford, 2001).

Literature has elaborated on the significance of self-regulation strategy, mnemonics, and the extent to which each should be implemented to have great vocabulary learning and enhancement. Students who are self-regulated learners set goals for themselves and then independently plan, manage, and evaluate what it takes to reach their goals. Developing the ability to understand and regulate their own behavior is an important undertaking for children too (Harris and Graham, 1996). Indeed, the call to cultivate self-understanding and self-control has sounded repeatedly throughout the ages.

To date, over 20 studies using Self-regulation strategy to teach writing strategies have been conducted (cf. Case et al., 1995; Harris, Graham, & Schmidt, 1997). Self-regulation strategy has made significant differences in children's development of a variety of planning and revising strategies, including brainstorming (see Harris & Graham, 1985); self-monitoring (Harris, Graham, Reid, McElroy, & Hamby, 1994); reading for information and semantic webbing (MacArthur, 1996); generating and organizing writing content using text structure (Graham & Harris, 1989; Sawyer, Graham, & Harris, 1992); advanced planning and dictation (De La Paz & Graham, 1997); goal setting (Graham, MacArthur, & Schwartz, 1995; Graham, MacArthur, Schwartz, & Voth, 1992); revising using peer feedback (MacArthur, Schwartz, & Graham, 1991); and revising for both mechanics and substance (Graham & MacArthur, 1988; Graham et al., 1995). These improvements occurred among normally achieving students as well as students with learning problems (Graham et al., 1991). In several studies, in fact, improvements for students

with learning disabilities have been so pronounced that following Self-regulation instruction, these students did as well as their normally achieving peers (cf. Danoff et al., 1993; Graham & Harris, 1989).

Numerous studies have shown the advantages of mnemonic techniques to aid memory (Dretzke, 1993; Harris & Blaiser, 1997; Hill, Schwob, & Ottman, 1993; and Scruggs & Masteropieri, 1992), but few have tested the interactions of mnemonics with different types of learning styles of individuals. Hill, et al (1993) studied the rate of recall of older adults in a memory task who reported the self-initiated use of mnemonic encoding techniques for number recall. They found several interesting trends. Primarily, the age group of adults most likely to use mnemonics strategies was the group of under 30 adults (mean age 23.9), at a rate of 77.5% of subjects reporting spontaneous use of mnemonic techniques. The age group of 30-49 was the second highest (74%). Self-report of mnemonic strategies sharply declined with age, the age group of 70 being the lowest at 26.7%. Secondly, those subjects who reported using mnemonic strategies recalled more information than those subjects not reporting the use of these techniques. Thus the use of mnemonics aids in memory recall. Finally, although it is difficult to categorize the strategies used, those reported seem to be primarily organizational type mnemonics: "[R]anking the numbers from lowest to highest, changing the physical nature of the digits (a 4 looks like an umbrella), or linking the number to personal information...aided in recall" (pp.469-470). Which is of particular interest in this study since the information recalled was numerical. Finally, it should be emphasized that mnemonic strategies do not represent an educational panacea. There



vocabulary pedagogy has benefited in the last fifteen years or so from theoretical advances in the linguistic study of the lexicon, from psycholinguistic investigations into the mental lexicon, from the communicative trend in teaching which has brought the learner into the focus, and from developments in computers.

Vocabulary has a great role in reading comprehension as well as other skills such as writing, speaking and listening. The number of high-frequency versus low frequency core vocabulary items necessary for reading and writing, the role of background knowledge, the implications for L2/LF vocabulary acquisition from L1 vocabulary research, how words are learned in context, and other strategies in writing and reading in an L2/LF are all great points of consideration in vocabulary acquisition (Coady, 1997; Dubin & Olshtain, 1993; Grabe & Stoller, 1997; Swaffar, Arens, and Byrnes, 1991).

In many cases students will know most target language words in the most basic sense of being able to match each with a meaning and will not move through what Ellis (1994) describes as a gradual process of adding depth to an initial, shallow

representation. Direct vocabulary instruction does not necessarily involve teaching specific words but rather equipping learners with the strategies necessary to expand their vocabulary, as well as allowing them considerable freedom (Grace, 1998, 2000; Hulstijn, 1993; Laufer & Hulstijn, 2001) in choosing which strategies to apply and when to apply them. Ellis (1994) agrees that successful learners use sophisticated metacognitive knowledge to choose learning strategies that facilitate their second language acquisition.

One focus of research has been that of the identification of the strategies used by the good learners in general (Purdie & Oliver, 1999), because this is in line with the assumption that once the strategies of good language learners are identified, they can be made available through teaching to less successful learners to help them learn a second or foreign language more effectively (Hosenfeld, 1979).

It goes without saying that it is difficult to winnow out from the extensive listing of strategies and techniques which ones are fundamental for learning, which ones might be most useful to other learners, and which should be combined with

تحقیق نشان داد که تفاوت های بارزی بین نمرات میانگین چهار گروه شرکت کننده در آزمون پس آموزش وجود دارد. دو فرضیه ی صفر پیشنهادی در این تحقیق، مستلزم به کارگیری روش مقایسه های پیشین یا مقدم برای مقایسه ی نمرات میانگین گروه ها بود. بر اساس این نتایج، اولین فرضیه ی صفر تحقیق که اظهار می داشت، تدریس راهبردهای انشائویی هیچ تأثیری بر یادگیری لغات جدید توسط دانش آموزان ندارد، رد شد. گروه های آزمایشی یک و دو بهتر از گروه کنترل دو عمل کردند، در حالی که مقایسه ی گروه های آزمایشی یک و دو با گروه کنترل یک، هیچ گونه تفاوت بارزی را بین دو میانگین نشان نداد. در نتیجه، دومین فرضیه ی صفر تحقیق با این عنوان راهبردهای انشائویی در مقایسه با جمله سازی، هیچ تأثیری در توانایی دانش آموزان در یادگیری لغات جدید ندارد، مورد قبول واقع شد. این بدان معنی است که تفاوت بارزی بین نمرات میانگین گروه های آزمایشی یک و دو با گروه کنترل یک وجود نداشت.

کلید واژه ها: انشائویی، راهبردهای نوشتار، یادگیری لغت، زبان آموزان ایرانی.

Abstract

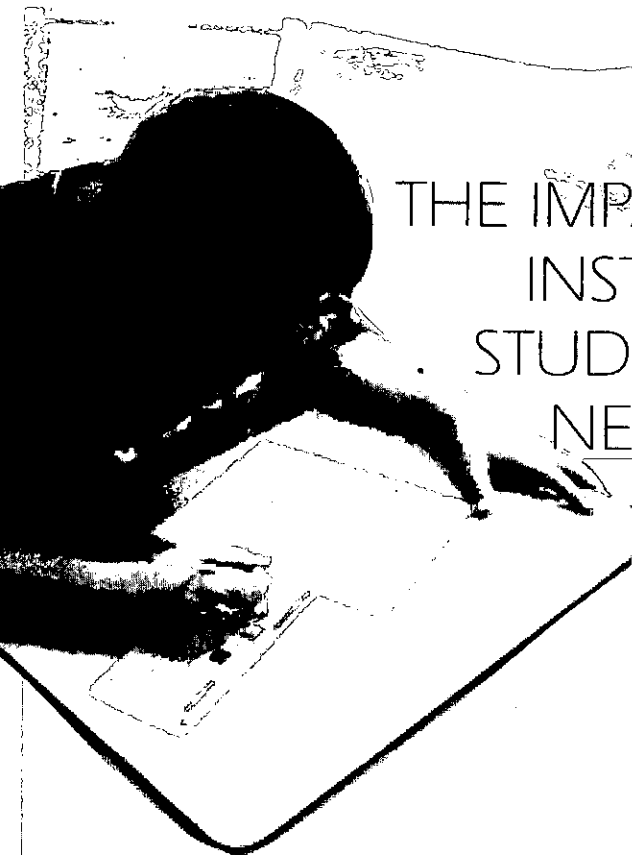
Exploration of the steps the students take and the strategies they may employ while writing as well as the complexities involved have been extensively researched in ESL/EFL contexts. In relation to these notions, this piece of research tried to probe the possible impact of composition writing strategy instruction on the learning of the newly-taught words. It also tried to compare the effect of composition writing strategies, as compared with sentence making ones, on the students' ability to learn new words. After making the students homogeneous and putting them in the same proficiency level, the main sample consisting of eighty female students at upper intermediate levels was selected. The subjects were divided into four groups: Two Control and Two Experimental. The first Experimental Group (EXP1) was assigned to write compositions about the given topics while using Self-regulation Strategies and with the newly taught words at the end of each session. The second Experimental Group (EXP2), (on the other hand), was assigned to write compositions about the given topics while using Mnemonic Strategies and with the newly taught words at the end of each session. The first Control Group (CONT1) was assigned to make sentences with newly taught words. The second Control Group (CONT2), on the other hand, followed their own ordinary classes i.e. they followed their Headway units. All groups were then tested and the mean scores of the groups were compared, using One way ANOVA procedure. Based on the results it was concluded that the first null-hypothesis was rejected. The EXP₁ and EXP₂ groups performed better than the Control group 2. However, the comparison of the EXP₁ +EXP₂ vs Cont1 did not show any significant difference between the two means. Thus, the second null hypothesis was supported, i.e. the difference between the EXP₁ +EXP₂ mean scores and Cont1 was not significant. The results can be interpreted to have pedagogical implications for teachers, testers and syllabus designers.

Key Words: composition writing, writing strategies, vocabulary learning, Iranian EFL learners.

Introduction

Teaching and learning vocabulary have long been undervalued and neglected in the field of second language acquisition (Nation, 2001; Zimmerman, 1994). Richards (1976) was one of

the first scholars to draw our attention to the fact that vocabulary is typically neglected in foreign or second language instruction. However, recently, Carter and Mc Carthy (1998) believe that although vocabulary suffered neglect for a long time,



THE IMPACT OF WRITING STRATEGY INSTRUCTION ON IRANIAN STUDENTS' LEARNING OF THE NEWLY-TAUGHT WORDS

Mohammad Hossien Keshavarz, Ph.D.

Teacher Training University

email: mhkeshavarz@yahoo.com

&

Masoomeh Estaji, University of Khatam, Iran.

email: massy-unique@yahoo.com

چکیده

تحقیق حاضر، به کشف گام‌هایی که دانش‌آموزان در فرایند نوشتن برمی‌دارند، راهبردهایی که آن‌ها هنگام نوشتن به کار می‌برند، و همچنین ابهامات موجود، به صورت گسترده‌ای در متون EFL/ESL پرداخته است.

این تحقیق سعی داشته است، تأثیر راهبردهای انشانویسی بر یادگیری لغات جدید را اثبات کند. همچنین، تأثیر راهبردهای انشانویسی را با تأثیر جمله‌نویسی، روی توانایی دانش‌آموزان در یادگیری لغات جدید مقایسه کرده است. در راستای این هدف، روش‌هایی به منظور آزمون فرضیه‌ها به کار برده شدند. پس از همسان‌سازی دانش‌آموزان و قرار گرفتن آن‌ها در یک سطح تخصصی، گروه اصلی که شامل هشتاد دانش‌آموز دختر در سطح بالای میانی بود، انتخاب شد.

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این تحقیق به چهار گروه تقسیم شدند: دو گروه کنترل و دو گروه آزمایشی. قرار شد اولین گروه آزمایشی (EXP1) انشاهای خود را در مورد عنوان‌های ارائه شده و با استفاده از راهبردهای خود تنظیمی و نیز، با استفاده از لغات جدید تدریس شده در پایان هر جلسه، بنویسند. از طرف دیگر قرار شد، دومین گروه آزمایشی (EXP2) انشاهای خود را با عنوان‌های ارائه شده و با استفاده از راهبردهای حافظه، و همچنین با استفاده از لغات جدید تدریس شده، بنویسند. اولین گروه کنترل (CONT1) قرار شد، با لغات جدید تدریس شده جمله‌سازی کنند. گروه دوم کنترل (CONT2) هم کلاس‌های معمول خود را دنبال کردند؛ یعنی همان درس‌های کتاب HEADWAY به آن‌ها آموزش داده می‌شد.

در مرحله‌ی بعد، تمام گروه‌ها با آزمون واژگانی که توسط محقق ساخته شده و در راستای هدف‌های تحقیق، صحت آن‌ها تأیید شده بود، امتحان شدند و نمرات میانگین گروه‌ها، با استفاده از روش آزمون بین‌موردی (One-WAY ANOVA)، مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج

see Schumann (1978), it may be said that many of the omissions occurred in our data are mainly caused by this universal tendency and not by the learners' mother language. This will sharply decrease the role of L1 in the acquisition of the English as the Target Language (TL) of our subjects. Consequently, it is shown that negative transfer from Persian into English written productions is neither the only source of errors, nor the major one. "Misinformation" which is mostly related to the lexical aspects of the language acquisition is the most influential source of errors.

Therefore, according to our findings in this study, putting too much effort on comparing and contrasting the structural patterns of the two languages (L1/TL) will possibly retard the acquisition of the same items by language learners. In this respect, we suggest, the best option will be to invest more on the general/universal patterns/principles of language acquisition; while, it may be more profitable to refer to the native language items when introducing the lexical patterns of the target language. Reference to vocabulary items borrowed from the target language, for instance, will of great help here.

References:

- Corder, S.Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford:OUP.
- Dulay & Burt (1974). You can't learn without goofing. In Richards. (1974). *Error Analysis: Perspectives on SLA*. Essex: Longman.
- Ellis, R. (1994). *the Study of Second Language Acquisition* (2nd edition).Oxford: OUP.
- Fisiak, J.(1981/85). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.
- Gass, S.(1996). *SLA and Linguistic Theory: the role of language transfer*. In Ritchie et al.317-45.

- James, C.(1981). *Contrastive Analysis*. UK: Longman.
- Lock, G.(1996). *Functional English Grammar*. U.K.:Cambridge University Press.
- Mirhassani, A.(2003). *A Contrastive Analysis of Persian and English Part of Speech*. Tehran: Zabankadeh Publication.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge:CUP.
- Pavlenko, A. & J. Scott(2002). Bidirectional Transfer. *In Applied Linguistics*, 23,2:190-214.
- Richards, J.C.(1974). *Error analysis: Perspectives on SLA*. Essex: Longamn.
- Ritchie, W. and T.K. Bhatia (1996). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic.
- Samar, R.(1998.) Variability in Relative Clause Usage in Persian: Evidence for Transfer? In Paradis et al. 1998. *Papers in Sociolinguistics*: NWAVE-26a.
- Strain, J.E. (1968). A Contrastive Sketch of the Persian and English Sound Systems, *IRAL* 6.

Appendix A: Sample test

In The Name of God

Headway 3, Final Exam

1. Compare eating customs in Britain with that in Iran.
2. How do you take a room at a hotel?
3. Suppose that you are going to describe Iran for a foreigner, what do you say?
(history, places...)
4. Which one do you prefer for living? Village or city?
Why?
5. How do you give direction to your house from the Institute?
6. How do you describe Miss Shariati to others?
7. Which weather do you like? Why? What do you do in that kind of weather?
8. What do you know about Cathertine Destivelle?
9. What are you going to do in the future?

Table 1. A surface strategy taxonomy of errors:*

Category	Description	Example
Omissions	The absence of an item that must appear in a well-formed utterance	*She sleeping In Britain people eating
Additions	The presence of an item that must not appear in well-formed utterances	*We didn't went there She climbed from
Misinformations	The use of the wrong form of the morpheme or structure	*The dog ated the chicken They eat tea
Misorderings	The incorrect placement of a morpheme or group of morphemes in an utterance	*What daddy is doing? She become better than the older members club.

*Categories and starred examples have been taken from Dulay, Burt, and Krashen 1982, and all the other examples were produced by the informants of this study.

Table 2. The frequency and percentage of each category in the total number of errors (total N: 1070):

Category	Number	%
Omissions	285	26.64
Additions	173	16.17
Misinformations	530	49.53
Misorderings	82	7.66

As shown in Table 2, from the total number of students' errors (1070), the majority of them are the result of "misinformations" that comprises 49.53% of all the errors. The smallest proportion of the errors was the result of "misordering". Then we differentiated between errors made based on the students' L1 and the other errors. Of the total number of errors, 320 were made as a result of negative transfer, which comprise only about 30% of the data. Errors were considered as transfer errors if their grammatical behavior showed similarities to Persian, being different from the English grammar. In this regard we followed Lock (1996) who introduced four levels of analysis for language: phonology, lexis, grammar, and semantics. Grammar, among the others, is analyzed into two aspects, 1) arrangement of words; and 2) structure of words and parts of speech, and four ranks: word, phrase, clause and sentence. Considering the above levels closely along with the knowledge of the two languages,

320 errors were found to be the result of the negative transfer in the students' written production.

Table 3. The frequency and percentage of each category in the total number of errors made by negative transfer (320):

Category	Number	% of all the errors	% of all NT errors
Omissions	145	13.55	45.31
Additions	115	10.75	35.94
Misinformations	31	2.90	9.69
Misorderings	29	2.71	9.06

In table3, we present the distribution of these errors in the four categories: Omissions; Additions; Misinformations and Misorderings. As seen, more than 45% of these errors are classified as "Omissions", i.e., some grammatical items are missing from the sentence. Only 9% of the errors are due to "Misorderings". The second important category is "Additions" in which some foreign elements are incorporated into the sentences. "Misinformations" include only 9.7% of the data.

To sum up, it is shown that negative transfer from Persian into English written production is a source of errors, but not the only source of errors. It only accounts for less than one-third of all the errors and "Misinformations" are the biggest source of errors, more important than Negative Transfer.

Conclusions and Implications

Considering the total number of omissions in the data (26.64%) and the number of omissions due to Persian interference (13.55%), and having studies on Pidgin and Creole languages where arguments are made that there is a universal tendency to delete several functional categories from the speech of other language learners (e.g.,

that Chinese and Japanese produced far fewer relative clauses than did the Persian and Arabic students. Then she went on saying that it was because of the difference between Chinese and Japanese on the one hand and English on the other. Schachter (1994) also did a study and considered presence of resumptive pronouns in the English interlanguage of Persian speakers as transfer. But Samar (1998) did the same study and showed the presence of resumptives accounted for only 4% of the data and concluded that it is not transfer. Their findings were different because of their different sources of the data: the former took from grammar prescriptive books but Samar took the data from the real situations.

Some alternatives to CA also emerged like George's mechanism of Cross-Association (1972) and Newmark and Reibel's Ignorant Hypothesis (1968, cited in James 1981) but with the emergence of Cognitivism and collapse of CA, the direction of the analysis reversed. CA gave way to Error Analysis (EA) which starts from errors. As it is cited in Ellis (1994), it was not until the 1970s that EA became a recognized part of applied Linguistics. Corder (1974) talks about the steps in EA research: collection of a sample; identification of errors; description of errors; explanation of errors; and evaluation of errors.

Classification of errors is another controversial issue because the experts do not see eye to eye on it. Corder (1974), for instance, introduced a framework for describing errors according to their systematicity. Dulay, Burt and Krashen (1982) provided a surface strategy taxonomy of errors: omissions; additions; misinformations; and disorderings. Taylor (1986) classified the sources of errors as psycholinguistics; sociolinguistic;

epistemic; or in discourse. Dulay and Burt (1974) talked about different types of goofs.

Despite its shortcomings, EA is still alive and in the recent studies there is no mention of any of the methodological problems involved in EA (Ellis, 1994). It has made a great contribution to second language acquisition research. And some (e.g. Mirhassani, 2003) even believe that "CA with all its limitations is useful in teaching..."

Data and Method

To gather data, we follow Selinker (1972) and consider the vital notion that an empirical account of the actual usage is essential and "evidence should come from scientifically collected and analyzed empirical data." (Samar, 1998). Therefore, the data used in this study represent the writing of 40 Persian English learners ranging in age from 18 to 26 who are at pre-intermediate level. They were given a mid-term exam on 9 questions that all involved either description, explanation or discussion (The sample exam can be found in appendix A). All of the written production is read to find the errors (grammatical and lexical) and are coded and analyzed with the taxonomy of errors introduced by Dulay, Burt and Krashen (1982). In the end, we show how many errors are the results of native language transfer and then contribution and percentage of each category in this regard is presented statistically and discussed followingly.

Data Analyses and Conclusion

After finding the errors in students' writings and coding them according to the categories, shown in table 1, the total number of errors (1070) and frequency of each category as well as the frequency of negative transfers are gauged (Table 2).

and then contribution and percentage of each category in this regard will be presented statistically and discussed followingly.

Review of the literature: _____

Foreign language teachers even from 2000 years ago were obsessed with the practical question that what the sources of learners' errors in their production were. They wrote contrastive observations about students' native language and the language they were learning as early as the schools of the ancient world (Kelly, 1969). Then the idea of the influence of native language on the second language acquisition was inspired by Jespersen (1912), Palmer (1917) and especially Fries (1945) who "subscribed to the behaviorist analysis of linguistic competence as a series of habits. Errors considered to be the result of transfer of L1 "habits" but the transfer of some habits are useful and some others harmful" (Lado, 1957).

Contrastive Analysis emerged and it was founded on the assumption that L2 learners will tend to transfer to their L2 utterances the formal features of L1 (James, 1981). Accordingly, learners, he state, are greatly influenced by their L1. If L1 and L2 match, learning will be facilitated and if they differ, learning will be impeded. In the first case, there is positive transfer and in the second, negative transfer.

The problem but starts with the notion of "transfer" itself. It has created vexing problems and turned to be a controversial notion. It means different things to different people. For Lado (1957) and Fries (1945) transfer is the imposition of native language information on an L2 utterance or sentence, but for Kellerman (1986) and Odlin (1989) it refers to cross-linguistic influence. Schachter (1983-1992) has considered all prior

linguistic knowledge including the imperfect knowledge a learner may have of the L2 as transfer and even she claims that transfer is not a process at all, but rather a constraint on the acquisition process (Gass, 1996). Odlin (1989) after discussing the problematic nature of transfer, has brought some observations about what transfer is not and concluded that "Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired" (p. 27). And then he stresses that it is only a working definition. And even recently, Pavlenko and Scott (2002) argued that transfer is not unidirectional but bidirectional and simultaneous that is shown by paradigmatic and syntagmatic categories. All this indicates that how much the notion is complex without any consensus.

According to their own assumption and in order to eradicate errors, contrastive analysts compared and contrasted L1 and L2 to find the similarities and differences and consequently predicted learner difficulty. In other words, the processes of CA involve providing insights into similarities and differences between languages; explaining and predicting problems in L2 learning and finally developing course materials for language teaching (Mirhassani, 2003). CA was successful in phonetics but because of its problems it is not practiced much, but it is still alive.

Evidence of analyses regarding Persian learners of English is scant. Strain (1968) has worked on a contrastive sketch of the Persian and English sound systems. Schachter (1974) examined the production of English relative clauses by Persian, Arabic Chinese and Japanese students. She found

Dulay, Burt, and Krashen(1982) that focuses on four categories: Omissions, Additions, Misinformations, and Misorderings. After finding the errors and coding them, the frequency and percentage of each category are shown. Furthermore, to gauge the effect of "Negative Transfer" that is believed by Contrastive Analysis (CA) as the only source of errors, the frequency and percentage of each category in the total number of errors made by negative transfer are evidenced. Based upon data, it is shown that despite CA's claim, negative transfer accounts for only 30% of all the errors, less than one-third of the all errors and most of the errors are the result of "misinformations".

Key Words: Error Analysis; Contrastive Analysis; negative transfer; error; misinformation; addition; omission; misordering.

Introduction

Errors made by language learners in their production are so frequent that they have turned heads of so many specialists and language teachers especially who are at the front. More noticeably are the errors observed in learners' written production that are more eye-catching may be just because of non-transitory, let us say, permanent nature of writing. Even at upper-intermediate level, these errors do not disappear.

From the five to six decades before, it has been seriously questioned that "what are the sources of these errors?" In an attempt to find an answer to this question, a lot of voices(in disagreement) have been arisen: some consider just learner's native languages as the only source of errors(Contrastive Analysts), but some (Corder, 1975; Dulay and Burt, 1972) distinguish other possible sources. The former consider errors as evil signs of failure, but latter consider them significant and signs of learning(Richards, 1971; Jain, 1974). Regarding the role of native language in a second language context, there is not any consensus. As Gass(1996: P.317) says "[it] ... has been debated for over 2000 years." Some (Lado, 1957) consider native language as the primary source of errors and accordingly give the utter role to NL (the first extreme). On the other extreme, Dulay and Burt

(1974Ja) stand who give little role to NL. in Gass's words again, "in both cases, extreme positions were taken in that the native language was seen as having either a major or a minimal role in the learning on an L2" (p. 317).

While Contrastive Analysts started from the comparison and contrast of two languages and then went to prediction of errors, after the collapse of CA by the emergence of cognitivism, EA reversed the direction (starting from errors) and obviously it could give us a more complete picture of L2 learning. More careful studies on these errors, actually, are essential and of great value to find the sources of these errors in the production of Iranian English learners.

In pursuit of this goal, this paper elaborates on the errors made by some 40 Iranian English learners at pre-intermediate level in their written production and then analyzes them based upon taxonomy of errors introduced by Dulay, Burt and Krashen(1982).

An attempt is made to find all the errors (grammatical and lexical) and mark them with codes to gauge the effect of each category and its percentage. In the end, we will show how many errors are the results of native language transfer;

Reza Ghafar Samar

Tarbiat Modarres University

email: rgsmar@modares.ac.ir

Seyyed Hassan Seyyed Rezaie

Islamic Azad University of Aliabad Katool

Analysis of Errors Vocab by Iranian English Learners in their Written Productions: A New Answer to an Old Question?

چکیده

در گستره وسیع مطالعات، در مورد خطاهای زبان آموزان این سؤال که «منبع این خطاها چیست؟» همچنان به صورت مسأله ای بزرگ و نیز موضوعی مورد بحث مطرح است. این تحقیق به منظور بررسی دقیق سؤال و روشن شدن پاسخ آن به تجزیه و تحلیل خطاهای زبان آموزان ایرانی در نوشتارشان می پردازد. داده ها از نوشته های ۴۰ زبان آموز در سطح پیش از متوسطه (pre-intermediate) جمع آوری شده اند و سپس به طور علمی براساس طبقه بندی خطاها، که دولی برت و کراشن (۱۹۸۲) معرفی کرده اند، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته اند. این داده ها شامل چهار جنبه هستند: حذف، اضافه، عدم آگاهی و ترتیب نادرست.

پس از پیدا کردن خطاها و طبقه بندی آن ها، تناوب و درصد هر جنبه مشخص شد. ضمناً به منظور اندازه گیری تأثیر «انتقال منفی» که از نظر تحلیل مقابله ای تنها منبع خطاها محسوب می شود، تناوب و درصد هریک از جنبه های مطرح شده، در تعداد کل خطاها که نتیجه ی انتقال منفی است، نشان داده شده است. براساس داده ها مشخص شد که برخلاف اعتقاد تحلیل مقابله ای انتقال منفی تنها به ۳۰ درصد کل خطاها مربوط می شود که این مقدار از یک سوم کل خطاها کم تر است و بنابراین بیش تر خطاها ناشی از «عدم آگاهی» هستند. کلید واژه ها: تحلیل خطاها؛ تحلیل مقابله ای؛ خطا؛ عدم آگاهی؛ اضافه؛ حذف؛ ترتیب نادرست

Abstract

In the ongoing study of language learners' errors, the question "what is the source?" has still remained a vexing problem and a controversial issue. To elaborate on the above question and put it in the picture, the objective of this paper is to do an Error Analysis of errors made by Iranian English learners in their written production. The data are collected empirically from written productions of some 40 learners at pre-intermediate level and then analyzed scientifically based upon taxonomy of errors introduced by

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
- *Hossein Vossoughi*, Ph. D.(Linguistics)
University for Teacher Education
- *Parviz Maftoon*, Ph. D. (TEFL)
Iran University of Science and Technology
- *Jaleh Kahnamoiiipour*, 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
Ghasem Kabiri, Ph. D. Gilah 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

80

No. 80, Fall ,VOL.21, 2006

www.roshdmag.org

Quarterly

FLT

Foreign Language
Teaching Journal