

۸۵

آموزش زبان  
رشد

دوره ی بیست و دوم، شماره ی ۲، زمستان ۱۳۸۶ بها: ۳۵۰۰ ریال

ISSN 1606-920X

آموزشی، تحلیلی، اطلاع رسانی

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



مجله ی علمی - ترویجی

[www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)



Foreign Language  
Teaching Journal

Teachers and learners can work towards autonomy by creating a friendly atmosphere characterized by low threat, unconditional positive regard, honest and open feedback, respect for the ideas and opinions of others, approval of self-improvement as a goal, collaboration rather than competition.

Candy, 1991, p. 337.

# Foreign Languages Open Doors to New Horizons





# آموزش زبان ۸۵

دوره ی بیست و دوم، شماره ی ۲، زمستان ۱۳۸۶

مدیر مسئول: علیرضا حاجیان زاده

سرمدیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

طراح گرافیک: نوید اندرودی

ویراستار: بهروز راستانی

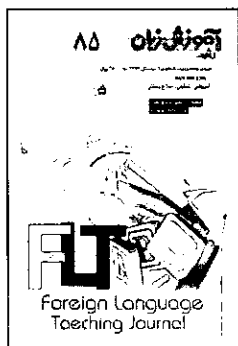
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

شمارگان: ۲۵۰۰۰ نسخه

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

دفتر مجله: (داخلی ۲۷۴-۲۷۰) ۹-۱۱۶۱-۸۸۸۲

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



مجله ی علمی، ترویجی

Email: Info@roshdmag.ir

ISSN 1606-920X www.roshdmag.ir

Foreign Language Teaching Journal

فهرست

- سخن سردبیر / دکتر سید اکبر میرحسینی / ۲
- تهیه ی مطالب آموزشی در جهت آگاهی فرهنگی / انبی کریمی الوار / ۴
- گفت وگو / شهلا زارعی نیستانک / ۱۰
- Books / Sh. Zarei Neyestanak / 12
- A Critical Look at English Book 3 of Senior High School in Iran / Dr E. Fruzande & B. Dadvand / 19-13
- English Through Fun! / B. Dadvand & H. Azimi / 26-20
- A Review of Reduced Redundancy Testing / M. Rouhani / 37-27
- The Effect of Sentence Writing on Iranian Intermediate EFL Learners Retention of Idiomatic Expressions / S. A. Mirhassani & S. Talebi / 44-38
- Language Learning Strategies among Pre-University Students and... / Dr. G. R. Zareie & A. Paktinat / 52-45
- (Un) Sinn der deutschen Lehrerfortbildungsseminare im Iran / Dr. N. Haghani & P. Sohrabi / 58-53
- Le texte littéraire en tant que document authentique / Dr. R. Letafati & M. Sheykhali / 64-59

خط گویای نشریات رشد: ۸۸۲۰۱۴۸۲

مدیر مسئول: ۱۰۲

دفتر مجله: ۱۱۲

امور مشترکین: ۱۱۴

## اعضای هیات تحریریه

دکتر پروین بیزجندی، دانشگاه علامه طباطبائی

دکتر پروین 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 متن باید حداکثر بین ۸ تا ۱۰ صفحه با فونت ۱۳ در دو نسخه ی تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه ها آمده است، ارسال شود (چکیده ی فارسی حتی الامکان در یک صفحه ی A4 تنظیم شود). این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● محل قرار گرفتن جدول ها، نمودارها و تصویح های 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. ● نثر 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 از معادل های فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیر نویس 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 مبنی نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسئولیت 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.

# سخن سرگدیز

زبان آموزی کاری بس آسان و فرح بخش است، به شرط آن که آموزش آن نیز با این روحیه انجام پذیرد. یادگیری همه ی زبان ها با مکالمه یا گفت و شنود شروع و پس از تمرین و ممارست کافی و گذشت زمان، با خواندن و نهایتاً نوشتن تکمیل می شود. ولی بدون داشتن تسلط کافی بر زبان محاوره ای در بیان نظرات، خواسته ها و آنچه فرد در اندیشه دارد و سپس دریافت زبان گفتاری و درک و تحلیل آن، او نمی تواند به خواندن و نوشتن پردازد.

آن چه آموزش زبان را با ناکامی یا موفقیت نسبی روبه رو می سازد، نداشتن مهارت لازم در زبان محاوره ای برای ادامه ی کار و کسب مهارت های نوشتاری است. لذا، باید در مدرسه های ما بر همه ی مهارت ها تأکید گردد و زبان آموزان را به قدرت استفاده از زبان در گفتار و نوشتار مجهز ساخت. البته دلایل و یا توجیه های گوناگونی که ارائه می شوند، جواب گوی نارسایی کار در این عرصه نیستند، ولی رهایی بخش افراد درگیر در تدریس زبان هستند، چون بسیاری مواردی که فرد با داشتن تسلط بر زبان محاوره ای، توانسته است از سد آزمون های متعدد بگذرد و نظرات یا پاسخ های خود را در نوشتار نیز به خوبی ارائه کند. به همین دلیل، نیاز به تأکید در آموزش صحیح خواندن و نوشتن احساس می شود تا زبان آموز حاصل زحمات و فعالیت های خود را در عمل مشاهده کند و به کاربرد و یادگیری بهتر و بیشتر تشویق شود.

پس با آموزش مناسب می توانیم به مهارت نگارش که یکی از مهم ترین مهارت های زبان است، دست یابیم؛ اگرچه امکان دارد همه ی افراد، نویسنده ی مشهور یا ماهری نشوند، ولی می توانند آن چه را که می خواهند، در حد محدود و مورد نیاز بیان کنند و در این عمل عاجز و ناتوان باقی نمانند. البته باید توجه داشت که در بیشتر مواقع، این مهارت مورد بی مهری قرار گرفته و یا احساس شده که زبان آموز نیاز چندانی به آن ندارد و لازم نیست وقت و نیروی لازم به آن معطوف شود، ولی هرکس زبانی را می داند، باید بتواند در چند سطر، پاراگراف یا یکی دو صفحه، بیان نظر کند و آن چه را دوست دارد یا مجبور است، به رشته ی تحریر درآورد. از این رو، بر همه ی دبیران و معلمان زبان ضروری است که این مهارت مهم را نادیده نگیرند و با استفاده از شیوه، راهبردها و تمرین های مناسب و مؤثر که در اکثر کتاب های روش تدریس آمده اند، نسبت به تدریس و آموزش آن گام بردارند و زبان آموزان را هدایت و راهنمایی کنند تا به جای هراس از نوشتن، به این مهم پردازند و در حد رفع نیاز، آن را کسب کنند و بنویسند تا بدانند که غیرممکن وجود ندارد، و می توان هر مهارتی را در حد معقول و لازم فرا گرفت و از آن استفاده کرد.

به همین دلیل در این شماره، مقاله هایی درباره ی نگارش ارائه شده اند که می توانند یکی از رهنمودهای لازم در زمینه ی نوشتن باشند، ولی باز هم مطالب بسیار زیاد و بیشتری موجود است که اگر بررسی،

مطالعه و به کار گرفته شود و این کار استمرار یابد، می تواند تا حدی راه گشای مشکل آموزش نگارش باشد. قابل ذکر است که ایجاد انگیزش در زبان آموزان، هدایت و راهنمایی آن ها و پی گیری در این کار، مسلماً نتیجه ای هر چند ناچیز در پی خواهد داشت و می تواند بنیان یا نقطه ی عطفی در یادگیری و به کارگیری این مهارت مهم و ضروری باشد. به امید مطالعه ی بیشتر درباره ی این مهارت و مهارت های دیگر زبان و به کارگیری و هدایت زبان آموزان برای موفقیت هرچه بیشتر در کارایی و کاربرد زبان در جامعه.

\*\*\* \*\*

در این شماره مقالات متنوعی را برای شما خوانندگان محترم تدارک دیدیم: در بخش «رشد و معلم» (Roshd & Teachers) مقاله ای داریم که به بررسی چهار مدل برای بهبود تدریس مطالب آموزش زبان انگلیسی می پردازد و با نگاهی به محتوای کتاب سوم دبیرستان، سعی دارد محتوای کتاب را در غالب الگوها مورد بررسی قرار دهد. مقاله ی بعدی در این بخش English Through Fun است که از قسمت های متنوعی تشکیل یافته و مطالب آن می تواند در کلاس درس مورد استفاده دبیران قرار گیرد. «گفت و گو» و معرفی کتاب، مطالبی هستند که در بخش «رشد و معلم» به آن ها پرداخته شده است.

در بخش «دانش افزایی» (Knowledge Improvement) مقاله ای در مورد آگاهی فرهنگی در تهیه ی مطالب آموزشی آمده است. بحث این مقاله بر یک مدل بین فرهنگی در آموزش زبان استوار است که در آن، فراگیر را در نقش و موقعیت یک فرهنگ شناس تطبیقی قرار می دهد. مقاله بعدی در این بخش به معرفی «حشو» در زبان اشاره می کند و سپس به بررسی نظریه های آزمون سازی کاهش حشو و به برخی از معروف ترین آزمون هایی که براساس این نظریه ساخته شده اند، می پردازد.

آخرین مقاله در این بخش مقاله ای است که به بررسی دوره های بازآموزی دبیران زبان به طور عام و دبیران زبان آلمانی به طور خاص پرداخته است.

در بخش «تکنیک های کلاس درس» (Classroom Techniques) مقاله ای به زبان فرانسه داریم که چگونه می توان از طریق تدریس آثار ادبی در کلاس درس زبان آموزان را با جنبه های گوناگون یک زبان، آشنا نمود.

در بخش «تحقیق» (Researches) دو مقاله معرفی شده است. مقاله اول به بررسی مشکلات زبان آموزان در به کارگیری اصطلاحات می پردازد و جمله نویسی با آموزش اصطلاحات یکی از راه های به خاطر سپاری اصطلاحات می شود. دومین مقاله به بررسی این نکته می پردازد که آیا دانش آموزان دوره ی پیش دانشگاهی از راهبردهای یادگیری استفاده می کنند و توصیه های معلم در این زمینه را بکار می برند یا خیر. برخی از معروف ترین آزمون هایی که براساس این نظریه ساخته شده است، مطرح می کنند.

#### توضیح و پوزش

در شماره ی قبل (۸۴) در بخش زیر نویس مقاله ی «تحلیل زبانی و موضوعی مجله ی رشد آموزش زبان از بدو انتشار تا کنون» جمله ی «این مقاله در چارچوب فعالیت های مرکز پژوهش آموزش زبان خارجه دانشگاه تهران (ReCeLLT) نگاشته شده است» حذف شده بود که به این وسیله اصلاح می شود و از نویسندگان محترم آن مقاله پوزش می طلبیم.

این مقاله توجه به فرهنگ فراگیران را  
جزء لاینفک تدریس زبان می داند. آگاهی  
زبانی انتقادی از این ایده منبعت می شود  
که زبان همیشه دارای بار ارزشی است و  
متون هرگز خنثی نیستند. به عنوان  
خواننده، باید همیشه به متون مظنون  
باشیم و همیشه آن ها را مورد مواخذه قرار  
دهیم. با وجود این، در کلاس های زبان  
خارجی، به متون طوری نگاه می شود که  
انگار عاری از هرگونه مسئله و مشکل اند  
و گویی نباید مورد سؤال قرار بگیرند.

بنی کریمی الوار، دانشجوی دکتری زبان  
انگلیسی دانشگاه تربیت مدرس  
email:karimialvar@yahoo.com

## تهیه ی مطالب آموزشی در جهت آگاهی فرهنگی

مقاله حاضر سعی دارد این نکته را مورد مذاقه قرار دهد که در موقعیت هایی که انگلیسی به عنوان یک زبان میانجی عمل می کند، نباید در موقعیت اجتماعی خاص قرار گیرد. موضوع این مقاله بر یک مدل بین فرهنگی در آموزش زبان استوار است که در آن زبان آموزی را در نقش و موقعیت یک فرهنگ شناس تطبیقی قرار می دهد (بایرام ۱۹۸۹).

یک برنامه زبانی که به محتویات اجتماعی می پردازد با جنبه هایی از زبان درگیر می شود که عموماً نادیده گرفته می شوند و یا در میان مطالب به عنوان جنبه هایی حاشیه ای به آن ها نگاه می شود. این جنبه ها عبارتند از معنای ضمنی، اصطلاحات، ساخت سبک و لحن صحبت کردن، ساختارهای نگارشی و ترجمه. این مقاله بر روی جنبه هایی از زبان که در فهم بیشتر آن نقش اساسی دارد، تأکید می کنند.

کلید واژگان: آموزشی زبان، فرهنگ، تهیه و تدوین مطالب درسی

### Abstract:

The present paper argues that, in situations where English is looked upon as a Lingua Franca, it should not be incorporated within a particular cultural situation. The paper argues for an intercultural model of language education wherein the language learner is looked upon as a cultural ethnographer who goes about learning a second or foreign language (Byram 1989). The paper argues that a language education program which deals with cultural components gets involved in aspects of language teaching which are often ignored or take a peripheral role. These aspects are: implications, terms and expressions, style, tone of speaking, writing structures, translation, etc. the paper lays emphasis on the factors which are considered paramount in learning a foreign language.

Key Words: language education, culture, syllabus design



یکی از پیامدهای «آموزش ارتباطی زبان» (CLT) که در اواخر دهه ی ۱۹۷۰ در حیطه ی آموزش زبان انگلیسی پدید آمده، به حاشیه بردن و یا حذف کلی محتوای فرهنگی مطالب منتشر شده در زمینه ی آموزش زبان بوده است. حرکت به سمت رویکرد کنش گرایی در آموزش زبان انگلیسی که ریشه در تحلیل نیازها و هدف های کنشی قابل پیش بینی داشت، با افزایش آگاهی در مورد نقش در حال رشد زبان انگلیسی به عنوان زبانی بین المللی مقارن شد. در چنین جوی، جای تعجب نیست که به محتوای فرهنگی به عنوان پدیده ای نه چندان ضروری و بی ربط نگاه شود. کانینگ ورت<sup>۱</sup> موضع خود علیه «کتاب درسی دارای محتوای فرهنگی» را طوری بیان می کند که هنوز تأثیر عمیق خود را روی ناشران اصلی آموزش زبان حفظ کرده است: «محدودیت کتاب های دارای محتوای فرهنگی این است که آن ها صرفاً برای دانش آموزانی که پیش زمینه ی آن فرهنگ خاص را دارند، مفیدند» [۲-۶۱: ۱۹۸۴].

ارتباط پیچیده ی فرهنگ و فراگیری و آموزش زبان، از طریق دادن معناهای ضمنی به مفهوم فرهنگ در آموزش زبان، به عنوان شیوه ای برای انتقال حقایق و اطلاعات بدون واسطه در مورد یک فرهنگ ظاهراً «برتر» - فرهنگ زبان دوم - پیچیده تر شده است. از این رو، مفهوم آموزش یکپارچه ی زبان و فرهنگ [بایرام و دیگران، ۱۹۹۴] که در دهه ی ۱۹۹۰ پیدا شد، بر جامعه ی متخصصین آموزش زبان تأثیر بسیار اندکی داشته است. در حالی که مقاله ی حاضر از این فرض منبعث می شود که آموزش و فراگیری زبان، مسائل مربوط به معنا و موقعیت های اجتماعی فرهنگی را در بر می گیرد و رویکردهایی که بعد فرهنگی زبان را نادیده می گیرند، دارای ایرادات بنیادی هستند. بحث این مقاله بر یک مدل بین فرهنگی آموزش زبان استوار است که در آن، فراگیر را در نقش و موقعیت یک فرهنگ شناس تطبیقی قرار می دهد [بایرام، ۱۹۸۶]. وارد شدن به صحنه ی فراگیری زبان خارجی، تأثیرات مهمی بر فراگیر به عنوان یک موجود فرهنگی و اجتماعی می گذارد و نیاز به مطالبی را که به توانایی کنش در موقعیت های اجتماعی ثالث توجه دارند، مدنظر قرار می دهد [کرامسج، ۱۹۹۳]. برای گسترش آگاهی در مورد موقعیت های اجتماعی و فرهنگی که در آن زبان به کار می رود، به موازات آگاهی و دانش در مورد زبان، مواد درسی باید به بعد فرهنگی زبان به عنوان زیربنای تجربه ی یادگیری یک زبان خارجی، پردازند.

یک شیوه ی مهم برای بالا بردن این نوع دانش و آگاهی در فراگیران، بهره گیری از متون ادبی است که به طور مستقیم تجربیات فرهنگی و اجتماعی مربوط به زبان را نشان می دهند. با وجود این، استفاده های آموزشی این بحث فراتر از مسائل مربوط به محتواست. اگر به فرهنگ به عنوان بیان سنت ها و رسوم نگریسته شود، و اگر زبان را تجسم فرهنگ بدانیم، پس روش تدریس زبان، باید شیوه های بیان مفاهیم فرهنگی از طریق زبان را هم مدنظر بگیرد. راهکار یکپارچه ای که به تدریس زبان و مفاهیم فرهنگی اجتماعی مربوط به

آن می پردازد، علاوه بر توجه به زبان به عنوان یک سیستم و توجه به اطلاعات فرهنگی، به حیطه های مهم فرهنگی زبان و به مهارت های لازم از جانب فراگیر، برای درک تفاوت های فرهنگی نیز دقت لازم را معطوف می دارد. هر برنامه ی زبانی که به موقعیت های اجتماعی و فرهنگی می پردازد، با جنبه هایی از زبان درگیر می شود که عموماً نادیده گرفته می شوند و یا در میان مطالب، به عنوان جنبه هایی حاشیه ای به آن ها نگریسته می شود. معناهای ضمنی<sup>۲</sup>، اصطلاحات، سبک و لحن صحبت کردن، ساختارهای نگارشی، آگاهی انتقادی و ترجمه، از این جنبه ها به شمار می آیند.

فقدان تمایل به گنجانیدن مطالب فرهنگی وابسته به زبان در مطالب مربوط به آموزش زبان، از دیدگاهی ناشی می شود که به آموزش زبان بیشتر به عنوان امری تمرینی نگاه می کند. در کتاب های منتشر شده در سال های اخیر، نشانه هایی مبنی بر نشان دادن جنبه های فرهنگی زبان به چشم می خورد. اما تا زمانی که مطالب برای یک بازار جهانی و برای تدریس زبان به عنوان امری تمرینی تولید می شوند، چنین نشانه هایی صرفاً در حد تئوری باقی خواهد ماند. این مقاله پیشنهاد می کند، شیوه ای که برای تهیه ی مطالب در جهت پرداختن به «فرهنگ و زبان یکپارچه» مدنظر قرار می گیرد، مبتنی بر تلاش هایی باشد که در جهت انتشار مطالب خاص هر کشور انجام می شود؛ به طوری که معرفی فرهنگ و موقعیت های فرهنگی به فراگیران هم مورد توجه قرار گیرد.

### فرهنگ: مهارت پنجم

گزینه های متعددی به جای عبارت «مهارت پنجم» برای فرهنگ وجود داشته اند که همگی فرهنگ را به عنوان ضمیمه ای برای چهار مهارت دیگر فرض می کنند، اما کرامسج (۱۹۹۳) موقعیتی کاملاً برتر برای فرهنگ قائل می شود: فرهنگ، در یادگیری زبان، یک مهارت پنجم نیست که به عنوان ضمیمه ای برای صحبت کردن، گوش دادن، خواندن و نوشتن باشد. فرهنگ همیشه در صحنه وجود دارد و از همان ابتدا آماده است، فراگیرانی را که به آن توجه نمی کنند، پریشان کند، محدودیت های «توانش ارتباطیشان» را ظاهر می سازد و توانایی شان را در درک جهان پیرامونشان به تحدی می طلبد. معنای تلویحی زیربنای بحث حاضر این است که زبان و فرهنگ کاملاً با هم مرتبط اند. «دنظر گرفتن زبان به عنوان یک کد عاری از ارزش - به شیوه ی اکثر مطالب مربوط به آموزش زبان - فراگیران را از ابعاد کلیدی معنا محروم می کند و از تجهیز آن ها به منابع ضروری برای دنظر گرفتن جزء فرهنگی زبان، باز می دارد. حتی زمانی که هیچ کدام از دو طرف یک تعامل شفاهی یا کتبی، گوینده ی بومی زبان نباشد، زبانی که استفاده می شود، تابعی است از شرایط اجتماعی که به آن معنا و مفهوم می دهد. تدریس زبان - که سرشار از نکات ظریف فرهنگی و اجتماعی است - به عنوان یک ابزار محض تعامل، در واقع به منزله ی نادیده گرفتن چارچوبی است که آن را معنا دار می کند. در این معنا، آگاهی فرهنگی و اجتماعی مربوط به

استفاده از زبان، نه به عنوان مهارت پنجم، بلکه به عنوان مهارت نخست تلقی می شود که هر گام از فرایند آموزش زبان را از همان ابتدا هدایت می کند. تدریس ارتباطی زبان (CLT)، در تأکیدش بر متون واقعی و معتبر<sup>۱</sup> و تعامل واقعی، به معنا نسبت به ساختار اهمیت بیشتری می دهد، اما در حذف معناها ی فرهنگی مربوط به زبان، مشوق الگویی از تدریس زبان است که صرفاً به نقش های تعاملی و استفاده ی ارجاعی از زبان محدود می شود. در هر صورت، در لحظه به لحظه ی هر کلاس زبان، مطالب درسی به طور مداوم زیرساخت های فرهنگی زبان را نشان می دهند؛ چه معلمین از این حقیقت آگاه باشند، چه آگاه نباشند.

همان طور که ریموند ویلیامز اظهار می دارد: فرهنگ «یکی از دو یا سه کلمه ی مهم در زبان انگلیسی است» [۱۹۸۳: ۸۷]. فرهنگ که از مفهوم «کاشت»<sup>۲</sup> گرفته شده است، در قرن هجدهم معادل «تمدن» بود و با فرهنگ بودن را به معنای متمدن بودن می دانستند. این مفهوم فرهنگ به عنوان «فرهنگ بالا»، در عنوان وزارت فرهنگ، و در ضمیمه های روزنامه ها هنوز وجود دارد. از اواخر قرن نوزدهم، انسان شناسی فرهنگی [ر. ک: گریتر، ۱۹۷۳]، فرهنگ را به شیوه ی گسترده تری و در معنای «شیوه ی کامل زندگی» به کار برد که تمام رفتارها، نمادها، رسوم و سنت های جامعه را در بر می گیرد. همین تعریف گسترش یافته است که در ارتباط با آموزش زبان انگلیسی به کار می رود [ر. ک: تومالین و استمپلسکی، ۱۹۹۳]. این نگاه به مفهوم فرهنگ، اخیراً توسط جامعه شناسانی که به مطالعه ی خرده فرهنگ ها می پردازند، و روان شناسان اجتماعی که رفتار افراد را در خرده گروه ها و به اصطلاح خرده فرهنگ ها مطالعه می کنند، گسترش یافته است.

رویکرد «عرفی» برای انتقال دانش فرهنگی به عنوان ضمیمه ای برای آموزش زبان، فرهنگ را در معنای تمدن به کار می برد. اما دیدگاهی منصفانه تر در مورد فرهنگ که آن را به عنوان «شیوه ی کامل زندگی» تعریف می کند، به درون بعضی از مواد درسی مربوط به آموزش زبان انگلیسی راه یافته است که طی آن، مطالبی که نشان دهنده ی تنوع فرهنگی کشورهاست، جایگزین تصویرهای بروشوری و نمادی از فرهنگ شده است. البته، از آن جا که نگاه به آموزش زبان در معنای یادگیری یک مهارت خشک و خالی کماکان ادامه دارد، این تلاش ها تأثیر چندانی به لحاظ درک فرهنگی به جای نگذاشته اند و متن ها و تصویرها، صرفاً به عنوان پس آویزهایی برای فعالیت های زبانی، قلمداد می شوند. به علاوه، از آن جا که مطالب درسی برای بازارهای گسترده طراحی می شوند، طراحی مطالب غالباً قادر به گنجاندن هویت فرهنگی فراگیر، به عنوان قسمتی از فرایند یادگیری، نیست. فقط گاهی ممکن است از فراگیران خواسته شود که نظر خود را در مورد تفاوت های سطحی در سطح رفتارهایی قابل مشاهده، ارائه کنند. اطلاعات ضمنی فرهنگی فراوانی در مطالب درسی وجود دارند، ولی این مطالب در کل در حد انتخاب و اطلاعات

عمومی باقی می ماند. یعنی از فراگیر خواسته نمی شود که با توجه به تجربیات خود، به آن ها پاسخ بگوید و یا آن ها را در قالب ساختارهای تفکری و احساسی خود بگنجانند. خرده فرهنگ فراگیر و خرده فرهنگ کلاس نیز مورد توجه قرار نمی گیرد و به همین دلیل، این مقاله توجه به فرهنگ فراگیران را جزء لاینفک تدریس زبان می داند.

تجربه ی یادگیری زبان دیگر، چیزی فراتر از یادگیری طرز کار با یک ابزار ارتباطی است. این تجربه شامل آشنایی با فرهنگ های دیگر می شود و در این راستا، فراگیر زبان درصدد برمی آید، آن چه را که قبلاً در مورد زبان بدیهی فرض کرده است و این که چگونه زبان برای بیان معنا به کار می رود، اصلاح کند. برای اکثر فراگیران زبان خارجی که برای اولین بار با آن زبان برخورد می کنند، فرهنگ خودشان آن قدر آشنا و بدیهی به نظر می رسد که آن را نمی بینند. بنابراین از این که چگونه زبان برای بیان معناها و مفاهیم اجتماعی فرهنگی به کار می رود، چندان آگاه نیستند. زبان و فرهنگشان فقط یک روش نگاه به جهان را به آن ها ارائه می کند. تجربه ی آشنایی زبانی در آموزش زبان که توسط بایرام (۱۹۹۰) به عنوان «اصلاح دانش تک فرهنگی» شناخته شده است نشان می دهد، پتانسیل دست نخورده ی زیادی در مطالب آموزشی برای تمرکز روی فرهنگ منبع و فرهنگ هدف، به عنوان وسیله ای برای یادگیری زبان، وجود دارد.

یک شیوه برای حساس کردن فراگیران نسبت به این فرایند، بهره گیری از متون ادبی است که فراگیر را به سفرهای دور و دراز برای کشف شیوه های جدید نگاه کردن به پیرامونشان می برند. ارزش چنین متونی در این است که فراگیر را به دیدن تفاوت در فرهنگ دیگر و نگاه کردن به پیرامون، هم از طریق خود و هم از طریق فرهنگ دیگر، وامی دارد. مخصوصاً متونی که به طور مستقیم یا غیرمستقیم به تجربه ی چند فرهنگی و به گوناگونی جوامع چند فرهنگی می پردازند مثل بعضی رمان ها - می توانند در کلاس تدریس زبان برای فهم فرهنگ های دیگر و آشنا شدن با آن ها به کار روند. برای ساخت یک پل ارتباطی بین فرهنگ های ثالث و تجربه ی فرهنگی فراگیر از طریق ادبیات، فراگیران را می توان به ساخت انواع متفاوت متون تشویق کرد.

### فرهنگ زبان و زبان فرهنگ

اجماعی کلی در مورد اجزای یک برنامه ی آموزش زبان بین تهیه کنندگان مطالب وجود دارد. اما با وجود گسترش برنامه های زبانی چندبعدی، کمپانان برنامه های ساختار محور، تمرکز اصلی در اکثر کتاب های درسی به شمار می روند. هدف اصلی این برنامه های زبانی، گسترش مهارت در زبان به عنوان یک مجموعه است، ولی در این راستا توجه چندانی به انتخاب فراگیران از اقلام زبانی در جریان تعامل اجتماعی، معطوف نمی کنند.

بعد فرهنگی زبان، شامل عناصری است که به عنوان «شم گوینده ی بومی» از آن ها یاد می شود و غالباً تنها فراگیران پیشرفته قادر به اکتساب آن ها هستند. به عنوان گوینده ی بومی، ما در جامعه ی



زبان خودمان، با به‌کارگیری فهرستی از اقلام زبانی و با به‌کارگیری آگاهی «کاربرد شناختی»<sup>۹</sup> که ما را قادر به انتخاب از میان آن فهرست می‌کند، عمل می‌کنیم. هرچند این آگاهی ممکن است کاملاً با عوامل فرهنگی تعیین نشود، ولی فرهنگ نقش مهمی در این زمینه دارد. آگاهی مورد بحث شامل عناصری مثل سبک‌های خطاب، قواعد گفتمانی و محدودیت‌های موقعیتی رفتار زبانی می‌شود. «اصول تعامل» گرایس<sup>۷</sup> و «اصول ادب» لیکاف<sup>۸</sup>، تاکنون تأثیر چندانی روی مطالب آموزشی زبان نداشته‌اند. در واقع، ناآگاهی از این محدودیت‌های موقعیتی و کاربرد شناختی است که سبب عدم موفقیت در موقعیت‌های خاص می‌شود. هرچند ممکن است معلمان به طور ضمنی به این مطالب بپردازند، ولی در کل، تاکنون تلاش‌های اندکی در مطالب منتشر شده‌ی آموزشی، در زمینه‌ی تأثیر محدودیت‌های مربوط به موقعیت، وضعیت و هدف روی انتخاب فرم‌های زبانی وجود داشته است. مثل بیشتر متون، در کتاب‌های درسی نیز، فعالیت‌هایی که به تعامل شفاهی نیاز دارند، در موقعیت‌های خنثا و عاری از عناصر اجتماعی و کاربرد شناختی قرار داده می‌شوند که فراگیر مجبور به بیان معناست.

شیوه‌ی اخیری که مرکزیت گرامر را در برنامه‌های زبانی به‌تحدی طلیده، «رویکرد واژگانی»<sup>۹</sup> [لویس، ۱۹۹۳] است که به زبان به‌عنوان «واژه در قالب قواعد»، نه «قواعد در قالب واژه» نگاه می‌کند. کتاب درسی که از کار لوویس الهام گرفته است [دلار و هاکینگ، ۲۰۰۰] روی اهمیت «هماوردها»<sup>۱۰</sup> و عبارات واژگانی تأکید می‌کند و آن‌ها را زیر مقوله‌ی «گرامر گفتاری» می‌آورد. این تمرکز روی چگونگی کنار هم آمدن واژگان، از طریق استفاده و تشکیل واحدهای معنایی، طرح خاصی را برای مطالب آموزشی فراهم می‌آورد که یادگیری زبان و فرهنگ را ادغام می‌کند. پورتو (۲۰۰۱) از عبارات واژگانی به‌عنوان سنگ بنایی برای گسترش آگاهی اجتماعی فرهنگی یاد می‌کند: «با یادآوری این که عبارات واژگانی وابسته به موقعیت‌اند و موقعیت وابسته به فرهنگ، با هم آمدن مکرر عبارات واژگانی با موقعیت‌های خاص، توانایی استفاده از عبارات در موقعیت‌های مناسب را گسترش می‌دهد» [۵۳-۵۲: ۲۰۰۱].

حیطه‌ی واژگانی دیگری که ممکن است به‌وسیله‌ی تهیه‌کنندگان مطالب آموزشی مورد کاوش قرار گیرد، شناخت و معناشناسی بین فرهنگی است. [ویرزبیکا، ۱۹۹۱، ۱۹۹۲ و ۱۹۹۷]. روش تحقیق ویرزبیکا، چه در سطح واژه و چه در سطح عبارت، و حتی هنگام پرداختن به مقوله‌های معنایی گسترده و متون و تعامل‌های طولانی‌تر، روشی است که خیلی راحت می‌تواند توسط تهیه‌کنندگان مطالب درسی مورد استفاده قرار گیرد. تحلیل او براساس جمع‌آوری گسترده‌ی داده‌هاست و استفاده از یک واژه در موقعیت‌های متفاوت را نشان می‌دهد که براساس آن‌ها، نتایجی در مورد مفاهیم فرهنگی و محدودیت‌های معنایی مفاهیم به‌دست می‌آورد. در مقیاس کوچک‌تر، این رویکرد کاملاً استنتاجی، دارای جاذبه‌ی خاصی برای

فراگیرانی است که به‌طور مداوم مشغول این نوع کاوش معنا-هرچند به‌صورت نسبتاً سازمان‌دهی شده- هستند. استفاده‌ی رو به افزایش از نرم‌افزارهای رایانه‌ای می‌تواند، به مطالب آموزشی در پرداختن به این نوع فعالیت‌ها، برای کمک به فراگیران در کاوش معنا، کمک کند.

یکی از جنبه‌های دشوار وارد شدن به فرهنگ مربوط به زبان دیگر، یادگیری با ساختارهای نگارشی مختلف است. در این حیطه فراگیران مجبورند، علاوه بر تفاوت‌ها در سطح واژگانی و جمله‌ای، به تفاوت‌ها در سطح سازمان‌دهی متن هم بپردازند. در حالی که مطالعات تطبیقی در فن بیان و «زبان‌شناسی متنی»<sup>۱۱</sup> [مثلاً: کاپلن، ۱۹۹۶ و ۱۹۸۷]، ماهیت دشوار و مشکل‌آفرین متون و گفتمان در فرهنگ‌های متفاوت را مورد بررسی قرار می‌دهند، ولی آموزش زبان کماکان تا حد زیادی در سطح جمله عمل می‌کند. تنها در درس‌های تدریس انگلیسی با هدف‌های آکادمیک در زمینه‌ی نگارش است که ساختار متن مورد توجه قرار می‌گیرد. با وجود این، گاه فرضیات کاملاً متفاوت در مورد سازمان‌دهی گفتمان شفاهی و کتبی می‌تواند نوعی غربت زبانی و فرهنگی ایجاد کند؛ حالتی که تمام فراگیران باید با آن مواجه شوند و غالباً هم کمک چندانی از جانب مطالب آموزشی به آن‌ها داده نمی‌شود. به‌تازگی شماری از کتاب‌های درسی به‌طور آزمایشی فعالیت‌هایی در زمینه‌ی ترجمه در سطح جمله و واژه را در مطالب خود گنجانده‌اند. فعالیت‌های گسترده‌تری در زمینه‌ی ترجمه می‌تواند، آگاهی فراگیران را از این که چگونه ایده‌ها در سطح یک متن سازمان‌دهی می‌شوند، افزایش دهد؛ مثلاً با ترجمه‌ی یک متن و مقایسه‌ی آن با متنی مشابه در زبان اول، در مورد همان موضوع و در همان نوع ادبی.

البته محدودیت‌های فضا، غالباً پرداختن گسترده به متون طولانی‌تر را در قالب کتاب درسی غیرممکن می‌کند، ولی کتاب می‌تواند راهنما باشد؛ به طوری که فراگیر را با «توانش راهبردی»<sup>۱۲</sup> و با راهنمایی‌هایی در مورد عملکرد و کنش زبانی خارج از کلاس تجهیز کند. ساختن موقعیت‌های فرهنگی ثالث یک فعالیت حیاتی قلمداد می‌شود، چون فراگیر را مجبور می‌کند، از شیوه‌هایی که طی آن‌ها زبان به لحاظ فرهنگی و اجتماعی نمود پیدا می‌کند، آگاه باشد. غالباً آگاهی زبانی به مفهومی پوچ و کم و بیش معادل دانش ذهنی در مورد چگونگی عمل کردن زبان [در موقعیت‌های] خاص تبدیل شده است. تعریف وان لیر (۱۹۹۵) از آگاهی زبانی، جامع‌تر است و ما را از این حقیقت که زبان همیشه دارای بار ایدئولوژیکی است، بیشتر آگاه می‌سازد: «آگاهی زبانی را می‌توان درک توانایی انسان در مورد زبان و نقش آن در تفکر، یادگیری و زندگی اجتماعی تعریف کرد که شامل آگاهی در مورد قدرت و کنترل از طریق زبان و رابطه‌ی پیچیده بین زبان و فرهنگ می‌شود» [۱۱: ۱۹۹۵].

آگاهی زبانی انتقادی از این ایده منبث می‌شود که زبان همیشه دارای بار ارزشی است و متون هرگز خنثا نیستند. به‌عنوان خواننده، ما

باید همیشه به متون مظنون باشیم و همیشه آن‌ها را مورد مواخذه قرار دهیم. با وجود این، در کلاس‌های زبان خارجی، به متون طوری نگاه می‌شود که انگار عاری از هر گونه مسئله و مشکل‌اند و گویی نباید مورد سؤال قرار بگیرند. این باعث می‌شود، حتی فراگیرانی که در زبان مادری خوانندگان انتقادی هستند، نگاهی بی‌گانه به متون داشته باشند.

راهبرد آگاهی زبانی انتقادی شامل «روشی است برای تفسیر متون که به مفروضات ایدئولوژیکی و به معنای لفظی متن با هم» می‌پردازد [والاس، ۱۹۹۲] و فراگیر را به یادگیری مهارت‌های پژوهشی جامعه‌شناختی و مردم‌شناختی وامی‌دارد تا در مشاهده، تحلیل، و ارزیابی استفاده از زبان در جهان پیرامون، مهارت پیدا کند. فراگیر را برمی‌انگیزد که در مورد متن سؤالات اساسی بپرسد: چه کسی آن را نوشته است؟ برای چه کسی تولید شده است؟ در چه موقعیتی انتشار یافته است؟ و... این رویکرد فراگیر را تشویق می‌کند، به ویژگی‌های متن از قبیل انتخاب واژگان، مجهول‌سازی، و... توجه نشان دهد تا موقعیت نویسنده و خواننده را در ازای متن کشف کند. به فراگیران فرصت می‌دهد، به طرز خلاقانه در متون دخالت کنند، آن‌ها را اصلاح کنند، و یا متونی در مقابل آن‌ها بسازند [کرامسچ، ۱۹۹۳؛ پوپ، ۱۹۹۵]. هم‌چنین، فراگیران را قادر می‌سازد، در مذاکره درباره‌ی معنا فعال باشند و صرفاً دریافت‌کننده‌ی محض متون نباشند.

### نتیجه‌گیری

آموزش زبان انگلیسی تا حد زیادی تحت تأثیر بازارهای جهانی و بین‌المللی قرار گرفته است و خواهد گرفت. اما در این جا معلم نقش مهمی دارد. معلم باید به عنوان یک واسطه‌ی فرهنگی عمل کند و مطالب فرهنگی اجتماعی مربوط به زبان را که کتاب در خود نگنجانده است، برای فراگیران فراهم کند. او باید موضوعاتی از کتاب درسی را به عنوان محرکی برای بحث در مورد محتوا و نه صرفاً تمرکز روی نکات زبانی، برگزیند. البته نه این که آموزش زبان فراموش شود و یا موضع ضمنی در مقابل آموزش مفاهیم فرهنگی اجتماعی فرهنگ به خود بگیرد، بلکه هدف اصلی باید گسترش تفکر انتقادی در مورد مطالب فرهنگی و مقاومت در مقابل استفاده‌ی صرف از محتوا برای در بافت قرار دادن عناصر زبانی باشد.

تمایزی اساسی بین کلاس‌هایی که به یادگیری صرف زبان می‌پردازند و آن‌هایی که هدف‌های یادگیری فرهنگی مربوط به زبان را هم دنبال می‌کنند، وجود دارد. البته نیاز به کلاس‌هایی که تمرکز اصلی‌شان روی یادگیری زبان است، احساس می‌شود، اما در این جا هم مهم است که به یادگیری فرهنگی به عنوان قسمتی لاینفک از آموزش زبان نگریست. برای مثال، در کلاس‌های نگارش، هدف اصلی باید افزایش آگاهی فراگیران در مورد قواعد و هنجارهای ساختاری شیوه‌های متفاوت نگارشی در زبان انگلیسی باشد که عمدتاً از طریق مقایسه و تحلیل متون به دست می‌آید. از این طریق، آن‌ها با تفکر و تأکید روی نمونه‌هایی از رفتار زبانی معادل در موقعیت‌های

فرهنگی دیگر، به هدف خود نائل می‌شوند.

در واقع، درس‌های آموزش زبان نباید درس‌هایی باشند که صرفاً و یا اکثراً به آموزش خود زبان پردازند و مفاهیم فرهنگی مربوط به زبان را در موقعیت ثانوی قرار دهند، و نیز نباید درس‌هایی در مورد فرهنگ باشند که یادگیری زبان در آن‌ها ضمنی و فرعی تلقی شود. بلکه باید شیوه‌هایی باشند که در آن‌ها، یادگیری زبان و یادگیری فرهنگ با هم ادغام شوند؛ به طوری که هرچند گاه ممکن است تأکید در یک جهت - زبان یا فرهنگ - بیشتر باشد، ولی تأثیر کلی باید روی گسترش دانش زبانی و دانش فرهنگی به عنوان اجزای کاملاً مرتبط با هم باشد.

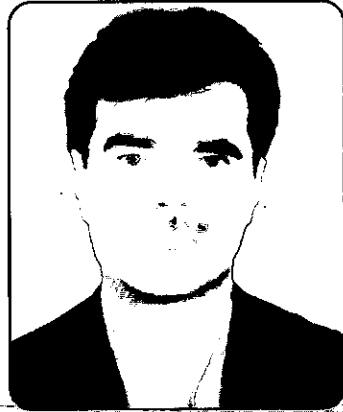
### زیرنویس

1. Cunningsworth
2. Implications
3. Communicative Competence
4. Authentic
5. Cultivation
6. Pragmatics
7. Grice
8. Lakoff
9. Lexical Approach
10. Collocations
11. Corpus Linguistics
12. Strategic Competence

### منابع

- Andrews, M. and Colleagues (2001) *Zoom In: Looking into Britain through Hungarian Eyes*. The British Council, Hungary/ Callander. Swan Communication.
- Bandura, E. and Colleagues (2000) *British Studies Materials for English Teachers in Poland*. The British Council, Poland.
- Byram, M. (1986) *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Mul-tilingual Matters.
- Byram, M. (1990) "Teaching Culrure and Language towards an Integrated Model", in D. Buttjes and M. Byram (eds) *Mediating Langurges and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Morgan, C. and Colleagues (1994) *Teaching and Learning Language and Culture*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. S. (1999) *Resisting Linguistic Imperialism in*

- English Teaching Oxford*: Oxford University Press.
- Cichirdan, A. et al. (1998) *Crossing Cultures: British Cultural Studies for 12<sup>th</sup> Grade Romanian Students*. The British Council, Romania/ Cavalotti Publishers.
- Collie, J. (2000-01) *Lifestyles. The British Council, Czech Republic*. Oxford: Macmillan.
- Cunningsworth, A. (1984) *Evaluating and Selecting EFL Materials*. London: Heinemann.
- Davecheva, L., Reid-Thomas, H. and Pulverness, A. (1999) "Cultural Studies Syllabus and Material: a Writing partnership", in C. Kennedy (ed.) *Innovation and Best Practice*. Harlow: Longman, in association with the British Council.
- Delanoy, W. (1994) "Cultural Learning in the FL Classroom: from "Landeskunde" to "New Cultural Studies". *ELT News*, 22. Vienna: The British Council.
- Dellar, H. and Hocking, D. (2000) *Innovations*. Hove: Language Teaching Publications.
- Edgington, B. and Montgomery, M. (1996) *The Media*. London: The British Council. Ellis, M. and Colleagues (1998-2001) *Criss Cross*. Callander: Swan Communication/ Ismaning: Hueber Verlag.
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Grice, H. P. (1976) "Logic and conversation", in P. Cole and J. L. Morgan (eds) *Syntax and Semantics Vol 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Herder J. G (1791) *On world History*. An Anthology. Ed. H. Adler and Ernest A. Menze. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1996.
- Holliday, A. (1994) *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, R. B. (1966) "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education, *Language Learning*, 16, 1-20.
- Kaplan, R. B. (1987) "Cultural Thought Patterns Revisited", in U. Connor and R. B. Kaplan (eds) *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, R. (1973) "The Logic of Politeness: Minding Your P's and q's", in *papers from the 9th Regional meeting: Chicago Linguistics Society*, pp, 292-305.
- Lavery, C. (1993) *Focus on Britain Today*. Basingstoke: Macmillan.
- Lessing, D. (1997) "In Defence of the Underground", in C. Phillips (ed.) *Extravagant Stranger: A Literature of Belonging*. London: Faber and Faber.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997) *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lier, L. Van (1995) *Introducing Language Awareness*. London: Penguin.
- Pennycook, A (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow: Longman.
- Philipson, R. (1992) *linguistic Imperialism*, Oxford. Oxford University Press
- Pope, R (1995) *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. London: Routledge.
- Porto, M. (2001) *The Significance of Identity: An Approach to the Teaching of Language and Culture*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen/ Editorial e La Universidad de La Plata.
- Pulverness, A. (2001) *Changingskies: The European Course for Advanced Level Learners*. Callander: Swan Communication.
- Shklovsky, V. (1917) "Art as Technique", in D. Lodge (ed.) (1988) *Modern Criticism and Theory: A Reader*. London: Longman.
- Sixty teachers of English in Bulgaria (1988) *Branching Out: A Cultural Studies Syllabus*. The British Council, Bulgaria/ Tilia Ltd.
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993) *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, C. (1992) "Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom", in N. Fairclough (ed.) *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Wierbicka, A. (1991) *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Wierbicka, A. (1992) *Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts in Culture – Specific Configuration*. Oxford: Oxford University Press. *Culture Specific Configurations*. Oxford: Oxford University Press.
- Wierbicka, A. (1997) *Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German and Japanese*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, R. (1983) (revised and expanded). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: HarperCollins.



## تفاوت قائل شد؟!

# آیا نباید پیری دبیران محقق و اهل مطالعه با سایرین

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

□ مقالات کاملاً جدید و به روز باشند. بخشی به تجربیات عملی دبیران زبان، و بخشی نیز به خاطرات دبیران اختصاص داده شود.

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

□ علاوه بر مطالب جدید و به روز، مطالبی که کاربردی تر باشند. یعنی به دبیران و مدرسان زبان در مورد آموزش زبان، دید و دانشی بدهد که در امر آموزش مؤثرتر باشند.

● آیا تا به حال مقاله ای در زمینه ی یادگیری و تدریس زبان نوشته اید؟ اگر بله، در کدام مجله چاپ شده است؟

□ بله. مقاله ای در مورد اصطلاحات و ضرب المثل ها در یک مجله محلی (ارمغان معلم) نوشته ام. یک مقاله هم تحت عنوان «آموزش زبان را از چه سنی آغاز کنیم»، در مجله ی رشد آموزش زبان داشته ام. مقاله ی دیگری نیز برای روزنامه ی اطلاعات نوشتم که چاپ شد.

● به نظر شما از چه راه یا راه هایی می توان دبیران زبان را به مطالعه و تحقیق بیشتر ترغیب کرد؟

□ به نظر من، دبیران زبان به تحقیق و مطالعه علاقه مند هستند، به شرط این که به آن ها بهای لازم داده شود. متأسفانه در آموزش و پرورش، تفاوتی بین دبیران اهل تحقیق و مطالعه با سایرین مشاهده نمی شود و بهای لازم داده شود. متأسفانه از لحاظ مادی و معنوی، از محقق تقدیر به عمل نمی آید.

دبیران علاقه مند به مطالعه و تحقیق در آموزش و پرورش کم نیستند. این افراد در شهرها و روستاهای دور و نزدیک با امکانات کم و بیش متفاوت مشغول تدریس هستند. بسیاری از آنان علاقه مند به ادامه ی تحصیل اند و تعدادی نیز، با وجود مشکلات زیاد، موفق به دریافت مدرک کارشناسی ارشد یا دکترا در رشته های آموزش زبان های خارجی، زبان شناسی کاربردی، و ادبیات انگلیسی / آلمانی / فرانسه شده اند. اینان علاوه بر تدریس زبان در مدارس کشور، بنا بر تجربه و سوابق علمی خود، در کلاس های آموزش ضمن خدمت مراکز تربیت معلم و... نیز تدریس می کنند. می توان گفت: اینان گنجینه های آموزش و پرورش هستند و باید قدرشان را دانست و از تجربیاتشان نهایت بهره و استفاده را برد.

محمدرسول زمانی، دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته ی آموزش زبان از شهر زنجان است. از سال ۱۳۷۰ به تدریس زبان انگلیسی در دوره ی متوسطه و پیش دانشگاهی، و هم چنین مراکز تربیت معلم و ضمن خدمت مشغول بوده است. در سال ۱۳۷۰، از «دانشگاه تربیت معلم تهران» کارشناسی دبیری زبان انگلیسی را اخذ کرد و در سال ۱۳۷۶، مدرک کارشناسی ارشد آموزش زبان را از «دانشگاه آزاد اسلامی تهران» دریافت داشت.

● آیا مجله ی رشد آموزش زبان را می خوانید؟ کدام قسمت آن برای شما جالب تر است و در کلاس درس از آن استفاده می کنید؟

□ مجله را می خوانم. مقالات آن متنوع و جالب هستند و سعی می کنم، از هر بخشی که می توانم، در کلاس درس استفاده کنم.



دفتر انتشارات کمک آموزشی

## آشنایی با مجله های رشد

مجله های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش، با این عناوین تهیه و منتشر می شوند:

مجله های دانش آموزی (به صورت ماهنامه - ۸ شماره در هر سال تحصیلی - منتشر می شوند):

- رشد کودک (برای دانش آموزان آبادکی و پایه ی اول دوره ی ابتدایی)
- رشد نوآموز (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره ی ابتدایی)
- رشد دانش آموز (برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره ی ابتدایی)
- رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)
- رشد جوان (برای دانش آموزان دوره ی متوسطه)

مجله های عمومی (به صورت ماهنامه - ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- رشد آموزش ابتدایی، رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، رشد تکنولوژی آموزشی، رشد مدرسه فردا، رشد مدیریت مدرسه
- رشد معلم (دو هفته نامه)

مجله های تخصصی (به صورت فصلنامه و ۴ شماره در سال منتشر می شوند):

- رشد برهان راهنمایی (مجله ی ریاضی، برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)، رشد برهان متوسطه (مجله ی ریاضی، برای دانش آموزان دوره ی متوسطه)، رشد آموزش معارف اسلامی، رشد آموزش جغرافیا، رشد آموزش تاریخ، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، رشد آموزش زبان، رشد آموزش زیست شناسی، رشد آموزش تربیت بدنی، رشد آموزش فیزیک، رشد آموزش شیمی، رشد آموزش ریاضی، رشد آموزش هنر، رشد آموزش قرآن، رشد آموزش علوم اجتماعی، رشد آموزش زمین شناسی، رشد آموزش فنی و حرفه ای و رشد مشاور مدرسه.

مجله های رشد عمومی و تخصصی برای آموزگاران

معلمان، مدیران

و کادر اجرایی مدارس

دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می شوند.

## گفت و گو

وقتی که معلم دارای مدرک دکترا یا فوق لیسانس مجبور است ۲۴ ساعت تدریس کند و تفاوتی بین کار و معلومات این مربی با کار و معلومات دیگران وجود ندارد، طبعاً برای وی انگیزه ای باقی نمی ماند. البته این امر وقتی دردناک تر است که مشاهده می شود، هم کلاسی های دوران تحصیل وی در دانشگاه های دولتی و دانشگاه آزاد، با همان مدرک و سابقه، مشغول تدریس هستند و با ساعات تدریس موظف بسیار کمتر و با حقوق چند برابر، محیط تدریس و کاری بهتر دارند. در این خصوص بنده پیشنهاد می کنم:

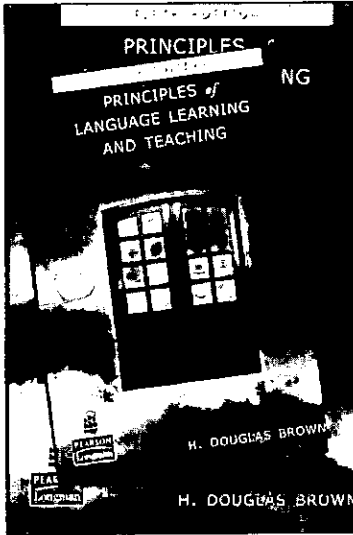
● همان طور که در مصاحبه ی خانم شاه ناصری اشاره شد، ساعاتی از کار موظف دبیران با سابقه و فعال که دارای مدرک دکترا و کارشناسی ارشد هستند، به تحقیق و مطالعه اختصاص یابد.

● یکی از شرایط شرکت در جلسات سرگروه های آموزشی استان و ناحیه، مدرک کارشناسی ارشد و دکترا و با ارائه ی مقاله در مجلات کشور باشد.

● شرایط و امکانات تحقیق و مطالعه به آسانی در اختیار دبیران محقق قرار گیرد (کپی، تکثیر، اینترنت و...).

● برای محققان و افرادی که مقالاتشان در مجلات کشوری به چاپ می رسد، و یا در سمینارهای کشوری شرکت می کنند، تشویق های مادی و معنوی خاصی در نظر گرفته شود.

آقای زمانی از این که در مصاحبه ی ما شرکت کردید و نظرات و پیشنهادهای خود را در مورد مجله و مشکلات خود مطرح کردید، متشکریم. امید است موارد پیشنهادی شما مورد توجه مسئولین نیز قرار گیرد.



*Principles of Language Learning and Teaching* is the classic second language acquisition text used by teacher education programs worldwide. *Principles* introduces key concepts through definitions of terms, thought-provoking questions, charts, and spiraling.

New "Classroom Connections" encourage students to consider the implications of research for classroom pedagogy. An up-to-date bibliography and new glossary provide quick access to important works and key terminology in the field.

The fifth edition takes a comprehensive look at foundations of language teaching through discussions of the latest research in the field, including:

- Vygotsky's and Bakhtin's theories
- Thorndike's law of effect
- error treatment, noticing, recasts
- intercultural communication
- language policy and politics
- corpus linguistics
- "hot topics" in SLA
- connectionism and emergentism
- flow theory, willingness to communicate
- strategies-based instruction
- contrastive rhetoric
- attribution theory, self-efficacy
- output hypothesis



## برگ 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 پیشتاز هستید؟ بله  خیر

امضا:

نشانی: تهران - صندوق پستی مشترکین  
 نشانی اینترنتی: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)  
 پست الکترونیک: [info@roshdmag.ir](mailto:info@roshdmag.ir)  
 شماره مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶-۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴  
 پیام گیر مجلات رشد: ۸۸۳۹۲۳۲-۱۴۸۲-۸۸۳۰

### یادآوری:

- + هزینه ی برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی، بر عهده مشترک است.
- + مبنای شروع اشتراک مجله از زمان وصول برگ اشتراک است.
- + برای هر عنوان مجله برگ اشتراک جداگانه تکمیل و ارسال کنید (تصویر برگ اشتراک نیز مورد قبول است).



stated at the top. Then, through a number of exercises the students are asked to use that certain point in a more or less deductive manner.

- This section occupies a large portion of each lesson with quite a few exercises aimed at helping the students to reach the level of automatic production.
- Having followed a PPP order, most of the exercises in this part are decontextualized and only focus on the structural point at hand.
- Meaningless repetition is also another characteristic of the grammar section.

## Conclusion

All in all, English Book 3 is based on a strong version of structural syllabus. Though this syllabus type is not without critics, it has its own advantages as well. In terms of learners' needs in the short run, i.e. taking university entrance exams, such a syllabus satisfies learners' needs to some extent. This is due to the fact that the English section of the university entrance exams typically follows the same overall pattern followed in senior high school English course books including book3. In terms of feasibility, this seems to be an advantage of the present syllabus since each year around two million participants take part in the admission exams held simultaneously in two or three days in a nation-wide scale with English language as only one of the exam courses.

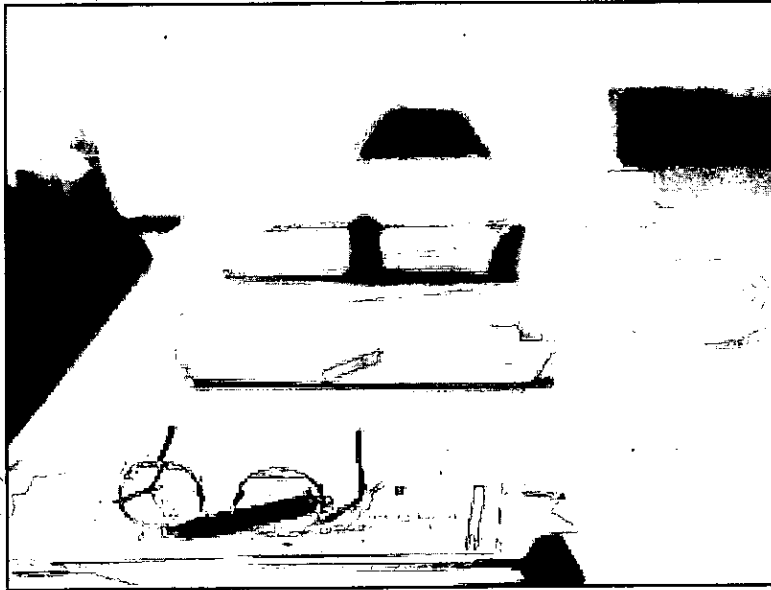
However, this approach won't be justified any more considering the long term goals of second/foreign language learning. Beyond university entrance examinations and passing some general English courses at high school and university level, this syllabus orientation finds little utility in the future lives of the students. In other words, since structural syllabuses are based on outmoded

models of language, i.e. structural linguistics, and language learning, i.e. behavioristic psychology, it seems very difficult to find any sound rationale for its implementation in an age in which English is used primarily for facilitating communication among people of diverse linguistic backgrounds.

To be more effective in light of the existing practical considerations, English Book 3 can be adapted through an eclectic supplementation with more communicative, meaning-focused activities with a proportionate balance of form and meaning. However, this is not merely a unidirectional enterprise and demands a reconsideration of our testing procedures which are also structurally oriented both at the high school and university level. The truth is, for many the exams are the strongest short-term motif for language learning.

## References

- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Long, M. H., Robinson, P. (1998). *Focus on Form: Theory, Research and Practice*. In Doughty, C., Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom SLA*. New York: Cambridge University Press.
- Long, M. H. & Crookes, G. (1992). *Three Approaches to Task Based Syllabus Design*. *TESOL Quarterly*. Vol. 26, p. 27, 56.
- Nunan, D. (2001). *Syllabus Design*. In Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle and Heinle.
- Skehan, P. (2001). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1979). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.



### ***Speaking and Pronunciation***

- The only section of the book devoted specifically to speaking is *Section F. Language Function*. However, this section is highly controlled and the pieces of the conversation it tries to engage the students in are mostly inauthentic with little potential for provoking learners' interest.
- The last section of each unit titled *Section G. Pronunciation Practice* attempts to highlight the important segmental and suprasegmental features of English language by stripping them off their context of use. This decontextualization may be useful since the point is explicitly explained to the learners. However, due to its discrete nature, it seems to be mechanical and to some extent unreal.

### ***Reading and Vocabulary***

- Each reading passage is preceded by a section titled *New Words* aimed at familiarizing the students with some of the new vocabulary items encountered in the text- the so-called linguistic warm-up.
- There are no graphics and illustrations for the reading section beginning each lesson.
- The reading passages are not accompanied by appropriate exercises. Most of the

comprehension questions following the reading section ask display questions which only require locating some pieces of information within the text.

- The list of new words arranged in alphabetical order at the end of each lesson is apparently intended to be used as reference material.

### ***Writing***

- Section E of each lesson, i.e. *Write it down*, is a section devoted specifically to writing. However, the writing practice provided in this section is at the sentence level and the students are never required to write a genuine piece of text above sentence level.
- In addition, none of the writing exercises given in this part are authentic and representative of the real life writing tasks the students may encounter in their daily lives.
- Above all, these writing exercises are uninteresting in that they do not have any particular non-pedagogic motif.

### ***Grammar***

- The new grammatical points of each lesson are presented in *Section D. Speak out*. In this part, first the intended grammatical rule is explicitly

lesson which is followed by a vocabulary list in *Section H. Vocabulary Drills*. In this part, students' word knowledge is assessed through a fill-in-the-gap exercise type for which students are required to change the form of the words to best fit the blanks.

The final part of the book is the *Review Exercise 2*, in about five pages recapitulating the major grammatical points and vocabulary items covered in the past six lessons. Then there are two pages of irregular verb forms listing all the irregular verbs used in the book and at last a *Word List* of about six pages indexing all the new words presented in the lessons.

### The Book's Underlying Syllabus

The overall review of the book presented above implies that, English Book 3 is written on the basis of a structural (grammatical) syllabus. This is quite apparent from:

1. The highly controlled and neatly sequenced grammatical points in each lesson on the basis of the simplicity/ complexity criteria;
2. The integration of a list of vocabulary items with the presented grammatical patterns;
3. The implicit assumption that language consists of a finite set of rules which can be combined in certain ways to make meaning and the chief responsibility of language learners in this regard is mastering these building blocks of the intended language;
4. An overall synthetic approach to language teaching and learning which focuses on presenting and practicing only one item at a time demanding full mastery of one point before moving to another; and
5. The structural view of the nature of language and the behavioristic assumption about language learning which have led to an overemphasis of structural points as the skeleton of language and repetition/memorization as the heart of a successful

language learning experience.

### Overall Features of the Book

In this section, a general evaluation of the book's appearance, contents and the way the contents were organized will be made by first probing the impression which the book may have for its target users, i.e. the third graders. Then, an effort will be made to examine the book's features regarding the four language skills, i.e. listening, speaking, reading and writing, and components, i.e. grammar, vocabulary and pronunciation. What follows is a brief account of the book's qualities in each domain.

### General Appearance/ Appeal

- The book's cover is quite simple without any illustrations. At the top is the ministry of education logo followed by the name of the book (English Book 3) printed largely in bold. In fact, this is the only section of the book for which colors other than black and blue are utilized.
- The whole book appears to be somewhat dull with the texts printed in black and white.
- As for the lessons, they all follow the same pattern. The few available pictures are also relatively inauthentic depicting people doing their routines for which the students are required to produce the necessary language.

### Listening

- Quite interesting is the fact that the book is accompanied by no supplementary materials, be it audio/ video tapes, work books, teacher's guide, etc.
- The book has no separate section for listening comprehension. Indeed, as the evidence suggests the reading sections and the exercises to be done orally are taken to provide listening opportunities as well.

*Section B. Reading* immediately follows section A, the vocabulary warm-up. The reading part offers a one page reading comprehension passage with different topics dealing with the daily life affairs. For example, the title of Lesson One's reading section is 'TV or no TV' which mentions some of the pros and cons of watching TV and its impacts on peoples' lives. However, like the previous section no graphics are given to facilitate comprehension of the passage.

In *Section C. Comprehension* there are three different types of comprehension questions asking about the passage the students have covered in the previous part. In fact, they are the same for all the six lessons and include: *I. Answer the questions, II. True/ False* and *III. Complete the sentences*. A more meticulous examination reveals that these are mostly display questions asking for pieces of information explicitly stated in the passage. The overall length of section C varies from one page to a page and a half while the section's framework, the question types and the information asked for remain almost the same across all lessons.

*Section D. Speak Out* is the first part of each lesson for which pictures are provided. In this part, which is comprised of two sub-sections: Structure 1 and Structure 2, two structural points, sometimes related, are introduced. Each structural point follows the traditional sequence of *Presentation, Practice* and *Production*. As a matter of fact, all these three phases are strictly controlled and the learner seems to have little or no freedom for language production at each stage. This section also varies in length from one lesson to another and perhaps on the basis of such criteria as the significance of the grammatical point introduced, its difficulty level and the amount of graphics incorporated in the section. In general, this part

covers some four to seven pages of each lesson which, compared to the coverage of other sections, is quite noteworthy.

The next section in each lesson is *Section E. Write it down*. There are usually different subsections to this part ranging from *writing sentences by looking at pictures, answering some strictly controlled open-ended questions, sentence completion, unscrambling words to make correct sentences to sentence transformation*. This part is between one to three pages in length and despite the fact that it is labeled as writing section, it gives little opportunity for students' free writing practice.

Having trailed section E, *to the teacher* is a typical one page teacher guide intervening sections E and F. In fact, this part is a sort of teacher aid for the *Speak out* in Section D. That is, this section explains the point of grammar to teach.

The last three sections of each lesson are: *Section F. Language Function, Section G. Pronunciation* and *Section H. Vocabulary Drill* respectively. The section *Language Function* is aimed at helping students to use language for real communicative purposes. This part, which covers about a single page of each lesson, presents a short piece of conversation. then, this single-page-section in each lesson requires the student to make similar conversations on the basis of the information provided in the exercise section. Despite all the efforts made by the authors, the language functions offered in this part have little authenticity and appear, in one way or another, artificial. As for *Section G. Pronunciation*, both segmental and suprasegmental aspects of English phonology are explained and practiced. But, most of such practices are decontextualized and mechanical, as has been the case for almost all the other exercises in the book. The last part of each

of a one-to-one correspondence between forms and functions are amongst the most widely echoed criticisms against notional-functional syllabuses (Widdowson, 1983).

### **Content-Based Syllabuses**

The offspring of Content-Based Instruction (CBI), content-based syllabuses view language learning as an unconscious process of developing an in-built linguistic system while attention is off the form and on the meaning (Nunan, 2001). As a result, within a content-based framework, language is mainly used for the presentation of other subject areas such as mathematics, biology and other sciences. Overall, the optimal learning situation is believed to be created while learners are using the language as a vehicle for communicating content without much attention to the language per se.

### **Task-Based Syllabuses**

Task-based syllabuses introduced under the influence of communicative language movement of the 1980s highlight the potential role played by tasks, both real and pedagogic, in the language learning process Lang & Crookes (1992). As a whole, the core assumption of such syllabuses is that, tasks, due to their psychological reality, should be the cornerstone of any language learning effort (Long & Robinson, 1998). These tasks are, in turn, specified through certain *needs analysis* procedures which determine what learners require for their future academic/professional life. In addition, the non-linear and organic orientation of many task-based syllabuses towards language and language learning is claimed to be an improvement over the earlier syllabus types which treat language as a linear system developing according to a pre-planned map with one point at a time (Skehan, 2001).

with swing of pendulum from one syllabus type

to another as a result of changes in the linguistic and psycholinguistic assumptions of each era, new orientations towards syllabus design emerge which affects the subsequent materials development efforts. In such a situation, it seems imperative that language teachers, as the main agents of pedagogical settings, be thoroughly familiar with different syllabus types in order to be able to evaluate their own materials and make enlightened decisions for their classroom practices in interaction with the specific needs of their students. What follows is a brief analysis of the content of the English Book of senior high school in Iran in light of these major syllabus types.

### **An Overview**

English Book 3 consists of six lessons each running through some 15 to 17 pages. The book starts with neither the authors' preface, neither any introduction to the book objectives. In fact, there are only 3 pages preceding the book's content page which is immediately followed by the Review Exercises 1. The main purpose behind this section seems to be making a quick revision of the major points, mostly structural, covered in the previous two volumes for the first and second graders, i.e. English Books 1 and 2. This initial review section, which runs through four pages, consists of different exercises including: fill-in-the-blanks, sentence completion, question/ answers and sentence formation.

Following the review section comes *Lesson One* which begins with 'Section A. New Words'. In this part, as the name implies, some of the lesson's new vocabulary items are presented half-contextualized in either short pieces of conversation or detached sentences exemplifying a limited linguistic and situational context of use for them. This section, for which no pictures and graphics are provided, occupies the first page of each lesson in the book.

latter phase is to shed more light on the likely strengths and weaknesses of the book regarding its underlying syllabus and how it is realized. At the same time, the choice of such a syllabus in view of both short and long term needs of the students will be discussed.

**Key words:** content-based syllabus, curriculum, notional-functional syllabus, structural syllabus, task-based syllabus

## Introduction

Any thorough definition of syllabus entails making a distinction between curriculum on the one hand and syllabus on the other. According to Nunan (2001) a curriculum is typically concerned with making general statements about the goals of language learning at a global level while a syllabus is a more detailed plan for the orderly selection and presentation of materials at the classroom level. According to this definition, curriculum development is a policy-making enterprise which is usually carried out at the governmental level. Conversely, syllabuses are more localized in nature and sensitive to contextual variations.

Influenced by the learning and teaching assumptions of each era, several syllabus types have emerged with each presenting their own peculiar frameworks for selection and grading and presentation of language. Structural, Notional-Functional, Content-Based and Task-Based syllabuses are some of the most well-known of these syllabus types. What follows is a brief introduction to each of these syllabuses highlighting some of their distinctive characteristics.

## Structural Syllabuses

Deeply rooted in structural linguistics of the 1960s, structural, also known as grammatical, syllabuses are based on the premise that language is composed of a finite set of rules generating an infinite number of well-formed sentences (Ellis,

1997). According to this perspective, learning a second language is a process of memorizing the building blocks of the language, i.e. grammatical rules, along with the necessary vocabulary items to be embedded within the context of the available structures. As a result of paying exclusive attention to language rules, the notion of grading structures according to their relative simplicity/complexity is a distinguishing characteristic of the structural orientation towards syllabus design. In fact, this overreliance on grading of structure on the basis of the simplicity/complexity criteria and presenting one item at a time has turned into one of the most frequently cited criticisms posed against structural syllabuses which according to the critics, presents a mechanical notion of what language and language learning entails (Krashen, 1982).

## Notional-Functional Syllabuses

At the heart of notional-functional syllabuses are the concepts of *notions*, i.e. the meanings conveyed through the use of language such as time and place, and *functions*, i.e. the communicative purposes for which language is used such as explaining and apologizing. In brief, what different versions of notional-functional syllabuses have in common is the assumption that language is a vehicle for transmission of meaning and it is through this real communicative use of language that it can be best acquired Wilkins (1976). Yet, like other syllabuses, notional-functional syllabuses are not without their critics. Paucity of clear criteria for grading of content as well as lack



Ph. D. in TEFL, Tarbiat Modares  
University  
efruzande@yahoo.com

B.Dadvand (M. Ed.), Tarbiat  
Modares University  
babak.dadvand@gmail.com

## A Critical Look at English Book 3 of Senior High School in Iran

چکیده

به دنبال ارائه‌ی نظریه‌های جدید زبانی و تغییر نگرش به ماهیت فرایند یادگیری، شیوه‌های آموزش زبان نیز دچار تغییر و تحول می‌شوند. چنین تغییراتی به نوبه‌ی خود به تحولاتی در سطوح متفاوت، از جمله تهیه و تدوین مطالب آموزشی می‌انجامند. به طور خلاصه، با نگاهی اجمالی به تاریخ تحولات تهیه و تدوین مطالب آموزش زبان انگلیسی می‌توان چهار مدل عمده‌ی «ساختاری»، «ادراکی - کارکردی»، «محتوایی» و «عمل - محور» را شناسایی کرد. آگاهی از این مدل‌ها که پایه‌ی بیشتر کتاب‌های آموزش زبان را تشکیل می‌دهند، این امکان را برای معلمان فراهم می‌آورد که به طور مستقل کتب آموزشی مورد نظر خود را ارزیابی کنند و تغییرات لازم را به منظور بهینه‌سازی مطالب برای دانش‌آموزان هدف به وجود آورند.

در همین راستا، این مقاله پس از ارائه‌ی خلاصه‌ای از مدل‌های فوق‌الذکر و برخی معایب و مزایای آن‌ها، با نگاهی به کتاب آموزش زبان انگلیسی پایه‌ی سوم دبیرستان سعی بر آن دارد که محتوای کتاب را در سایه‌ی این مدل‌ها بررسی کند و نقاط قوت و ضعف آن را با توجه به امکانات و شرایط موجود آموزش زبان در سطح دبیرستان‌های کشور مشخص نماید. امید است این بررسی، معلمان زبان را در تدریس مؤثرتر کتاب مذکور یاری رساند و موجبات بهبود کیفیت آموزشی را فراهم آورد.

کلیدواژه‌ها: ساختاری، ادراکی - کارکردی، محتوایی، عمل - محور.

### Abstract

Syllabus is defined as an orderly plan for the selection and presentation of materials at the classroom level (Nunan, 2001). According to this definition, a syllabus can be roughly compared to a map of a journey setting the objectives in view and showing the easiest route for their realization. Among the most salient syllabus types, one can refer to *Structural*, *Notional- Functional*, *Content-Based* and *Task-Based syllabuses* each characterized by its own peculiar accounts of nature of language and language learning.

In the first part of this paper, an effort will be made to present a brief overview of these four major types of syllabuses along with their distinguishing features. This, then, will be followed by an evaluation of the English Book 3 of senior high school in the Iranian educational system. The purpose of this

# Q&A

The idea of a forum where ELT practitioners could share their concerns uninhibitedly has obsessed us for a while. When Roshd FLT Journal bid the opportunity of having a fixed column entitled 'Question and Answer', we seized the occasion wholeheartedly. In the previous volume, we asked all those involved in the language teaching profession to send us their concerns, comments and questions. Though we are facing space limitations, we do our best to air your voice on different professional issues in this section. Among the emails delivered to the ETF official email address ([etfun@roshd.mag.ir](mailto:etfun@roshd.mag.ir)) within the last three month, we report on one which echoed concerns shared by many language teachers. All those interested are welcomed to send their answers/ comments/ questions to the given email address.

## Dear Colleagues

I am an English teacher with more than ten years of experience teaching both at the state schools and different private Language Institutes. All these years of educational experience tell me that most of our students are not happy with the quality of English Language Teaching they receive from the mainstream educational system. That's why they spend extra time and budget for learning English outside their schools. I feel they are right and there is something going wrong. But *what is it?* I just wanted to direct this question to all my colleagues.

H. Ghasemtabar  
Kermanshah

*Word Ladder Solution:* The words from bottom to top: BOARD-BOARS-BEARS-PEARS-TEARS-TEAMS-TRAMS-TRIMS-TRIES-TREES

## References

- Abedini, A. (Ed.) (2005). *101 the best English jokes*. Tehran: Jungle Publications..
- Collis, H. (1992). *101 American English proverbs*. Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (1996). *101 American English riddles*. Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (2004). *136 American English idioms*. Lincolnwood: Passport Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (Bergmann, R., Trans.). New York: Herder and Herder.
- Microsoft Encarta Reference Library (2005). 1993-2004 Microsoft Corporation.
- Rochester, J. Mm. (2006). Check the facts: Critical Demagogue. Education Next, Online Journal.

## What you need to know (2)

### - Riddles

A donkey was tied to a rope six feet long. A bale of hay was eighteen feet away, and the donkey wanted to eat the hay. How could he do it!?



*(Easily, if the other end of the rope wasn't tied to anything)*

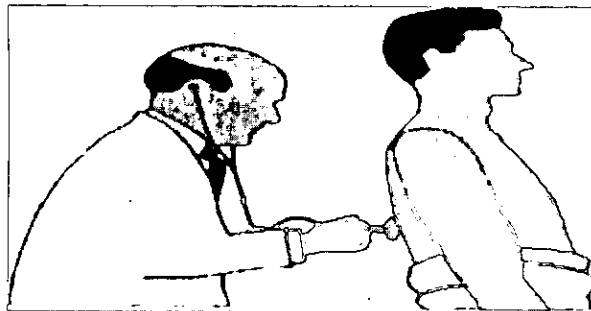
The answer would have been different if the riddle had said the donkey was **tied up with** the rope, and not just **tied to** it.

### - Laughter, the best medicine

Good doctor!

A man hasn't been feeling well, so he goes to his doctor for a complete check-up. Afterward, the doctor comes out with the results.

"I'm afraid I have some very bad news. You're dying and you don't have much time left." says the doctor. The man says: "Oh, that's terrible! How long have I got?" "Ten", the doctor says sadly. "Ten?" the man asks. "Ten what? Months? Weeks? What!" The doctor interrupts, "Nine...!"



**- Idioms**

Money to Burn!



*(Someone very rich)*

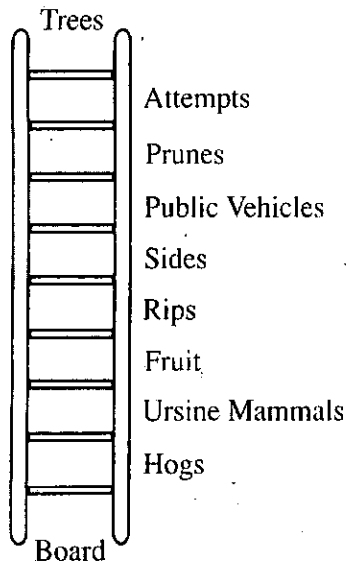
Bill Gates is one of the wealthiest men on the earth. He can afford to buy almost everything he desires. In fact, they say he has money to burn.

This is a humorous way of saying Bill Gates is so rich he could burn some of his money and never miss it!

# Brainteasers!

## Word Ladder

A word ladder is a sequence of words formed by changing just one letter each time, e. g. CAT, COT, DOT and DOG. Can you find the missing words? Use the clues if you get stuck (See the last page for the answers).



famous book is *Pedagogy of the Oppressed* (1970). Later, when he settled in US a number of philosophers and theorists in education like Peter McLaren, Henry Giroux, and Ira Shor followed his ideology. Their attempts in educational modification became known as 'Critical Pedagogy', a branch of education that "seeks to examine critically the conditions under which language is used and the social and cultural purposes of its use" (Richards & Schmidt, (2002). Paulo Freire returned to Brazil in 1980 as an acclaimed educator. He pursued his career for quite a good time, until he passed away in 1997.

## What you need to know (1)

### - Proverbs

A Bird in the Hand is Worth Two in the Bush!



*(Something you already have is better than something you might get)*

A- How' your new job coming along, Majid?

B- Oh, the job's fine. I have good working hours and the surroundings are very pleasant. There's only one hitch which bothers me.

A- What's that?

B- The salary isn't too great.

A- That's a shame. Did you interview for any other jobs?

B- Yes. A couple of them would have paid much better, but I never got an offer from them, so I figured that...

A- A bird in hand is better than two in bush! Right?

B- Exactly! I accepted this job rather than waiting for a better offer that might not have come.

<http://www.real-english.com>

<http://www.free-english.com>

## Online Courses

These links offer online English courses, some of which running for several months.

They provide the invaluable opportunity of learning English at home and only with a touch of a button for those not able to attend classes regularly.

<http://www.basicenglish.freewebspace.com>

<http://www.study.com>

<http://www.eslgo.com>

<http://www.wordskills.com>

<http://www.free-english.com>

## Close up!

Paulo Freire (1921-1997) is for sure one the most quoted figures in education. He is so well-known and influential that *the New York Times* recognized him as one of 13 “proactive leaders” in education “on whose shoulders the future is being built” (Rochester, 2006).



Born in Recife, Brazil, Freire trained to be a lawyer but before long shifted his interest and curiosity to education, a field in which he developed a controversial teaching system. He focused on the life of peasants and workers and the way they were provided with educational opportunities. What he emphasized more was the social environment in which students are embedded. In fact, his main idea was students should be aware of the social realities, inequalities and problems around them and connect their learning to the lives.



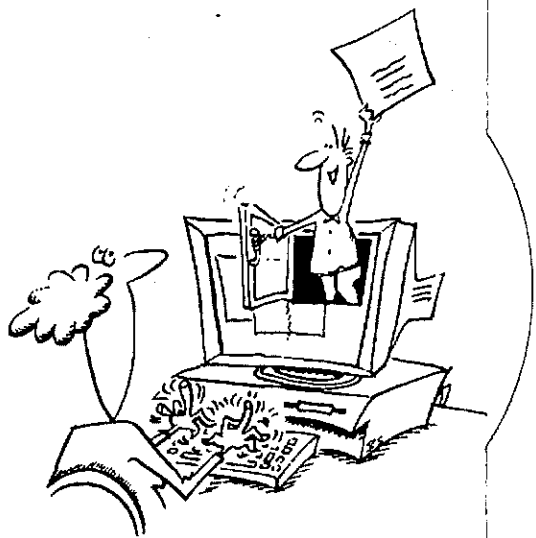
He was in opposition to the traditional concept of education too. In his words, the traditional classes advocated teachers who only “preached” and students who merely “received, memorized, and repeated” (Freire, 1972:45). His famous metaphor of this type of education is “banking education”. In other words, in banking education classroom turns into a bank in which students are depositories and the teacher is the depositor!

Freire’s novel ideas were construed revolutionary; thus he was sent to exile for 15 years, first to Chile and then the United States. Freire’s publications on education have been widely translated, and many branches of education have drawn on his ideas. His most



# Teaching Tips!

If such a concept like Global Community rings a bell at your mind, it should not appear odd at all to you when your students inquire about learning English at home and in front of their computer screens. Since we, language teachers, are at least one generation behind our students, it might happen that we do not catch up with the new technologies with which they are raised. However, an efficient teacher is the one who keeps oneself updated on the current developments of his/her profession. That is, in line with the technological revolutions, it seems imperative that the EFL teachers take full advantage of all the available resources. For this reason, this edition of Teaching Tips introduces a few on-line language learning/teaching sources of use to both learners and teachers.



## General Resources

The following websites offer resources for language learners in all the four skills of listening, speaking, reading and writing.

<http://www.manythings.org>

<http://a4esl.org>

<http://www.english-coach.com>

<http://www.1-language.com>

<http://www.englishdaily626.com>

<http://www.englishjet.com>

<http://www.englishstudydirect.com>

## Quizzes, Tests and Language Games

These are web pages with quizzes and tests of different types for language learners. In addition, younger learners will have the opportunity of learning English through playing language games and downloading software and interactive programs for free.

<http://www.abroadlanguages.com>

<http://bogglesworld.com>

<http://www.eslgame.com>

<http://www.free-english-games.com>

<http://www.esl-lab.com>

# English Through

B. Davvand & H. Azimi; Ph.D  
Students in TEFL,  
Tarbiat Modares University

# Fun!

## Authors' Note

Now that English through Fun (let's call it ETF hereafter) has made it to the second edition, we hope more than before that it not only appeals to the ELT practitioners as a source of 'recreation', but also works like a supplement to pedagogical materials to be used in their classes. This effort, as any other editorial endeavor, is in desperate need of constant review by its readers; thereby we warmly request all to share with us-check for the email address on the last section-their comments on different sections of the three-month-old ETF. Under such on-going interactions between the editors and the respected readers we are hoping to approximate this work to the genuine demands of its clients.

## Quotable Quotes

- ❖ *Humor is the first of the gifts to perish in a foreign tongue.*  
Virginia Woolf (1882-1941), British novelist and critic.
- ❖ *He who laughs on Friday will cry on Sunday.*  
Jean Baptiste Racine (1639-1699), French playwright.
- ❖ *Man invented language to satisfy his deep need to complain.*  
Lily Tomlin
- ❖ *It's not whether you really cry. It's whether the audience thinks you are crying!*  
Attributed to Ingrid Bergman (1915-1982), Swedish actor.

- \_\_\_\_\_. (1999a). Can the C-Test be improved with classical item analysis? *System*, 27(1), 79-89.
- \_\_\_\_\_. (1999b). What's magical about the rule-of-two for constructing C-Tests? *RELC Journal*, 30(2), 86-100.
- \_\_\_\_\_. (2002). A comparative study of a C-Test and a cloze test. In R. Grotjahn (Ed.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen [The C-Test: theoretical foundations and practical applications]* (Volume 4, pp. 31-51). Bochum: AKS-Verlag.
- Johansson, S. (1973). Partial dictation as a test of foreign language proficiency. *Swedish English Contrastive Studies 3*. Lund: University of Lund, Department of English.
- Jonz, J. (1976). Improving the basic egg: The multiple-choice cloze. *Language Learning*, 26, 255-65.
- Jonz, J. (1990). Another turn in the conversation: What does cloze measure? *TESOL Quarterly*, 24(1), 61-83.
- Klein-Braley, C. (1983). A cloze is a cloze is a question. In J. W. Oller, Jr., (Ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 218-228). Rowley, MA: Newbury House.
- Klein-Braley, C. (1985). A cloze-up on the C-test: A study in the construct validation of authentic tests. *Language Testing*, 2(1), 76-104.
- Klein-Braley, C. (1997). C-Tests in the context of reduced redundancy testing: An appraisal. *Language Testing*, 14(1), 47-84.
- Klein-Braley, C. and Raatz, E. (1984). A survey on the C-Test. *Language Testing*, 1, 134-146.
- Laesch, K. B., & van Kleek, A. (1987). The cloze test as an alternative measure of language proficiency of children considered for exit from bilingual education programs. *Language Learning*, 37(2), 171-189.
- Lado, R. (1961). *Language testing*. New York: McGraw-Hill.
- Manning, W. H. (1986). *Development of cloze-elide tests of English as a second language*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Markham, P. L. (1985). The rational deletion cloze and global comprehension in German. *Language Learning*, 35(3), 423-430.
- McBeath, N. (1989). C-Tests in English: Pushed beyond the original concept? *RELC Journal*, 20(2), 36-41.
- McBeath, N. (1990). C-Tests-some words of caution. *English Teaching Forum*, 28(2), 45-46.
- Oller, J. W., Jr. (1979). *Language tests at school*. London: Longman.
- Sigott, G. (2004). *Towards identifying the C-Test construct*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Spolsky, B. (1973). What does it mean to know a language? Or how do you get someone to perform his competence? In J. W. Oller, Jr. and J. C. Richards, (Eds.), *Focus on the learner* (pp. 164-176). Rowley, MA: Newbury House.
- \_\_\_\_\_. (1985). The limits of authenticity in language testing. *Language Testing*, 2(1), 31-40.
- Spolsky, B., Bengt, S. M., Sako, E. W., & Aterburn, C. (1968). Preliminary studies in the development of techniques for testing overall second language proficiency. In Upshur, J. A., & Fata, J. (Eds.) *Problems in foreign language testing*. *Language Learning*, Special Issue 3: 79-103.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Whitaker, S. F. (1982). Dictation as a testing device. In G. B. Heaton (Ed.), *Language testing*. Hayes, Middx.: Modern English Publications.

## Notes

1. reduced redundancy tests
2. dictation
3. partial dictation
4. noise test
5. cloze tests
6. multiple-choice cloze test
7. rational deletion cloze test
8. cloze elide test
9. C-Test

## References

- Alderson, J. C. (1979). The effect on the cloze test of changes in deletion frequency. *Journal of Research in Reading*, 2, 108-118.
- Alderson, J. C. (1980). Native and non-native performance on cloze tests. *Language Learning*, 30, 219-23.
- Alderson, J. C. (1983). The cloze procedure and proficiency in English as a second language. In J. W. Oller, Jr., (Ed.), *Issues in language testing research* (pp. 205-217). Rowley, MA: Newbury House.
- Babaii, E. & Ansary, H. (2001). The C-test: a valid operationalization of reduced redundancy principle? *System*, 29, 209-219.
- Bachman, L. F. (1982). The trait structure of cloze test scores. *TESOL Quarterly*, 16, 61-70.
- \_\_\_\_\_. (1985). Performance on cloze tests with fixed-ratio and rational deletions. *TESOL Quarterly*, 19, 535-556.
- Brown, J. D. (1983). A closer look at cloze: validity and reliability. In J. W. Oller, Jr., (Ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 237-250). Rowley, MA: Newbury House.
- Brown, J. D. (1993). What are the characteristics of natural cloze tests? *Language Testing*, 10(2), 93-116.
- Chapelle, C. A., & Abraham, R. A. (1990). Cloze method: What difference does it make? *Language Testing*, 7, 121-146.
- Connelly, M. (1997). Using C-Tests in English with post-graduate students. *English for Specific Purposes*, 16(2), 139-150.
- Dornyei, Z. & Katonal, L. (1992). Validation of the C-Test amongst Hungarian EFL learners. *Language Testing*, 9, 187-206.
- Eckes, T. & Grotjahn, R. (2006). A closer look at the construct validity of C-Tests. *Language Testing*, 23(3), 290-325.
- Farhady, H. (1983). New direction for ESL proficiency testing. In J. W. Oller, Jr., (Ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 253-269). Rowley, MA: Newbury House.
- Gaies, S. J., Gradman, H. J., & Spolsky, B. (1977). Towards the measurement of functional proficiency: Contextualization of the Noise Test. *TESOL Quarterly*, 11, 51-57.
- Gradman, H. L., & Spolsky, B. (1975). Reduced redundancy testing: A progress Report. In R. L. Jones & B. Spolsky (Eds.), *Testing language proficiency* (pp. 56-66). Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- Hale, G.A., Stansfield, C.W., Rock, D.A., Hicks, M.M., Butler, F., & Oller, J.W., Jr. (1988). *Multiple-Choice cloze items and the Test of English as a Foreign Language* (TOEFL Research Reports 26 March, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Harris, D. P. (1969). *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill.
- Hinofotis, F. B. (1980). Cloze as an alternative method of ESL placement and proficiency testing. In J. W. Oller, Jr. & K. Perkins (Eds.), *Research in Language Testing* (pp. 121-34). Rowley, MA: Newbury House.
- Hughes, A. (2002). *Testing for Language Teachers* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jafarpur, A. (1995). Is C-Testing superior to Cloze? *Language Testing*, 12(2), 194-216.

In order to reconstitute the original text, the examinees should make use of all the clues available in the remaining parts of the text. There may be various types of clues in the text: phonological, morphological, syntactical, collocational, textual, contextual, pragmatic, and logical. As the test takers read along the text or listen to the recordings, they collect evidence and develop hypotheses as to what the text or the sound stream might mean based on their knowledge of language. These hypotheses are tested against the accumulating information and are either accepted or rejected. When a particular hypothesis is accepted, it facilitates or inhibits other hypotheses. Therefore, text comprehension and, consequently, test completion depend on the examinees' ability to use their linguistic knowledge and the textual clues at different levels of analysis.

However, it is not necessary for the examiner to know how each examinee arrives at a correct solution or exactly which rules or procedures he/she utilizes. In other words, in reduced redundancy testing, all that can be assessed and needs to be assessed is the final output of the language processing cycle.

When the test takers have completed the test, every instance of successful restoration is scored correct and the sum of these scores gives us a number. This number expresses where an individual stands in relation to the other candidates who took the test. It is directly indicative of the testee's performance level, and can be indirectly attributed to his/her individual state of competence.

### Implications for Teachers

Reduced redundancy tests can be used for different purposes. They are suitable for placement testing, for example, in language schools, to determine the appropriate level at

which a particular learner should begin studying. They can also be particularly helpful as proficiency tests for admission purposes to graduate and post-graduate programs at universities-like TOEFL, IELTS, CAE, TOLIMO, MCHE, etc.

They can even be used as part of different test batteries in order to obtain better results. A tangible example is the use of two or three cloze-elide passages as subtests of the renowned Cambridge FCE and CAE exams. Another example is the use of a short cloze test or MC cloze test as a subtest of a larger English exam in high schools and preparatory schools. In like manner, a C-Test can be included in high school final exams to obtain a general assessment of students' achievement by selecting several typical passages from their textbook. Also a rational deletion cloze can help teachers test specific areas of language\_e.g., past tense, use of adjectives, use of newly taught vocabulary items, etc.

However, generally speaking, tests of reduced redundancy are not very suitable instruments for diagnostic testing purposes. These tests are too global and integrative to be used for exact identification of students areas of difficulty or their specific weaknesses. These tests are not the best option for achievement testing either. Close assessment of learning progress requires more precise instruments such as discrete-point tests.

To sum up, reduced redundancy tests may be a legitimate choice for obtaining a quick and significantly accurate assessment of overall language ability of individuals, particularly where great accuracy and detailed diagnostic information are not required. However, they are not all-purpose tests and using them for different purposes requires the supervision of testing experts who should evaluate the suitability of the particular test in question for the particular purpose and the particular target group in question.



better sampling and representation of the language. It also lowers the possibility of test bias as a result of text content.

2. Since every second word is damaged the possibility of obtaining a representative sample of all the word classes in the text is very much higher.

3. C-Test scoring is exact and objective because there is almost always only one possible solution. In those very few cases where two or more alternatives are acceptable (based on native speaker judgements), all of them are counted as correct.

Since its inception, the C-Test has raised a wave of research on its capacities as a qualified language test. On the one hand, many researchers have found the C-Test a highly integrative, reliable and valid measure of overall language ability (e.g. Klein-Braley & Raatz, 1984; Klein-Braley, 1985, 1997; Dornyei & Katona, 1992; Connelly, 1997; Babaii & Ansary, 2001; Sigott, 2004; Eckes & Grotjahn, 2006). On the other hand, the work by researchers like Jafarpur (1995, 1999a, 1999b, 2002), McBeath (1989, 1990), Weir (1990) and Hughes (2002) has doubted some of the claims made on the part of the C-Test. Specifically they have questioned the face validity of the C-Test, its content coverage and relevance, and variability of the results as a function of the difficulty of the

passages included, deletion start, and deletion rate.

### What Do Tests or Reduced Redundancy Measure?

As a justification for the noise test, Spolsky (1973, p. 169) contended that "knowing a language involves knowing the items that make up a language, but it also involves being able to supply these items when they are missing, or being able to do without them". In this way, he related the language operations necessary for restoring a damaged message to the learner's underlying competence.

Spolsky also observed that linguistic performance maybe either productive or receptive, that both the speaker and the hearer are in fact performing, and that the same linguistic competence underlies both kinds of performance. The interesting implication is that a test of receptive skills can generally obtain as much information about a testee's competence as a test of productive skills, which is undoubtedly more time-consuming, more difficult to administer and score, and more expensive.

Other proponents of reduced redundancy testing have also emphasized that these tests measure both receptive and productive processes, and that the behavior elicited by these tests must be viewed as complex language processing (Oller, 1979; Klein-Braley, 1985, 1997; Manning, 1986).

TOEFL test; that is, a multiple choice cloze could replace the TOEFL sections that test structure, written expression, vocabulary, and reading comprehension.

### • **Rational Deletion Cloze Test**

Rational deletion cloze tests were proposed by Bachman in 1985. In this variation, linguistic reasoning is used to decide on deletions so that the test constructor is not only able to measure the knowledge of specific grammatical points and vocabulary items, but he/she can also finely tune the difficulty level of the test. It is also possible to make alterations to or eliminate any unsatisfactory items in terms of item discrimination or item facility.

However, the research does not completely support this alternative procedure. Markham (1985) reported that his rational deletion cloze only allowed the testing of sentence bound reading skills and could not tap mastery over constraints beyond the sentence level. On the whole, he didn't find the technique any better than the classical cloze test. Weir (1990) prefers the name 'selective deletion gap filling' as she believes the technique is not 'cloze' in the proper sense. And Klein-Braley (1997) disqualifies it as a genuine operationalization of the reduced redundancy testing: 'if the tester chooses what to test, then the random sampling model has been abandoned'.

### • **Cloze Elide**

The cloze elide is a new approach to second language assessment in which extraneous words are inserted into prose passages at random points. The examinee is required to identify the irrelevant words, cross them out (elide them), and thereby restore the text to its original form. Every correct restoration scores a point.

Noting that the classical cloze test is of limited use in large-scale testing because it is laborious and expensive to score, Winton Manning (1986)

presented the cloze-elide test as he believed its scoring procedure is much easier particularly with the help of specially designed answer sheets and optical scanning equipment. According to Manning, the advantages of cloze-elide are ease of scoring, high correlation with other language tests, novelty and appeal.

Conversely, Weir (1990) believes that scoring a cloze-elide task is "highly problematic" as candidates may delete items which are correct, but redundant. The technique is also criticized by Klen-Braley (1997) on the grounds that it violates the random sampling principle: the randomness of the procedure is modified by checking that the randomly inserted words do not make sense in the context of the passage.

### • **The C-Test**

The C-Test is the newest adaptation of the cloze procedure which was first introduced by Klein-Braley and Raatz (1984). The C-Test consists of four or five short texts in each of which *the second half of every second word is deleted, beginning with the second word of the second sentence* (hence, **the rule of two**). If a word has an odd number of letters, the 'larger' half is omitted. Numbers, proper names, abbreviations, and one-letter words such as 'I' are ignored in the counting. In so doing, C-Tests systematically damage approximately one quarter of the text. The assumption is that the deletions are dense enough to obtain a fairly large sample of the testee's processing procedures and strategies.

In the canonical C-Test, each text in a C-Test will have either 20 or 25 blanks adding up to 100 gaps (i.e., missing parts). Only entirely correct restorations are accepted and spelling problems will count as errors. The C-Test is believed to have a number of advantages over the cloze test:

1. The use of a variety of passages provides a

*acceptable word scoring* in which any word that is semantically, syntactically, and contextually appropriate for the gap is accepted.

Results of a substantial body of research on the cloze test have been extremely varied. On the one hand, some research results have indicated acceptable reliability, validity, and discrimination power for the instrument (Hinofotis, 1980; Bachman, 1982; Brown, 1983; Laesch & van Kleek, 1987; Jonz, 1990; see also Oller, 1979 for an overview). On the other hand, major technical defects have been found with the procedure. Alderson (1979, 1980, 1983), for instance, showed that changes in the starting point or deletion ratio can lead to great differences in the difficulty, reliability and validity of cloze tests derived from the same text. Other researchers, like Carroll (1980), Farhady (1983), and Brown (1993), have also questioned the reliability and different aspects of the validity of cloze tests. Furthermore, Klein-Braley (1983, 1985) and Klein-Braley and Raatz (1984) pinpointed a number of other technical problems in the cloze procedure:

1. Since there is only one passage in a cloze test, it is doubtful if we can consider it a representative sample of the language. Moreover, test bias is possible as a person with special knowledge in that particular field might have an unfair privilege.

2. The systematic nth word deletion does not necessarily produce a random sample of the elements of the text.

3. If the exact word scoring is used, cloze tests are too difficult even for competent adult native speakers (who are expected to obtain very high scores). Yet the acceptable scoring method is far from objective and is extremely time-consuming.

4. Performance on a cloze test is largely confined to the comprehension of the immediate environment of a blank and does not reflect the activation of macro-level cognitive processing;

hence, it cannot tap higher-order skills.

In the light of these and other criticisms voiced against the cloze procedure, language testing professionals have attempted various modifications to cope with its shortcomings. The most important modification are: the multiple choice cloze test, the rational deletion cloze test, the cloze-elide test, and the C-Test.

### • **Multiple Choice Cloze Test**

The Multiple-choice (MC) cloze test was first proposed by Jonz (1976) as a means of improving the cloze procedure by increasing both the objectivity and ease of administration. In order to develop a multiple-choice cloze test a series of stages has to be followed: First, a classical cloze test is administered to a sample group of examinees. Then, item analysis is performed over the original deletions. Blanks with unacceptable item facility or item discrimination indices are discarded. The remaining blanks are numbered and for each blank between three to five options are offered below the text. The wrong responses given by the subjects are used as distracters.

However, since it is the results of an item analysis that determines the mutilations, the MC cloze test can no longer claim to rely on the principle of random sampling. Therefore, it is considered a deviant form of reduced redundancy tests.

Notwithstanding, the procedure used by Jonz seems to produce an acceptably reliable and valid test which is easy to administer and takes only a few minutes to score. That's why this test form is now more popular than its original prototype. Chapelle and Abraham (1990) found that taking a multiple choice cloze is easier than taking a classical cloze test. And findings by Hale et al. (1988) suggest that the MC cloze can be a suitable replacement for the non-listening parts of the



standard dictation has not gained widespread popularity in proficiency testing and it has been criticized on several grounds such as its imprecision, impracticality, inauthenticity, lack of face validity, and difficulty of administration and scoring (Lado, 1961; Harris, 1969; Whitaker, 1982).

### • **The Noise Test**

The first studies with the Noise Test were reported in 1968 by Spolsky and his colleagues. The basic idea is to dictate short sentences to the examinees while a spectrum of random noise (or *white noise*) is played back from a tape. The competing noise sounds roughly like radio static or a shhhshing sound at a constant level. The examinees are required to write down what they hear.

In early trials, the test had proved to discriminate very well between native and non-native speakers: the non-natives made significantly lower scores (Spolsky, Bengt, Sako, & Aterburn, 1968). However, later studies with the Noise Test (Gradman & Spolsky, 1975; Gaies, Gradman, & Spolsky, 1977) showed that the use of background noise had little effect on the measurement of overall proficiency, and the Noise Test could be as successful when given as a standard dictation test without the added noise.

Furthermore, the Noise Test suffered from a lack of face validity: 'subjects were often upset with the experience and their performance was seriously skewed' (Spolsky, 1985, p. 35). Therefore, the Noise Test, in the form used by Spolsky and his colleagues, cannot be considered a suitable operationalization of the concept of reduced redundancy.

### • **Partial Dictation**

Partial dictation is similar to standard dictation except that a mutilated version of the text is given

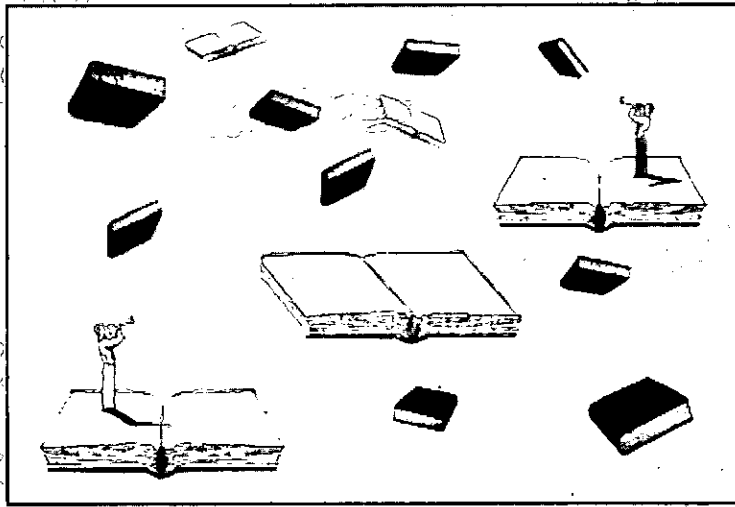
to the testees (along with the spoken version). It is, in fact, an activity somewhere between cloze and dictation. The recorded material is read or played only once. The testees are required to restore the deleted parts as they hear the passage. The scoring method is similar to that of standard dictation. Likewise, no points are subtracted for words that are misspelled but are clearly distinct from other words with a similar spelling.

Johansson (1973), the founder of the technique, believes that dictation is a satisfactory test of overall language proficiency, but that normal dictation is too easy for advanced students. On the other hand, partial dictations, which are based on extremely difficult texts, are a suitable alternative technique. Moreover, since the testees listen to the recordings only once, the test is claimed to be more economical (see Oller, 1979, for counter arguments).

The test is constructed in two ways: either authentic material is recorded and then transcribed, or a carefully selected text is recorded by a native speaker. In both cases the test constructor decides on what to delete. However, this can be considered a clear deviation from the principle of random sampling required by the theory of reduced redundancy testing.

### • **Cloze Test**

The most important and best-known operationalization of reduced redundancy is the classical cloze test. In a cloze test every *n*th word (usually every seventh word) is deleted from a text after leaving the first one or two sentences intact. This systematic deletion procedure, sometimes referred to as *mechanical*, *fixed-ratio* or *pseudo-random* procedure, is considered an approximation to random deletion. The examinee reconstitutes the text by filling in the missing words. Two methods of scoring are possible: *exact word scoring* in which only the words that the original author has used are counted as correct, and



average performance on any other test, we need a random sample of the examinee's language processing. Thus, it is recommended that not only the texts used as testing materials should be randomly selected from among authentic extracts, but also the deletions and mutilations should result in a random sample of all the linguistic elements in the text which is as representative as possible.

### Test Procedures

There have been a number of different approaches towards operationalizing the theory of reduced redundancy testing in ESL/EFL testing. They include standard dictation, partial dictation, the noise test, classical cloze test, multiple-choice cloze test, rational deletion cloze test, cloze elide test, and the C-Test. Some of these testing procedures might be based on and supported by some other theories, but they all share the same underlying assumption: to test an individual's language proficiency through testing his/her ability to use the redundancies inherent in language. In what follows, we will try to briefly review these testing procedures.

#### • Standard Dictation

Standard dictation is actually based on the traditional technique of dictation popular with elementary school teachers and second language teachers. In standard dictation the test takers are

required to write down what they hear as a passage is read aloud to them or is played back from a recording. The passage is usually read three times: once at a conversational speed while the candidates only listen; a second time with pauses long enough for the candidates to write down the chunks-which can range between seven to twenty words in length (Oller, 1979, p. 273); and a third time with or without pauses while the candidates check what they have written. Every correct word in the correct sequence is allowed one point. Spelling errors are ignored as long as they don't affect a change in meaning.

At what point in the process of administering a dictation is the normal redundancy of language reduced for the examinee? Klein-Braley (1997) suggests that this seems to lie principally in the *oral* presentation of a *written* text to be processed *graphemically* by the examinees. What an examinee hears is an unsegmented chain of sounds and in order to segment that chain into words (to be written down) he/she must perform an "active and complex process of analysis-by-synthesis". The testee analyses the aural information to synthesize a greater whole. However, this synthesis may become part of the next analysis required to produce a subsequent synthesis.

Oller (1979) refers to a number of studies supporting dictation as a highly reliable and valid measure of language proficiency. However,

competence) on a *Noise Test*. A number of English sentences were read to them on a tape and they were required to write them down. Varying amounts of noise had been deliberately added to the recorded sentences on the tape. The results of the study indicated that non-natives, even very proficient non-natives, performed worse than natives as soon as any noise was added. Spolsky explained that:

*[the difference lay in] the nonnative's inability to function with reduced redundancy, evidence that he cannot supply from his knowledge of language the experience on which to base his guesses as to what is missing. In other words, the key thing missing is the richness of knowledge of probabilities – on all levels, phonological, grammatical, lexical, and semantic – in the language. (1973, p. 170)*

Since the tests could quite clearly differentiate between native speakers and foreign learners, Spolsky concluded that tests of reduced redundancy are techniques for making a learner 'perform his competence'. His assumption was that knowing a language certainly involves the ability to understand a distorted message, 'the ability to make valid guesses about a certain percentage of omitted elements'. That is why Spolsky maintained that reduced redundancy tests, like *cloze test* and *noise test*, are useful techniques for gauging an individual's language ability.

Completing a mutilated text (as in a *cloze test*) or writing down sentences heard under varying conditions of noise (as in a dictation or a *noise test*) are tasks very similar to normal communicative behavior. As the test takers read the text or listen to the tape they collect information and form hypotheses about what the text might mean. They draw on various contextual, lexical, grammatical, and semantic clues to

develop evidence as to confirm or reject their hypotheses. In so doing, they are actively involved in such information processing activities typical of everyday communication. In other words, what the test takers are required to do is very similar to what they normally do in non-test situations. Therefore, tests of reduced redundancy can be suitable candidates for assessing the examinee's ability to use the language in real-life contexts.

### Random Sampling Principle

A major consideration in reduced redundancy testing is where and how to introduce noise into the testing material. Spolsky (1973) points out that the extraneous interference that distorts messages in everyday language use is simply a random one and there is no linguistic principle involved in the omissions. Therefore, in order to a reduced redundancy test to be able to model authentic language use in test conditions, it should introduce random noise into the aural/visual communication channel. When noise is inserted at irregular intervals it is more likely that the test is not biased toward testing any particular aspect of language. Klen-Braley (1985, p. 80) concurs with Spolsky, noting that:

*What tests of reduced redundancy aim at doing is obtaining a random sample of the examinee's performance, and they do this by using a random deletion technique for test construction. The elements deleted in the text are viewed as a random sample of all the elements in the text, and the text itself is considered as a random sample of the language as a whole. ... random sampling of the elements of the language through the text forces the examinee to exhibit a random sample of linguistic performance in the test.*

Therefore, in order to be able to generalize an examinee's performance on one test to his/her

non-native speakers find this considerably difficult. The idea that non-natives cannot function properly when the natural redundancy of messages is reduced encouraged test makers to develop reduced redundancy tests. These tests, generally, introduce different kinds of interference to linguistic messages and require the examinees to restore the original message. The performance of examinees under such conditions is regarded as an indication of their language ability. This article reviews the theory of reduced redundancy testing and some of its most famous realizations, namely dictation, partial dictation, noise test, colze test, multiple-choice cloze test, rational deletion cloze test, cloze-elide test, and C-Test.

**Key Words:** redundancy, reduced redundancy testing, authenticity, random sampling, cloze test, dictation, noise test, partial dictation, rational cloze, cloze-elide, C-Test.

### Redundancy and Language

Redundancy is an inherent feature of any natural language and refers to the fact that some aspects of our utterances are already conveyed by other parts of the utterance. A demonstrative example is provided by Taylor (1953, p. 418)- the founder of the cloze procedure:

*'Man coming' means the same as 'A man is coming this way now'. The latter, which is more like ordinary English, is redundant; it indicates the singular number of the subject thrée times (by 'a', 'man', 'is'), the present tense twice ('is coming' and 'now'), and the direction of action twice ('coming' and 'this way'). Such repetitions of meaning, such internal ties between words, make it possible to replace 'is', 'this', 'way', or 'now', should any one of them be missed. (Cited in Oller, 1979, p. 344)*

The presence of redundancy in the language makes it possible to restore the information of those parts of a message that are distorted or lost. Spolsky (1973) believes that redundancy is helpful 'for it reduces the possibility of error and permits communication where there is interference in the communication channel'. Such interference is technically referred to as *noise*.

In our everyday life, information is frequently damaged or lost. A faulty connection on the

telephone line causes irregular crackles in the sound we hear. We receive a letter from our family or a note from our colleague, but the handwriting is hard to decipher. A low level of toner in the Xerox machine results in a copied document with some badly faded or missing parts. A weak radio signal cannot be tuned well and the sound is unclear. Announcements broadcasted over loud speakers of a train station or conversations in a crowded place or a noisy party are hard to hear. However, we are usually able to cope with all the interference in the communication channel and retrieve those parts of the information that are missed. Without the existence of redundancy this would not be possible.

### Reduced Redundancy and Language Testing

As mentioned above, there are many cases where we have to deal with distorted language as part of our normal daily communication. The interesting thing is that when the distorted message is in our mother tongue we can generally restore it successfully. Equally interesting is that a non-native finds this much more difficult.

In 1968, Spolsky and his colleagues investigated an approach to language testing using techniques of reducing the redundancy available in utterances. They compared the performance of a group of native speakers of English with a group of non-natives (including some with very high



Mahmood Rouhani, M.A in TEFL  
English Teacher,

email: mahmoodrouhani@yahoo.com

# A Review of Reduced Redundancy Testing

چکیده

هر زبان طبیعی واجد حشو است. وجود حشو در زبان این امکان را به ما می دهد که هرگاه قسمت هایی از یک پیام در مسیر انتقال آسیب ببینند یا حذف شود، شنونده یا خواننده بتواند، آن پیام را با توجه به بخش های دیگر آن بازسازی کند. چنین مواردی در زندگی روزمره زیاد اتفاق می افتند؛ مثلاً وقتی که دستگاه تکثیر درست کار نمی کند و در نتیجه، مطلب کپی شده زیاد خوانا نیست، یا زمانی که یک ایستگاه رادیویی را نمی شود درست گرفت و صدای دریافتی خشن دارد، و یا هنگامی که مطالب اعلام شده توسط بلندگو در فرودگاه یا ایستگاه قطار زیاد واضح نیستند. نکته ی قابل توجه این که اهل زبان معمولاً در بازیابی و بازسازی پیام های آسیب دیده دچار مشکل نمی شوند، اما غیر اهل زبان (و خصوصاً فراگیران زبان دوم یا خارجی)، به طور قابل ملاحظه ای در بازیابی پیام های آسیب دیده ضعیف تر عمل می کنند.

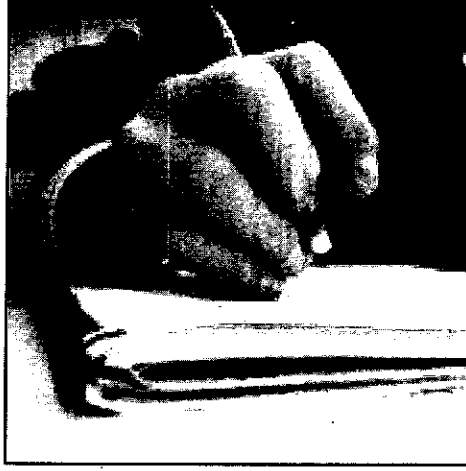
این پدیده باعث شد تا آزمون سازان به فکر تهیه ی آزمون هایی بیفتند که از طریق کاهش حشو طبیعی زبان، توانایی زبانی افراد را بسنجند. آزمون های کاهش حشو<sup>۱</sup> به طرق متفاوت اختلاقی را در کلام یا متن ایجاد می کنند و از آزمودنی می خواهند که پیام اولیه را بازسازی کند. آزمودنی باید با تکیه بر دانشی که از احتمالات موجود در زبان دارد و با استفاده از نشانه های حشوی باقیمانده در متن، پیام اولیه را بازیابی کند. میزان توفیق آزمودنی در بازسازی پیام ها نشانگر میزان تسلط او بر زبان تلقی می شود.

این مقاله به بررسی نظریه ی آزمون سازی کاهش حشو و برخی از معروف ترین آزمون هایی که براساس این نظریه ساخته شده اند، می پردازد. این آزمون ها عبارت اند از: آزمون دیکته<sup>۱</sup>، دیکته ی ناقص<sup>۲</sup>، دیکته یا صدای زمینه<sup>۳</sup>؛ آزمون تکمیل متن<sup>۴</sup>، تکمیل متن چند گزینه ای<sup>۵</sup>، تکمیل متن با حذف بخردانه<sup>۶</sup>، آزمون حذف واژگان نامربوط<sup>۷</sup> و آزمون سی<sup>۸</sup>.

کلید واژه ها: حشو، آزمون های کاهش حشو، نمونه گیری تصادفی، آزمون دیکته، دیکته ی ناقص، دیکته یا صدای زمینه، آزمون تکمیل متن، تکمیل متن چند گزینه ای، تکمیل متن با حذف بخردانه، آزمون حذف واژگان نامربوط، آزمون سی.

## Abstract

Natural language is characterized by redundancy, i. e. some parts of messages can be eliminated without loss of essential information. Redundancy helps us to restore messages when they are mutilated during transmission. While native speakers have little problem with reconstructing damaged message,



is such that requires comprehension only e.g., matching idioms with their definitions, multiple choice exercises, and completion ones, without any requirement to produce them, orally or in written form. Therefore, the present study suggests that including sentence writing tasks associated with other exercises, rather than those which solely rely on comprehension exercises, will assist learners with learning and retaining idioms in an effective way. Then, syllabus designers might find it useful to provide EFL learners with well-organized curricula relying on production exercises in addition to comprehension ones as a facilitating factor in learning idioms.

This study has also revealed that new idioms can serve as mini-topics to write about. Then, students will naturally seek for and practice other contextually appropriate vocabulary. Also, discussing and checking the students' sentences in the class provides an opportunity for them to brush up on their writing skills.

Although the findings of this study provide evidence that output, here sentence writing, facilitates retention of idioms, it would be useful for future studies to continue to investigate effects of written output like paragraph and essay writing. Some studies may wish to investigate the effects of oral output on the retention of idioms.

Moreover, the FL proficiency level of participants in this research was intermediate. It is possible that the mature of the effect of sentence writing might be different among learners at advanced levels and yield null or negative results. Future studies might address other issues such as

age, sex, different L1 and different FL proficiency levels as the independent variable other than sentence writing to see the probable affinity between these variables and learning idioms.

## References

- Abrams, M.H. (1970). *A glossary of Literary Terms*. Rinehart English Pamphlets.
- Barcroft, J. (2004). 'Effects of Sentence Writing in Second Language Lexical Acquisition'. *Second Language Research Journal*. 20(4):303-331.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied Linguistics Perspectives*. London: Allen & Unwin.
- Carter, R., Goddard, A., Reah, D., Sanger, K., & Bowing, M. (2001). *Working with Texts: A Core Introduction to Language Analysis* (2<sup>nd</sup> Ed.). London: Routledge.
- De La Fuente, M. (2002). Negotiation and Oral Acquisition of L2 Vocabulary: the Roles of Input and Output in the Receptive and Productive Acquisition of Words. *Studies in Second Language Acquisition*. (24): 81-112.
- Falk, J.S. (1973). *Linguistics and Language*. New York: John Wiley & sons.
- Irujo, S. (1986). 'Transfer in the Acquisition of Idioms in a Second Language'. *TESOL Quarterly*. 20(2): 111-128.
- Lee, S.H. (2003). 'ESL Learners' Vocabulary Use in Writing and the Effects of Explicit Vocabulary Instruction'. *System Quarterly*. 31(4): 537-558.
- Linder, V. (1992). Incremental Processing and the Hierarchical Lexicon. *Computational Linguistics*. 18: 219-238.
- McArthur, T. (1981). *Longman Lexicon of Contemporary English*. England: Longman Group Limited.
- McCarthy, M. & O'Dell, F. (2002). *English Idioms in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sampson, J.A. (1982). *The Concise Oxford Dictionary of Proverbs*. Oxford: Oxford University Press.

hypothesis, the t-value of the recognition and the recall tests was calculated, which were: 3 and 2.79.

Like most fields, the researchers selected an 0.05 level of significance to reject the null hypothesis. Checking t-critical value table with 60 d.f. at 0.05 level of significance gave 2.000 for the recognition and the recall tests.

Recognition tests were administered at the end of each session to SWG and NWG. Table 2. demonstrates the results of the subjects' performance on them.

Table 2. The results of the two groups' performance on the recognition tests

Group	N	Mean	$S(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)$	t-observed	t-critical
SWG	31	9.43	0.15	3	2.000
NWG	31	8.89			

As depicted in table 2., on the recognition tests, the t-value observed (3) was higher than the t-critical value (2.000) with 60 degrees of freedom at the 0.05 level significance. The SWG subjects' average performance on the recognition tests is higher than that of the subjects in the NWG; hence, sentence composing proves to be positively effective on learning and retention of new idioms in the short run.

Table 3. below depicts the results of the subjects' performance on the recall tests which were conducted at the start of next session.

Table 3. The results of the two groups' performance on the recall tests

Group	N	Mean	$S(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)$	t-observed	t-critical
SWG	31	7.45	0.29	2.79	2.000
NWG	31	6.64			

Also, the data show that the t-value observed for 60 degrees of freedom was 2.79 which exceeds the t-critical value (2.000) at the 0.05 level of

significance on the recall tests. This is indicative of the fact that sentence writing helps FL learners learn and keep the new idioms in mind in the long run as well. In effect, this does not mean that we should overlook the role of read-and-do tasks in teaching/learning FL idioms. Utilizing the regular methods and exercises of teaching/learning idioms together with the complementary sentence-writing tasks, FL teachers and learners will get the most.

Since the t-values for both the recognition and the recall tests are above the t-critical value, we are quite safe to reject the null hypothesis. The difference is statistically significant. Obviously, as the two groups were almost homogeneous and were taught the same idioms, the difference between the two means were due to the kind of treatment, sentence writing, given to the experimental group. This is support for our claim that our method of using sentence writing promotes learning new idioms.

The results of the present research demonstrate that sentence writing is more facilitating in the retention of idioms than just having learners listen to and read the examples, definitions, and then do some exercises. The facilitating role of sentence writing in learning idioms might be somehow because of the fact that the meaning of idioms are not consolidated in the learners' mind unless they produce the new idioms in their own sentences. Requiring learners to write sentences of their own on the new idioms supports De la Fuente, M.(2002) call for pushing output from learners to promote learning.

### Pedagogical Applications

From practical point of view, many foreign language materials either ignore idioms or just devote a peripheral section to them in vocabulary learning lists leaving students to learn them through some definitions, examples and exercises without any practice. The nature of these exercises

embedded. The instructor explained the meaning of the idioms and tried to assist the learners as to how and in which situation or context the idioms are used. The subjects were asked to write a sentence or two of their own based on the definitions provided. They wrote sentences individually or in pairs and then embarked on peer correction. Then, one original sentence was discussed for each idiom. In the process of writing, the researchers were supervising to see if all the participants were busy practicing the idioms. At the end of each session, the papers were collected by the researchers to make some possible corrections at home to make sure there was no lexical, grammatical, or semantic error in the participants' writings. They were handed in next session.

In the second treatment condition, the same ten idioms were taught to the participants (henceforth Non-sentence Writing Group: NWG which identifies the control group). In effect, this group received some placebo treatment through giving definition of each idiom in English, along with sample sentences comprising those idioms. Persian equivalents of some idioms were also given in some occasions if subjects did not understand the meaning of them. Afterwards, various exercises such as matching, completing, correcting the errors, and filling the blanks with given idioms were done each session.

This process went on for 8 successive sessions with a 6-day interval between each in both groups. Indeed, 80 idioms were arranged in 8 pre-planned forms and taught to both groups.

### Data Analysis and Discussion

In order to find out whether there was any significant difference between the performance of two groups on recognition and recall tests, the experimenters analyzed the data obtained from the two tests. To obtain this goal, the researchers

applied one t-test to compare the difference between the recognition tests of the two groups and another t-test to compare the difference between the recall tests of control and experimental groups

Table 4.1. tabulates the results obtained from measuring the mean performance score of the participants in the two groups on the recognition and the recall tests:

Table 1. Mean of the performance scores in SWG and NWG

	$\bar{X}_{SWG}$	$\bar{X}_{NWG}$
Recognition	9.43	8.98
Recall	7.45	6.64

As indicated in table 1. the mean of the subjects' scores of the SWG on the recognition tests was 9.43 and on the recall tests equalled 7.45.

Also, table 1. illustrates the results obtained from the performance of the subjects in non-sentence writing group as related to the recognition and the recall tests. It shows that the mean obtained from the recognition and the recall tests were 8.98 and 6.64.

There is definitely a difference between the recognition tests administered to both groups. The same is also true about the recall tests. We needed to determine whether this difference occurred by chance or not. An appropriate procedure to estimate how much difference between the two means would be expected through chance was to calculate the standard error of the difference between the two means.

There was an average difference of (0.15) and (0.29) for the recognition and the recall tests through chance under a true null hypothesis.

In order to decide whether the observed difference was significant to reject the null



be determined from the meaning of the words that comprise them.

### **Output and New Vocabulary Learning**

Whereas Krashen's Input Hypothesis focused on the role of input for second language acquisition, other researchers have drawn attention to the role of output. Swain (see Barcroft, 2004) argued that output may help learners by relying on specific means of expression and syntax needed to produce language.

Different output activities during vocabulary learning have yielded different results. For example, Watanabe (see Barcroft, 2004) found that having learners write the meaning of FL words in their L1 while reading has no effect on lexical acquisition rates. On the other hand, Ellis (see Barcroft, 2004) found that learners in a modified output treatment achieved higher vocabulary acquisition scores than learners in two input groups.

The results of an experiment carried out by Barcroft (2004) suggest the inhibitory effects of output for sentence writing on new word learning. He also concludes that although semantic elaboration can facilitate memory for known words, it may not facilitate and can even inhibit memory for new word forms.

In another study done by Lee (2003) on the effect of writing on vocabulary retention he found that post-instruction and delayed writing will lead to better vocabulary retention because of rich vocabulary span and better sentence grammar. Instead, systematic vocabulary instruction based on the following psycholinguistic principles is proposed:

1. see the word (visual or spelling representation)
2. hear the word (teach model words)
3. understand the word (definition of meaning, explanation, elaboration of meaning in context, exemplification, using a prop, dramatization, giving synonyms and antonyms)

4. say the word (repetition)
5. use the word in context (writing)

### **Methodology**

#### ***Participants***

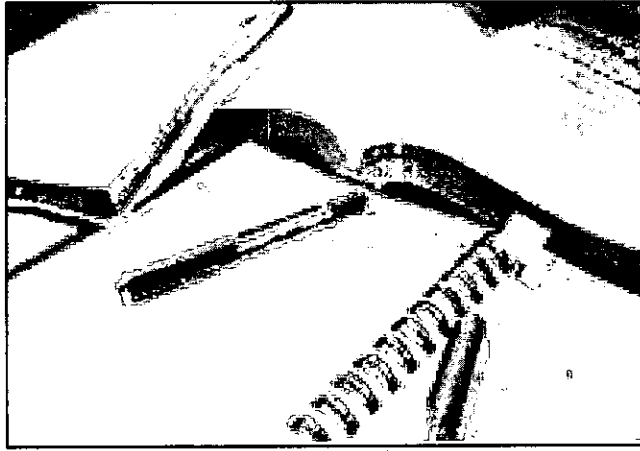
A total population of 120 female and male students at Marefat and Padideh English Institutes in Qazvin was selected. In order to evaluate the homogeneity of the subjects, the researchers administered a 100-item piloted Michigan Test. Afterwards, 62 students who got one SD above and below the mean were assigned randomly to two groups, namely control and experimental. The remaining students were discarded. All the key informants were within the age range of 17–24 years and all of them were residing in Qazvin. It is worth noting that they had passed the New Interchange Book 3 successfully and enrolled in Passages 1. Sex variable was not taken into account in this study.

#### ***Design and Procedures***

The study was conducted during spring and summer in 2005. The treatment lasted 8 sessions in a period of two months. Based on the nature and the purpose of the research, the blueprint of the research, the procedures was post-test only control group design. In effect, both control and experimental groups received instructions and tests.

Two groups, namely control and experimental, enjoyed a series of instructions through which 80 idioms were taught in the course of 8 sessions, 10 idioms in each session, with a 6-day interval between them.

In the first treatment condition, ten idioms were taught to the subjects each session (henceforth Sentence Writing Group: SWG which identifies the experimental group). The participants were exposed only to a definition of each idiom with no exposure to contexts in which the idioms were



combined; that is, an idiom is a non-compositional expression” (Linder, 1992, p.223).

What is common in all the definitions proposed for idioms is that the meaning of an idiom cannot be determined by the meaning of each particular morpheme which makes up the whole set of words in it. For instance, someone who *takes the bull by the horns* is a person who faces the problems and difficulties with determination. Clearly, its meaning has nothing to do with holding or controlling the bull by taking its horns.

### Idioms and other Figurative Expressions

All the figurative expressions state unexpected meanings and it is not always an easy task to make a crystal clear distinction between an idiom and other kind of figurative expressions so that there is often an overlap among these terms. However, some authorities have made a distinction between idioms and other figurative expressions; following definitions and examples will shed more light on the point.

1. Julie *has a head on her shoulders*. I always ask her for advice.
2. Gene found the travelers check he had lost. *He is walking on air*.

Referring to the definitions given for idioms and that every living person has a head and nobody can walk on air, one considers the italic expressions as idiomatic rather than literal non-idiomatic.

**proverbs** are traditional sayings which offer advice or present a moral in a short and pithy manner (Sampson, 1982). In other words, they are short sayings in common use that express some obvious truth and similar experience (Falk, 1973). “Although a proverb may be interpreted literally, more often its meaning is understood as something more than the sum of the meanings of the morphemes it contains” (op.cit.,43). We can say *there is no use crying over spilt milk* when you break a glass; and *don't put all your eggs in one basket* when a company went bankrupt in which you invested all your money.

Now consider the following two sentences:

1. The riot was reported in newspapers with *screaming headlines*.
2. Your daughter is *playful little lamb*, sir.

Each of these expressions is similar to an idiom in that the phrases cannot be understood as the combined meaning of their individual parts. They are **metaphors**—phrases which describe things by stating another thing with which it can be compared without using the words ‘as’ or ‘like’ (Mcarthur, 1981).

Expressions such as *I beg your pardon* and *just between you and me* are called **cliche’s**. Abrams (1970) defines them as unchanging expressions used so commonly that have lost much of their expressive force. Yurio (1980) calls such expressions ‘routine formulas’ and believes that they are not idiomatic because their meaning can

## Abstract

Idiomatic expressions usually put non-native speakers in hot water both in written and oral contexts. On the one hand, EFL learners encounter difficulties utilizing idioms and they often prefer to avoid them. On the other hand, material developers and language teachers find it difficult to produce effective materials and teach them effectively so that they relegate idioms to have a subsidiary place in syllabus. Also, owing to inconclusive research findings in this area of study and lack of crystal clear answers as to how to teach and learn idioms, addressing the question, *whether sentence composing with idioms will lead to better retention in comparison with read-and-do tasks*, may shed some light on the ambiguities. Regarding the aforementioned question, the researchers developed the following null hypothesis: *There is no significant difference between EFL learners' retention of idioms in sentence writing versus non-sentence writing, ie, reading*. Therefore, the purpose of the study was to probe the effects of sentence composing on the retention of idioms. The results showed that subjects in the sentence writing group gained superior grades in both tests and the difference between the means of the two groups was high enough to reject the null hypothesis. The research findings can have great applications in preparing materials and teaching to and learning idioms by non-native students.

**Key Words:** Retention, Figurative expressions, Idioms, Output.

## Introduction

### *Idioms; a big challenge*

In recent years, foreign language researchers have become increasingly interested in the central role of lexical acquisition in language learning. To a large degree, improving our understanding of FL learning depends on improving our understanding of how learners learn lexicon of FL.

Carter et al. (2001) indicate that idioms present real problems to learners of a language: it is not always possible for listeners or readers to recognize that an idiom exists, and they may assume the literal meaning. Second, it is unusual to be able to substitute one word for another and provide a translation into non-idiomatic English. So, without having an access to a good dictionary providing examples for idioms, an idiom cannot often be translatable.

Non-native speakers of English can reach a point in their knowledge of the language where they feel comfortable with standard literary speech; however, they are liable to find themselves in hot water when confronted with idiomatic expressions. Foreign language learners, including

Iranian learners encounter much difficulty using English idioms and they often prefer to avoid them altogether.

This difficulty may result partly from interference from L1 and partly from imperfect mastery of English idioms (Irujo, 1986).

Eventhough complete mastery of idioms may be nearly impossible, every FL learner must be prepared to meet the challenge; since they frequently occur in spoken and written discourse.

## Review of Literature

An idiom is a fixed group of words with a special meaning that is different from the meanings of the individual words which make it up. This is what appears in the Longman Dictionary of Contemporary English (1992).

Carter (1987) defines idioms strictly as "restricted collocations which cannot normally be understood from the literal meaning of the words which make them up".

"The traditional definition of an idiom states that its meaning is not a function of the meaning of its parts and the way these are syntactically

# The Effects of Sentence Writing on Iranian Intermediate EFL Learners' Retention of Idiomatic Expressions

Seyed Akbar Mirhassani, Ph.D. in TEFL, Alborz  
Institute of Higher Education &  
Saeed Talebi, MA in TEFL, Garmsar Islamic Azad  
University



## چکیده

فراگیران زبان های خارجی، به طور معمول در فهم و کاربرد اصطلاحات دچار مشکل هستند؛ آن قدر که ترجیح می دهند، تا حد امکان از کاربرد اصطلاحات در گفتار و نوشتار خود اجتناب کنند. از سوی دیگر، نویسندگان مطالب درسی و معلمان، تألیف و تدریس اصطلاحات را کاری دشوار می پندارند و به همین خاطر در برنامه های درسی آموزش زبان خارجی، اصطلاحات جایگاه جنبی و فرعی دارند. هم چنین، یافته های تحقیقی در این زمینه کمتر از سایر مسائل آموزش زبان خارجی است. لذا، پاسخ به این سؤال که: آیا جمله نویسی با آموزش اصطلاحات، در مقایسه با فعالیت خواندن و درک مفاهیم، سبب به خاطر سپاری بهتر آن ها می شود؟ می تواند بسیاری از ابهامات را در این مورد از بین ببرد.

با توجه به سؤال فوق، محققین این فرضیه را مطرح کردند: «هیچ تفاوتی بین جمله نویسی و سایر روش های معمول در تدریس اصطلاحات که سبب یادگیری و به خاطر سپاری بهتر اصطلاحات شود، وجود ندارد.» به همین منظور برای انجام تحقیق در این زمینه، ۱۲۰ نفر از زبان آموزان انگلیسی سطح متوسط در مؤسسه زبان انگلیسی «معرفت» و «پدیده» در شهر قزوین انتخاب شدند و طبق معیارهای تحقیقی، در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. تدریس مطالب درسی به دو گروه، هشت هفته به طول انجامید. در پایان هر کلاس، زبان آموزان اصطلاحاتی را که در همان جلسه یاد گرفته بودند، در برگ سؤالات علامت گذاری می کردند. در ابتدای جلسه بعد از آن ها خواسته می شد، اصطلاحاتی را که از تدریس جلسه ی قبل به خاطر دارند، در برگه ای جداگانه بنویسند. پس از پایان تدریس و انجام عملیات آماری مشخص شد که تفاوت معنی داری بین میانگین عملکرد دو گروه در هر دو نوع آزمون وجود دارد. میانگین گروه آزمایش بالاتر از گروه کنترل بود. با این نتیجه، فرضیه ی صفر رد شد. نتایج تحقیق نشانگر نقش مثبت و تأثیرگذار جمله نویسی در به خاطر سپاری اصطلاحات است. یافته های این مطالعه می توانند در تهیه ی مطالب درسی و تدریس اصطلاحات در آموزش زبان خارجی بسیار سودمند باشند.

become more independent, autonomous, lifelong learners. Yet students are not always aware of the power of consciously using L2 learning strategies for making learning quicker and more effective (Nyikos & Oxford, 1993). Skilled teachers help their students develop an awareness of learning strategies and enable them to use a wider range of appropriate strategies. When left to their own devices and if not encouraged by the teacher or forced by the lesson to use a certain set of strategies, students typically use learning strategies that reflect their basic learning styles (Ehrman & Oxford, 1989; Oxford, 1996a, 1996b). However, teachers can actively help students "stretch" their learning styles by trying out some strategies that are outside of their primary style preferences and this can happen through instruction. Furthermore, the teacher can encourage and assist students in applying the strategies to an expanded range of language activities and materials so that the strategies are transferred to new activities and are used by students independently of the teacher's support.

To sum up, the findings of this study have pedagogical implications for material development and testing instruction. As a matter of fact, learners of English as a foreign language should learn to recognize the strategies they are using and to select the most appropriate techniques for different tasks. Moreover, teachers should become more aware of the learning strategies and styles that their students are (and are not) using so that teachers can develop teaching styles and strategies that are compatible with their students' way of learning.

It can be argued that students need more explicitly training and enough practice in using Memory, Metacognitive and Affective strategies. Preferably, the teachers could integrate the instruction and/or teaching of these less frequently used strategies into daily teaching so that they could provide learners a systematic opportunity to be exposed to strategy

instruction unconsciously since strategy use has been frequently documented contributing to the success of second language learning.

## REFERENCES

- Akbari, R. & Talebinezhad, M.R. (2001). The Relationship between the Use of L2 Reading Strategies by Iranian Intermediate University Students, their Study Majors, and their Intelligence Scores. *Unpublished Ph.D. Dissertation. Isfahan: University of Isfahan.*
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use.* Cambridge: Black well.
- Chamot, A. U. (2001). The Role of Learning Strategies in Second Language Acquisition. In M.P. Breen (Ed.), *Learner Contributed for Language Learning: New Direction for Research.* Harlow, England: Longman.
- Chamot, A. U. (2005). The Cognitive Academic of Language Learning Approach (CALLA): An update. In P.A. Richard- Am Snow (Eds.), *Academic Success for English Language Learners: Strategies for K-12 Mainstream Teachers . White Plains, NY: Longman.*
- Oxford, R.L., (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Boston: Heinie & Heinie.
- Politzer, R. L. and McGroarty, M. (1985). An Exploratory Study of Learning Behaviors and their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence. *TESOL Quarterly* Vol. 19, No.1. March, 103-123.
- Tarone, E. (1983). "Some Thoughts on the Notion of Communication Strategies". In Faerch, c. & Kasper, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication.* London: Longman
- Zareie, G. & Hadi, F. (2004). The Effect of Metacognitive Awareness on EFL Reading Comprehension and Recall. *Unpublished master's thesis.* Najaf abad Azad University.

## Conclusion

A number of conclusions can be drawn from the results of this study. The first point deserving attention is related to the use of strategies as reported by the learners. Students differ as language learners in part because of differences in ability, motivation, or effort; but a major difference lies in their knowledge about and skill in using "how to learn" techniques, that is, learning strategies. Learning strategies instruction shows students that their success or lack of it in the language classroom is due to the way they go about learning rather than to forces beyond their control. Most students can learn how to use strategies more effectively; when they do so, they become more self-reliant.

As for the relationship between levels of strategy use and proficiency, the study indicates significant levels of association for all categories of strategies except for social strategies. The low reported use of social strategies by high proficiency level students can be attributed to this fact that either they were possibly unaware of how to apply these strategies or they prefer competition rather than cooperation.

However the study does raise questions about the effectiveness of this method of investigating the relationship between strategy use and proficiency level: firstly, there is the problem of attempting to establish a direction of causality within the relationship; analyzing this relationship using the SILL and proficiency scores alone does not provide enough information in this respect, because it does not measure the effect of one factor on the other over a period of time. Secondly, strategy use as reported by the SILL alone does not give a full picture of what these strategies represent for the students.

Finally, from the results it can be concluded that there is acceptable association between teachers' explicit advice for employing strategies in an

appropriate context and students' use of these strategies. Therefore, it seems that skilled teachers in the area of strategy instruction can help their students develop an awareness of learning strategies and enable them to use a wider range of appropriate strategies.

## Suggestions for Further Research

The present project was an attempt to answer some questions related to the strategy use among Iranian pre-university students. The following variables were involved in the present project affecting the use of language learning strategies: proficiency level (Upper intermediate vs. Lower intermediate) and teachers' advice or awareness on language learning strategies. Any change in one of the variables influencing strategy use like different in sex, style, motivation, aptitude or proficiency in all language skills is likely to lead to different results. To consider as many variables as possible will enable language teachers and researchers to draw a more accurate, and global picture of what is happening to an individual when he/she learns a foreign language. In fact, the effect of personally factors on the use of L2 learning strategies is a topic referred to by Ellis (1994).

In this study the SILL questionnaire was used as an instrument for measuring language learning strategy, other types of data collection tools, (e.g., diaries, interviews, think aloud, ..... ) or a combination of them can be used in further research.

Finally, using the new instrument revised by Rae Lan, Kay Moon and Oxford (2004, -TBISI) Teachers Beliefs Inventory for strategy Instruction, a new field will be opened in the study strategy instruction. In other words the results of such a study can give a picture of teachers' attitudes and beliefs toward language learning strategies.

## Implications and Suggestions

Learning strategies can enable students to

The more interesting fact about the results was that some items of the least and the most frequently reported strategies by the students were among those which were advised, as the most or the least strategies, by the teachers. To give some examples, it can be referred to some strategies like writing notes, messages, letters or report in English and learning about the culture of English speakers which are used by the learners as well as the teachers less frequently. Perhaps it is due to the lack of encourage or training, or because they are not advised by their teachers as much as needed. On the other hand repeating or asking for clarification is the most frequently strategies advised by the teachers and, perhaps consequently, employed by the learners. The justification for this similarity can be those which were mentioned earlier as the foreign language situation, the content of the textbooks and the evaluation system which can affect the choice of strategies.

However the overall mean scores of the strategies advised by the teachers are higher than the mean scores used by the students. And there are some items which are advised by the teachers but they are not considered by the students. The researchers' experience as an English teacher and teachers' expressions subjected to the present study show that most of the Iranian EFL teachers are not aware of language learning strategies, and they did not have any training to implement strategy instruction in their teaching. In fact, they claimed that they have advised those strategies that they themselves had used as an EFL learners. The researcher could not find any study on the teachers' awareness on language learning strategies in Iran. However, contacting some researchers in this field through internet, Rae Lan, Kay Moon and Oxford (2004) reported that they had carried out a research with 145 in- service language male and female teachers in distant regions in Lithuania. A semi-structured interview and TBISI (Teachers Beliefs

Inventory for Strategy Instruction) used as the main instrument to identify the categories and sets of the strategies applied by the research participants in their own language learning. The analysis of the questionnaire revealed that 69% of the respondents were unaware about language strategies, 19% knew the term but never or seldom referred to learning strategy concept during their language teaching. Only 12% admitted the conscious use of strategies.

The difference between teachers' advice and students' using of language learning strategies is significant for three out of the six categories of strategies proposed by Oxford (1990). In other words, although the teachers reported that they have advised the students to use the aforementioned strategies, it seems that the students have not considered them efficiently.

Strategies	Teachers		Students		t	P
	Mean	St.dev	Mean	St.dev		
Memory	2.90	.453	2.70	.488	1.98	.050
Cognitive	3.13	.371	2.65	.509	4.71	.000
Compensation	3.12	.638	2.64	.695	3.4	.001
Metacognitive	3.44	.927	3.19	.647	1.38	.175
Affective	2.58	.799	2.67	.698	.610	.543
Social	3.02	.818	2.43	.538	3.87	.000

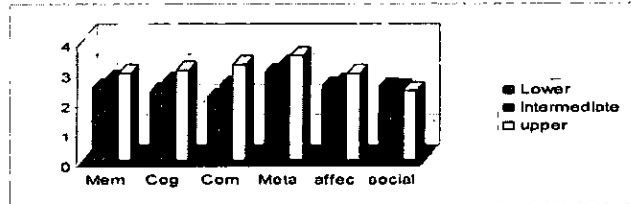
Table 3, The comparison of the strategies advised by the teachers and strategies used

According to the findings, the value of observed t for cognitive, compensation and social strategies is significant at  $P < .05$ . Therefore, there is a difference in using the mentioned strategies between the teachers and the students who participated in the study. In other words, student's use of language learning strategies for memory, metacognitive and affective strategies is not significantly different from their teachers' advice for using the mentioned strategies as they reported.

A comparison of the mean scores of the strategies used by three groups of students is reported in table 1.

effective language learners. She noted that both groups use learning strategies, but effective language learners use appropriate strategies and meet their goal, whereas less effective students use strategies less frequently and are less expert in their choice and use.

Figur1. The graphic representation of the strategies used by three group of students



P	F	Upper intermediate		Intermediate		Lower intermediate		STRATEGIES
		St.dv	Mean	St.dv	Mean	St.dv	Mean	
.000	8.5	.346	2.91	.368	2.74	.625	2.44	Memory
.000	19.4	.47	3.0	.391	2.66	.501	2.30	Cognitive
.00	20.59	.78	3.18	.499	2.53	.566	2.23	Compensation
.002	6.42	.628	3.48	.609	3.18	.572	2.92	Metacognitive
.064	2.85	.796	2.89	.628	2.6	.638	2.47	Affective
.626	.471	.430	2.33	.577	2.4	5.89	2.46	Social

Table 1. (ANOVA) A comparison of the mean scores of the strategies used by three groups of students

An important issue was to investigate whether language learning strategy use was related to language proficiency. Although high proficiency level students has significantly higher mean scores for most of the six strategies categories than low level students .Only, the use of social strategies ( $p < .325$ ) did not approach a significant level which may be argued that the content of the textbooks and the lack of a sence of empathy and cooperation between the pre-university students put no place for using the social strategies. It is interesting that the highest mean score for both groups belongs to metacognitive strategies .While compensation strategies are the least frequently reported strategies used by lower intermediate, it has the highest scores after metacognitive strategies for upper intermediate. It is plausible (if we see proficiency affecting strategy use) that the learners with lower levels of proficiency may not have the confidence or base of language knowledge to make informed guesses or make up new words.

The teachers advise learner to employ language learning strategies at a medium level rather than a high level. Metacognitive strategies with the highest mean are in top followed by cognitive and compensation strategies, memory strategies stand in third place followed by affective and social strategies. Interestingly, except for cognitive and compensation strategies all the other categories are ranked in the same order as upper intermediate students' reports for employing strategies. This similarity can be a support for this fact that students behave differently in similar language learning situation. In other words, learners with lower proficiency need much more repetition and explicit training than high proficient learners.

To sum up, comparing the mean scores of language learning strategies employed by upper intermediate and lower intermediate may support Chamot (2005) who compared effective and less

Strategies	Mean	St.Dv	T	N
Metacognitive	3.49	.927	2.64	30
Cognitive	3.13	.371	1.93	30
Compensation	3.13	.638	1.90	30
Memory	2.90	.451	-1.16	30
Affective	2.58	.769	-2.86	30
Social	2.48	.818	.186	30

Table 2. The mean of the strategies for each category advised by the teachers



EFL learning which is consistent with the other strategy studies in Iran employing Oxford's SILL (version 7.0), such as the study of 192 university students with different majors by Akbari (2001), Zareie's (2004) study on college EFL learners and the study of 150 third year students university English majors by Chavoshi (2004). In all three cases, the overall strategy use reported on the medium range. In this study Iranian pre university students reported metacognitive strategies with the greatest frequency, as indicated by the mean score ( $M=3.19$  on the 1-5 scale). Metacognitive strategies involve exercising "executive control" over one's language learning through planning, monitoring, and evaluating. They are techniques that are used for organizing, planning, focusing and evaluating one's learning. In general, these strategies help learners to gain control over their emotions and motivations related to language learning through self-monitoring. The high use of Metacognitive strategies among Iranian pre university students is similar to that observed among students from Asian countries like Japan, China, Korea and Taiwan as reported in some of the studies on Asian students (e.g., Sheorey, 1998; Oxford et al., 1990).

In this study, the lowest mean belongs to the social strategies ( $M=2.43$ ). Politzer and Mc Groarty (1985) and Oxford and Chamot (2001) discovered that students from Asian background preferred rote learning and language rules as opposed to more communicative strategies. Perhaps the findings of this study will support this claim that Asian students generally resist using participation in social interaction as a means to learn their second or foreign language. It can be argued that apart of learners' personal characteristics, EFL learning situation, textbooks and the system of education and evaluation does not foster in the students a sense of independence,

discovery and cooperation. In addition, they do not have a sense of empathy in language learning. As Oxford(1990) suggests: empathy is essential to successful communication in any language and social strategies can help all learners increase their ability to empathize by developing cultural understanding and becoming aware of others' thoughts and feelings and trying to understand the other person's relation to that culture. Social strategies and compensation strategies are the least strategies reported by the students perhaps because they have not had training in using these strategies. As a matter of fact, they are not active in learning a language since they do not know about compensation strategies that is usually termed as communication or production strategies by (Bialystok., 1990; Tarone, 1981) which are activated to cover gaps in the learners' L2 competence and keep the flow of communication going. They should be trained for strategies such as coining words, switching to mother tongue, or using mime or gestures. Besides, they are not aware of cooperative learning, instead they prefer to learn their foreign language individually and through transferring, writing or repeating the words several times.

For discussing the six least or most frequent strategies reported by the subjects, the researchers believe that the use of some individual strategies could be attributed to culture and educational system in Iran where the students have very limited opportunities to use functional practice strategies, watching English language TV shows or going to movies spoken in English, and even insufficient sources to learn about their foreign language culture and so on. Moreover, students are more concerned with passing exams and responding to their teachers' expectations or questions that are directly related to the content in their prescribed textbooks.

authentic passages selected from the internet or other original English texts. In fact, in Iran, the focus and the emphasis in pre-university level is on reading comprehension and all the other selected activities and tasks are in the service of reading. So it seems that the students are put in the same context for reporting their use of the strategies indicated in the questionnaire.

In order to investigate the extent that the teachers advise their students to use language learning strategies, 30 female teachers took part in the study. All of them had university degrees (BA and MA) in language teaching and almost all of them were teaching English in pre-university level. Moreover, they had more than five years experience in teaching.

### Instrument and Procedures

In order to divide the students into three level of proficiency, a chosen revised version standard NELSON test was administered to the one hundred subjects assigned for the study. It included 60 multiple choice tests for measuring the general knowledge of the participants in an intermediate level.

To collect data on both teachers' and students' awareness of language learning strategies, the Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning (SILL, version 7.0 for EFL/ESL) was used. The SILL questionnaire is a reliable and valid questionnaire and appears to be one of the language learning strategy questionnaires that has been extensively checked for its reliability. It consists of fifty items and, according to Oxford (1990) it is designed to collect data on the following six categories of learning strategy:

1. Memory strategies: used for better storage and retrieval of information (items 1-9),
2. Cognitive strategies: used for manipulating and transforming the target language (items 10-23),

3. Compensation strategies: used to make up for limitations in language knowledge necessary for communication (items 24-29),
4. Metacognitive strategies: used to control the learners' own cognition (items 30-38),
5. Affective strategies: related to the learner's attitudes and feelings (items 39-44),
6. Social strategies: employed in communication with other people (items 45-50),

For the sake of ease of understanding and accuracy of data, the questionnaire was translated into Persian learners' mother tongue, and to avoid any ambiguity, it was checked by a number of English and literature expertise and teachers.

There were five options for the answers, ranging from "never true about me" to "always true about me". The minimum score for each item was one and the maximum score was five. The questionnaire administration took approximately 30 minutes to complete.

In order to investigate the extent to which the English teachers advise their students to use the strategies, the same questionnaire was used and the form of items was a little modified so as to be appropriate for the study (e.g. instead of "I use rhymes to remember new English words", teachers questionnaires contained items with "I advise students to use rhymes to remember new English words"). The teachers completed the questionnaire within twenty minutes. For the content validity, the modified questionnaire was studied and checked by the supervisor and two language specialists.

### Discussion

With regard to the first research question, to what extent do pre-university students use learning strategies as reported by themselves, the statistical analysis of the results revealed that although the subjects of this study reportedly used all strategy categories, they were medium strategy users in

investigated. NELSON test for intermediate proficiency level was administered among 100 pre-university students. According to the results, the students with more or less than half standard deviation above the mean were regarded as upper and lower intermediate groups. Using Oxford's Strategy Inventory for Language Learning (SILL, 1990 Version 7.0), the researchers investigated EFL learning strategy use among the subjects of the study. To investigate the extent of teachers' perception of language learning strategies 30 teachers participated in the study. The results of the statistical analysis indicated that the subjects of the study reportedly used all strategy categories in the medium range; it was found that there is categories (Memory, Cognitive, Compensation, Metacognitive' Affective) out of six; teachers advise all direct and indirect strategies, and there is much similarity in mean scores between teachers and high proficient students and finally there was difference between teachers' advice and students' reported use of three categories of Memory, Metacognitive and Affective strategies.

**Key Words:** learning strategies (Memory, Metacognitive, Compensation, Affective, Cognitive), proficiency

### Introduction

The benefits of language learning strategies awareness and ability to use them in learning and communication activities have been pointed out by a great number of researchers in the field of ESL and EFL acquisition. According to Oxford (1990), learning strategies are "steps taken by the students to enhance their own learning". Strategies are especially important for language learning because they are tools for active and self-directed involvement which is essential for developing communicative competence. Therefore, appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence.

According to Oxford (1990), language learning strategies will make the language learning easier, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations and allow learners to become more independent. Moreover, it seems that at least some of the teachers in Iran are not quite familiar with the strategies which could lead to the learners' use of strategies either.

Therefore, considering the importance of the use of strategies in language learning and the teacher' new function as "helper, consultant, adviser and coordinator" (Oxford, 1990), this

study attempts to investigate the following points:

1. To what extent do pre-university students use learning strategies as reported by the students?
2. Is there any relationship between students' proficiency level and their reported use of language learning strategies?
3. To what extent do English teachers advise their students to use language learning strategies?
4. Is there any relationship between teachers' advice and students' reported use of language learning strategies?

### Methodology

The subjects are of two groups: students and teachers. In order to investigate the extent of language learning strategy use, among a pool of more than 600 pre-university students, one hundred students who were taking their English course, participated in the present study. They were all girls with the age range of 17-18. To control the effect of major on using language learning strategies, among Humanities, Math and Science the three main orientations in the Iranian high school education system, all the subjects assigned to the study were from the Science group. The emphasis of the pre-university English textbook is on reading comprehension which includes

راهبردهای مؤثر در یادگیری، برای بیشتر متخصصان آموزش انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی، مفهومی کاملاً آشناست. تحقیق حاضر به منظور بررسی میزان استفاده‌ی دانش‌آموزان ایرانی دوره‌ی پیش‌دانشگاهی از راهبردهای یادگیری زبان و ارتباط آن با میزان سطح مهارت دانش‌آموزان انجام شده است. علاوه بر این، میزان توصیه و تأکید معلمان در به‌کارگیری این راهبردها و تفاوت بین توصیه معلمان و استفاده دانش‌آموزان از این راهبردهای مؤثر در یادگیری، از اهداف تحقیق بوده است.

برای تعیین سطح مهارت دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی، «آزمون استاندارد نلسون»، برای سطح متوسط، بین ۱۰۰ تن از آنان اجرا شد و دانش‌آموزان به سه گروه متوسط، بالاتر از متوسط و پایین‌تر از متوسط تقسیم شدند. سپس با استفاده از یک پرسش‌نامه‌ی استاندارد، میزان استفاده‌ی دانش‌آموزان از راهبردهای مؤثر تعیین شد و به منظور بررسی میزان تأکید معلمان در مورد استفاده از راهبردها و ارتباط آن با استفاده‌ی دانش‌آموزان از این راهبردها، پرسش‌نامه‌ای براساس مقیاس لیکرت تنظیم شد و مورد استفاده قرار گرفت.

طبق نتایج حاصل، دانش‌آموزان مورد مطالعه در حد متوسط از این راهبردها استفاده می‌کردند. هم‌چنین، ارتباط معناداری بین سطح معلومات دانش‌آموزان و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان مشاهده شد. معلمان حاضر در این تحقیق، اکثراً این راهبردها را توصیه می‌کردند و البته تفاوت معناداری بین میزان تأکید معلمان و استفاده‌ی

دانش‌آموزان در به‌کارگیری راهبردهای ذهنی، فراشناختی و تأثیری یا احساسی مشاهده شد.

کلیدواژه‌ها: یادگیری راهبردهای یادگیری، مهارت‌های زبانی.

# Language Learning Strategies among Pre-University Students

between their students,

## Abstract

The concept of learning strategies has become quite familiar to most professionals in teaching English as a foreign language. The present study was carried out with the intention of investigating the extent that Iranian pre university students use strategies as they self report through the SILL questionnaire, the relationship between their proficiency and the use of language learning strategies. Besides, the extent that pre-university teachers advise their students to use language learning strategies and finally the difference between teachers' advice and students' use of language learning strategies were

Dr. Gholam Reza Zareie  
email: grzaree@cc.iut.ac.ir  
Akram Paktinat, M. A.  
email: paktinatak@yahoo.com

schulischen Deutschbücher die einzige Instanz darstellt, die den Kontakt zwischen den einzelnen Lehrern herstellt, was ja eigentlich Aufgabe eines Lehrerverbands wäre, der neben organisatorischen Fragen der *Verbandsarbeit*, nämlich "Analyse der Voraussetzungen", "Schwerpunktsetzung" und "Verbandsprofile" auch didaktische Fragen wie etwa "Entwicklung von Curricula" und "Unterrichtsmaterialien" (Verfahren, Inhalte und Beispiele) sowie *Fortbildungsprogramme* (Konzepte, Inhalte und Organisationsformen) abwickeln könnte. Dabei erscheint ein Paradigmenwechsel innerhalb der derzeitigen Sprachenpolitik Irans - vor allem was dem Fach Deutsch anbelangt - mehr als angebracht, bedenkt man, "daß Deutschland in ökonomischer Hinsicht die größte Wirtschaftsmacht Europas bildet und auch hinsichtlich der Zahl seiner Sprecher innerhalb der EU an erster Stelle steht." (Mattusch 2001)

Gerade weil für das Fach Deutsch keine konkreten Pläne vorhanden sind, befindet sich das Fach Deutsch und somit alle damit verbundenen Faktoren - worunter auch die Deutschlehrer fallen - in einem nicht gerade aussichtsreichen Zustand. Solange sich dieses Fach nicht etabliert, machen Schein- Fortbildungsseminare mehr Unsinn als Sinn. Denn selbst ein sorgfältig ausgedachtes Fortbildungsprogramm kann seine Zielsetzungen nicht erfüllen, wenn die wesentlichen und zentralen Fragen bei den zuständigen Personen und Institutionen unbehandelt und unbeantwortet belassen würden.

### Schlussfolgerung

Auf dem ersten Blick mangelte es dem diesjährigen Fortbildungsseminar an der notwendigen Koordination. Doch beim näheren Hinschauen kann man feststellen, dass das eigentliche Problem innerhalb der Sprachenpolitik im Iran zu suchen ist, der für das Fach Deutsch

einfach nicht klarumrissen ist. Fortbildungsseminare werden daher zu einem Allheilmittel hochstilisiert, womit alle Probleme auf einen Schlag gelöst werden sollten. Nun stellen sie aber in Wahrheit eine Notlösung dar. Auf langer Sicht ist die Ausarbeitung einer konkreten Sprachenpolitik unumgänglich, die sowohl auf organisatorischer sowie didaktischer Sicht die Belange des schulischen Deutschunterrichts regelt und dabei die damit verbundenen Faktoren adäquat und richtig bemessen mit einbezieht.

### Literaturverzeichnis

- Edmondson, W./House, J. (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. 2., überarb. Aufl. Tübingen; Basel: Francke.
- Neuner, G./Hunfeld, H. (2002): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. 8. Aufl. München: Langenscheidt.
- Lamb, R. (2004): Fremdsprachenunterricht in Ungarn: Aspekte einer Lehr- und Lernsituation aus Sicht von Fremdsprachenlehrern, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(3), In: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Lamb3.htm> [13.02.06]
- Mattusch, M. H-J. (2001): Globalisierung und europäischer Fremdsprachenunterricht, In: [http://esperantic.org/librejo/dbstudoj/07\\_MATTUSCH.htm](http://esperantic.org/librejo/dbstudoj/07_MATTUSCH.htm) [20.10.2005]
- Riechert, R. (1996): Angst und Motivation bei Lehrerfortbildungen. Interkulturelldidaktische Vorschläge zu ihrem Abbau, In: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-01-2/beitrag/ruedig2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-2/beitrag/ruedig2.htm) [13.02.06]

زیرنویس

۱. این مقاله در چارچوب فعالیت‌های «مرکز پژوهشی آموزش زبان خارجی دانشگاه تهران» (ReCeLLT) نگارش یافته است.

2. Eine Abteilung der *Einrichtung für Bildung, Forschung und Planung*, die wiederum dem *Bildungsministerium für Bildung und Erziehung* untersteht.

angeboten. Im Folgenden werden wir auf die ersten zwei Bereiche eingehen, wohingegen der letzte Bereich hier unbehandelt bleibt.

### *Schulbereich*

An iranischen Schulen wird zwar das Deutsche als Schulfach angeboten, aber über die Anzahl der Deutsch anbietenden Schulen sowie Anzahl der Schüler gibt es kaum irgendwelche valide Daten. Dieser Umstand kann darauf zurückgeführt werden, dass das Englische eine sehr dominante Rolle eingenommen hat. Das Deutsche hingegen dient meistens als Zusatzangebot in den fremdsprachlichen Kursen, an denen die Schüler zwar teilnehmen können, wofür sie aber keine Noten erhalten. Interessanterweise werden derartige Angebote kaum von der Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher unterbreitet, sondern häufig auf Eigeninitiative von Personen, die Studierende im Bereich Deutsch als Fremdsprache sind und sich demzufolge beruflich oder privat als Deutschlehrer betätigen.

### *Hochschulbereich*

Abßer dem Bachelor "Germanistik" an der Universität Shahid Beheshti und "Deutsche Sprache" mit dem Schwerpunkt Übersetzung an den Universitäten Teheran, Azad sowie Isfahan wird das Deutsche nur an wenigen Universitäten u.a. Shiraz und Rasht als Wahlpflichtfach (12 SWS) angeboten. Ein Lehramtsstudium existiert nicht. Wenn eine universitäre Lehrerausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache nicht existiert, stellt sich die berechnigte Frage, wie und wo die iranischen Deutschlehrer ausgebildet werden?

Bei den iranischen Deutschlehrern handelt es sich zum größten Teil um Studierende in den Bachelorstudiengängen "Germanistik" und "Deutsche Sprache" mit dem Schwerpunkt Übersetzung. Wenn man bedenkt, dass ein vier Jahre andauerndes Bachelorstudium in den

Bereichen Germanistik und Übersetzung darauf abzielt, sowohl Nullanfängern die deutsche Sprache zu vermitteln als auch eine Spezialisierung im jeweiligen Studiumfach herbeizuführen, dann wird einem schnell klar, dass diese Zielsetzung allein aus Zeitgründen nicht restlos erreicht werden kann. Die Folge ist, dass das Sprachniveau der meisten Studenten zum Ende des Studiums hin, nicht dem Zertifikatsniveau entspricht. Hinzu kommt noch, dass die meisten Absolventen nicht direkt nach dem Studium sondern erst viele Jahre später mit dem Unterrichten der deutschen Sprache anfangen. Defizite in Bezug auf das Sprachniveau sowie Mängel in den didaktischen Entscheidungsfeldern wie etwa Lehrkonzept, Lehrprinzipien, Lehrstrategien, Übungstypologien, Lehrmaterial, Medienauswahl/-einsatz, Prüfungsnormen u.a. sind die Folge. Dieser Umstand konnte auch bei den Teilnehmern des diesjährigen Fortbildungsseminars festgestellt werden. Außer einigen wenigen, lag das Niveau der meisten Teilnehmer fernab vom Zertifikatsniveau. Und wiederum außer wenigen, die aufgrund langer Berufspraxis auf autodidaktischem Wege mit den didaktischen Entscheidungsfeldern vertraut waren, waren die meisten nicht in der Lage anhand eines vorgegebenen Textes einen Lessonplan anzufertigen.

### **Etablierung und Professionalisierung — — —**

Die beschriebene Situation lässt eindeutig darauf schließen, dass im Iran keine transparente Sprachenpolitik betrieben wird, was die deutsche Sprache anbelangt. Eine konsequente Herangehensweise existiert eigentlich nur für das Fach Englisch. So liegt es auf der Hand, dass die iranischen Deutschlehrer nicht über das nötige Prestige und damit den sozialen und wirtschaftlichen Status verfügen, die ihnen eigentlich zustehen sollten. Jeder arbeitet für sich selbst, wobei die Abteilung für die Planung der

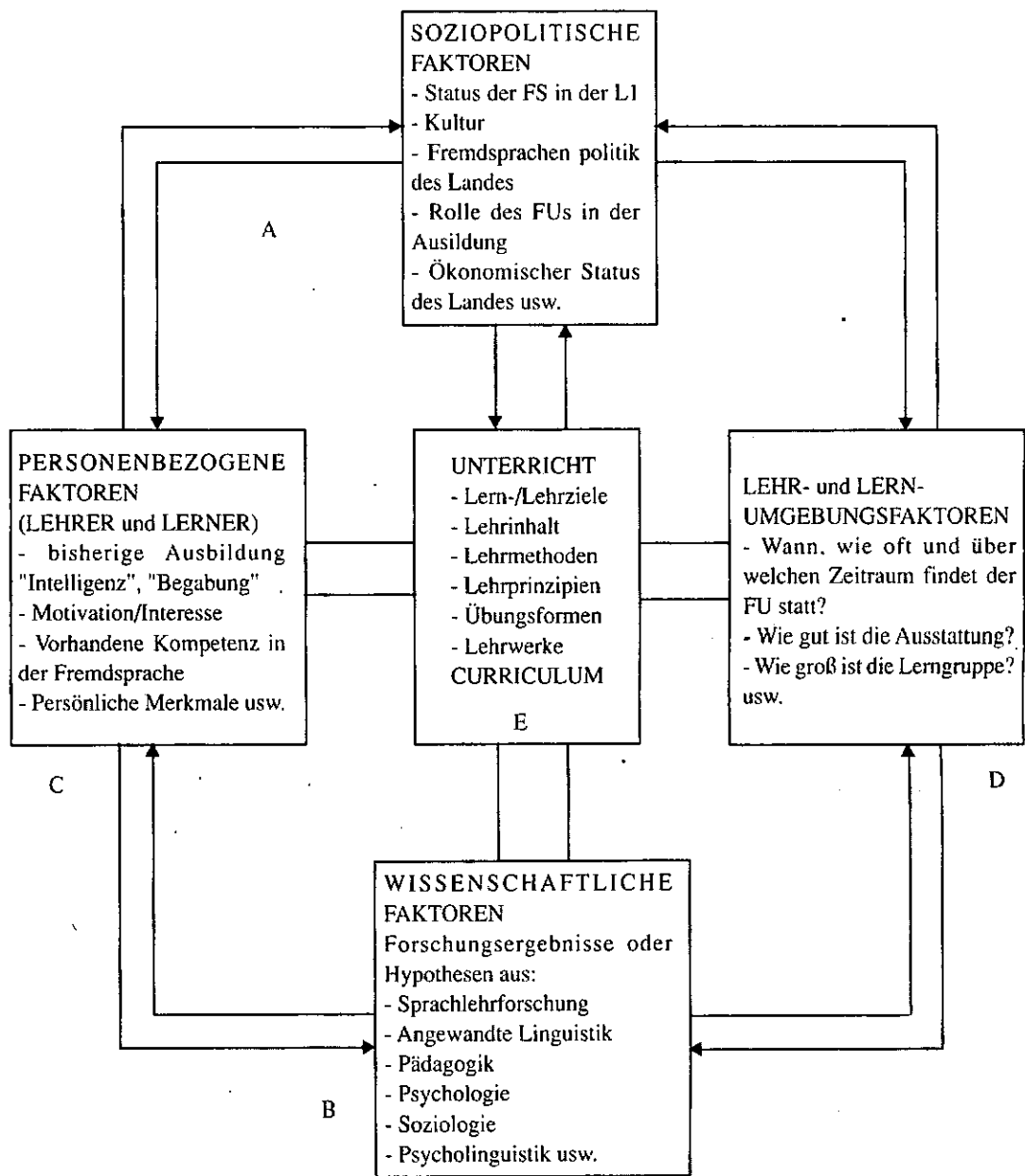


Abb. 1: Edmondson/ House (2000:27)

Wie aus dem Faktorenmodell von Edmondson/ House hervorgeht, determinieren soziopolitische, wissenschaftliche, personenbezogene sowie Lehr- und Lernumgebungs-faktoren in summa das gesellschaftliche Ansehen einer bestimmten Sprache, ihre Positionierung innerhalb des Bildungssystems, die Entscheidung für oder gegen bestimmte Schulsprachen, sowie die Festigung der Sprachenfolge aufs Engste mit dem kulturellen Kontext, den politischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen verknüpft ist daher die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer,

denn die kontextuellen Rahmenbedingungen entscheiden, "welche Ausbildung die Fremdsprachenlehrer erhalten, welches Prestige mit dem Lehrerberuf verbunden ist, welchen sozialen und wirtschaftlichen Status ein Lehrer hat." (Lamb 2004:2)

Nun aber ist aufschlussreich zu erfahren, welchen Status der iranische Deutschlehrer innehat, und wie und wieviel Deutsch man im Iran lernen kann. Hier im Lande wird in drei Bereichen "Schulbereich", "Hochschulbereich" und "Sprachzentren" Deutsch als Fremdsprache

Es wurde ferner u.a. die Lage des Deutschen als Zusatzangebot und die Lage der Deutschlehrer beklagt; in beiden Fällen würde ihnen ein gleichberechtigter Platz neben anderen Schulfächern bzw. Lehrern verwehrt. Außerdem würden sie von zuständigen Behörden nicht genügend unterstützt. Wenn man sich die Beschwerdeliste anschaut, so wird man feststellen, dass die erstgenannten Beschwerden durchaus im Rahmen eines Fortbildungsseminars fallen. Die letztgenannten jedoch fallen aus dem Rahmen und gehören eigentlich auf einer Lehrertagung. Wenn man bedenkt, dass das Fortbildungsseminar gerade mal auf 5 Tage verteilt war, so mag das Programm sehr stramm gewesen sein. Doch die Sektionsleiter haben nicht ohne Hintergedanken ein derartiges Programm aufgestellt. Sie waren schon im Vorfeld gewarnt worden, dass sich die meisten Teilnehmer nach mindestens einem Jahrzehnt Pause und Einbüßung sprachlicher Qualitäten wieder als Deutschlehrer betätigen wollen. Daher sollten die Seminarschwerpunkte so gehalten werden, dass die wesentlichsten Themenkreise des Lehrens und Lernens angeschnitten und aufgefrischt werden.

Vor diesem Hintergrund haben sich die Sektionsleiter vorbereitet, doch im Verlaufe des Seminars hat sich herausgestellt, dass die Teilnehmer aufgrund unterschiedlicher Qualität in den Bereichen Sprache und Lehre mit unterschiedlichen Erwartenshaltungen am Seminar teilgenommen haben. Teilnehmer mit sprachlichen Defiziten betrachteten das Seminar als Sprachkurs. Teilnehmer mit wenig Unterrichtspraxis wollten eine Einführung in Fragen der Unterrichtsplanung. Die dritte Gruppe schließlich, die ein annehmbares Maß an sprachliche Qualität und Berufserfahrung mit sich brachte, wollte sich vertieft mit ein oder zwei Schwerpunkten befassen. Daher ist es ja auch verständlich, weshalb die meisten Teilnehmer

insgesamt keinen Nutzen aus dem Seminar ziehen konnten.

### **Erfolgsgaranten von Fortbildungsseminaren**

Über eine erfolgreiche Durchführung von Fortbildungsseminaren für Lehrer im Fremdsprachenbereich schreibt Riechert (1996), dass sie, nicht allein Sache einer sorgfältigen curricularen Planung ist. Das Gelingen einer solchen Veranstaltung hängt in hohem Maße von den gruppenspezifischen Prozessen ab, die sowohl in der Interaktion mit dem Seminarteam als auch innerhalb der Gruppe ablaufen. Neben der natürlichen Hemmschwelle die teils nicht perfekt beherrschte Fremdsprache im Zielland auch stetig zu gebrauchen und nicht (...) in jeder sich bietenden Situation auf die Muttersprache zurückgreifen, treten bei Lehrerfortbildungen oft zusätzlich Probleme mit dem vermeintlichen Rollentausch, dem Zurückversetzen in die Schülerrolle auf. "Neben den *gruppenspezifischen Prozessen*, die sich auf der Mikroebene abspielen, wo die Interaktion zwischen Seminarteilnehmern und Sektionsleitern und Seminarort gefragt ist, spielen beim Gelingen und Misslingen eines Fortbildungsseminars jene Faktoren eine Rolle, die auf der sog. Makroebene angesiedelt sind.

Hier kommen die kontextuellen Rahmenbedingungen zum Tragen, die eigentlich überall auf der Welt den Verlauf des Fremdsprachenunterrichts bestimmen. Während Neuner und Hunfeld (2002:10) zwischen vier aufeinander bezogenen Ebenen - übergreifende gesellschaftliche, allgemeinpädagogische, fachliche Ebene sowie die Ebene des Fachunterrichts selbst - unterscheiden, differenzieren Edmondson/House (2000:26) zwischen vier interagierenden Faktorenkomplexen, die das im Zentrum stehende unterrichtliche Geschehen umgeben und somit entscheidend beeinflussen können.



wirtschaftlichen Status des Fremdsprachenlehrers aus. Dieses Bedingungsgefüge wird im vorliegenden Beitrag am Beispiel des Deutschlehrerfortbildungsseminars, das vom 03.-07. September 2006 im Iran stattgefunden hat, durchleuchtet.

**Schlüsselwörter:** Lehrerfortbildungsseminar, Erwartungshaltungen, Rahmenbedingungen, Deutschlehrer, Sprachenpolitik

## **Einleitung** — — — — —

Lehrerfortbildungsseminare im Fach Deutsch als Fremdsprache werden abgehalten, um vor allem die Qualitätspflege zu fördern und die Interessensvertretung zu mobilisieren. Damit setzt sie sich deutlich von Deutschlehrertagungen ab, die zuvörderst darauf abzielen, ein Ort der Begegnung zwischen Kollegen und Kolleginnen zu sein, ein Forum zum Austausch von Wissen und Erfahrungen, eine Gelegenheit zur Präsentation von Arbeitsformen, Materialien und Erfahrungen direkt aus der Unterrichtspraxis. Dies setzt eine intensive Einbindung der Adressatengruppe in die Präsentation der Tagung voraus, damit ein gegenseitiger Austausch im Fach Deutsch als Fremdsprache auf dem Weg gebracht werden kann; ein Prozeß also, bei dem alle lernen, nicht zuletzt auch die Referenten. Das im letzten September veranstaltete Lehrerfortbildungsseminar für das Fach Deutsch in Teheran war in Wirklichkeit eine Mischung aus Seminar und Tagung. Da stellt sich zu Recht die Frage wie ein solcher Fauxpas gerechtfertigt werden kann. Der vorliegende Beitrag setzt sich das Ziel über das diesjährige Lehrerfortbildungsseminar im Iran zu reflektieren, um in Anschluss daran, auf die spezifisch schwierige Lage des Deutschen im Iran einzugehen.

## **Erfahrungsbericht** — — — — —

Vom 03. - 07. September 2006 fand in Teheran ein Fortbildungsseminar für Deutschlehrer statt. An diesem Seminar nahmen etwa 24 Lehrende aus Teheran sowie anderen Städten Irans teil. Das

Seminar wurde auf Initiative der *Abteilung für die Planung der schulischen Deutschbücher*<sup>2</sup> organisiert. Im Laufe des Seminars mit Fortbildungsangeboten zu Lehrwerkanalyse, den vier sprachlichen Fertigkeiten, Landeskunde, Grammatik und Wortschatzarbeit sowie Einsatz neuer Medien im FSU sollten die Kenntnisse der Teilnehmer aufgefrischt und Innovationen auf den jeweiligen Gebieten veranschaulicht werden. In Anlehnung daran sollte dann in Arbeitsgruppen, den Teilnehmern die Gelegenheit dargeboten werden, sich intensiv mit den obengenannten Themen auseinanderzusetzen, und dabei eventuelle Verständnisschwierigkeiten auszubügeln. In einer anschließenden Reflexion sollten sich die Teilnehmer über das Programm und die Präsentation, den Mehrwert äußern sowie eventuelle Vorschläge unterbreiten, die in zukünftigen Seminaren berücksichtigt werden können. Dabei hat sich herausgestellt, dass die meisten Teilnehmer keinen Nutzen aus dem Seminar gezogen haben, das Programm viel zu stramm gewesen ist, das Niveau viel zu hoch gesteckt war und damit das Sprachniveau der Teilnehmer weitgehend überstieg. Diese Beschwerdepunkte fallen im thematischen Bereich. Außerdem wurde beklagt, dass man die notwendigen Materialien und die dazugehörigen Instruktionen, die für die Teilnahme am Seminar von den Seminarleitern als notwendig empfunden waren, zu spät - gerade mal eine Woche vor dem Seminar - erhalten habe und somit wenig Vorbereitungszeit übrigblieb.



## (Un)Sinn der deutschen

# Lehrerfortbildungsseminare im Iran<sup>1</sup>

چکیده

در هر کشوری نقش، وزن و جایگاه زبان‌های خارجی از طریق سیاست‌گذاری‌ها و تبیین اهداف در حوزه آموزش زبان تعیین و نمود می‌یابد. عدم تدوین سیاست‌های زبانی، فقدان تعریف روشن از اجزا و عوامل اجرایی و اکتفا به اشاراتی چند، بر کل فرآیند آموزش زبان در تمامی سطوح از برنامه‌ریزی تا اجرا روی متغیرهای وابسته از جمله آموزش دبیران، موقعیت اجتماعی و اقتصادی آن‌ها، نحوه برگزاری دوره‌های بازآموزی، و کیفیت و کمیت آموزش تأثیر منفی می‌گذارد. برگزاری دوره‌های بازآموزی عمدتاً به منظور ارتقای کیفی سطح دانش معلمان و فراهم کردن زمینه مناسب برای بیان نظرات فنی و حرفه‌ای آن‌ها در راستای یادگیری دوسویه و تبادل تجربیات صورت می‌گیرد. به همین دلیل برنامه‌ریزی دقیق و منطبق بر نیازهای آموزشی و سطح دانش مخاطبین، توجه به تجربیات قبلی برای جلوگیری از تکرار بی‌مورد مطالب و استفاده‌ی اصولی از کارشناسان و متخصصین برای طرح یافته‌های جدید و به روز از الزامات این گونه نشست‌ها است. از جمله مشکلات دوره‌های مزبور در ایران عدم ثبت دقیق و انتشار کامل برنامه‌ها، نحوه‌ی برگزاری و فقدان اطلاعات کافی درخصوص کیفیت و کمیت مطالب عنوان شده در دوره‌های قبلی، برنامه‌ریزی‌های تکراری و دیر هنگام در هر سال، عدم ارتباط پیوسته و منسجم با مخاطبین در طول سال، آشنا نبودن با نیازهای آموزشی خاص هر کدام از معلمان با توجه به حوزه‌ی جغرافیایی، فرهنگی و امکاناتی آن‌ها، زمان و مدت اجرای نامناسب و مکان برگزاری بعضاً فاقد امکانات ضروری و ناهماهنگی‌های معمول اداری است. در مقاله‌ی حاضر ضمن اشاره به جنبه‌های نظری و نگاهی به کمیت و کیفیت دوره آموزش ضمن خدمت معلمان زبان آلمانی در ایران که از ۱۲ تا ۱۶ شهریور ۱۳۸۵ در تهران برگزار شد، نحوه‌ی تأثیرگذاری عوامل یادشده مورد کنکاش و بررسی قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: دوره‌های آموزش ضمن خدمت، انتظارات، عوامل اجرایی، معلمان زبان آلمانی، سیاست‌گذاری آموزش زبان خارجی.

## Zusammenfassung

Das gesellschaftliche Ansehen einer bestimmten Sprache wird in hohem Maße von der Sprachenpolitik des jeweiligen Landes bestimmt. Ein Mangel an der notwendigen Transparenz wirkt sich negativ auf abhängige Variablen somit u.a. auch auf die Ausbildung sowie den sozialen und

*Dans mon cœur brisé  
Mais sans une parole  
Sans me regarder.*

## Conclusion

*"Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas seulement maîtriser un code différent, c'est aussi entrer en contact avec les modes de vie et de pensée de ses utilisateurs, que ce soit à la faveur d'échanges oraux ou par l'intermédiaire des textes que les francophones (...) lisent, dont ils discutent et sur lesquels ils réfléchissent. C'est là une des finalités normales de l'apprentissage d'une "autre" langue." (S.C Moirand et R. Porquier, 1979, p.3).*

Tout au long de cet article, nous avons essayé de montrer comment à partir d'un document littéraire en tant que document authentique, nous pouvons faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, la préparation de certains exercices basés sur un texte littéraire peut renforcer et développer les connaissances langagières de l'apprenant. Un cours dans lequel nous profitons d'un texte littéraire pour l'étude des éléments de la langue, peut motiver les apprenants à s'exprimer plus facilement: d'abord parce qu'ils ont sous les yeux un texte qui n'est pas fabriqué pour la classe; ensuite l'univers du texte littéraire est proche de l'univers des étudiants car la littérature traite les sujets de la vie. Egalement sur le plan grammatical, ils peuvent rencontrer les règles qu'ils étudient sous formes des exercices fabriqués du manuel. A cet égard, le choix approprié au niveau, à l'âge et au besoin des apprenants peut orienter les apprenants à lire et à s'intéresser à ce genre du texte qui fait en plus partie de la culture iranienne. Il faut aussi rappeler qu'aborder un texte littéraire est d'abord un plaisir pour les apprenants qui ne lisent pas uniquement pour améliorer leur orthographe ou perfectionner leur style.... Tout professeur de français enseignant le texte littéraire

se trouve dans une situation favorable. En effet il a la possibilité de rompre avec des exercices qui ont pour but l'acquisition des habitudes linguistiques. Le texte littéraire, comme support à l'enseignement/ apprentissage linguistique permet au professeur de conduire ses élèves vers la formation de l'esprit critique, car lire c'est conquérir des savoirs.

## BIBLIOGRAPHIE

### I. Les Ouvrages didactiques et linguistiques

BLONDEAU Nicole, ALLOUACHE Feroudja, NE Marie-Françoise, *Littérature progressive du français, niveau intermédiaire*, Paris, CLE International, 2003.

CORNAIRE Claudette, *Le point sur le lecteur*, CLE International, Collection Le point sur.... Parsi, 1999.

GALISSON, COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues*, 1976.

MOIRAND Sophie et R. PORQUIER sous la direction de B. QUEMADA, *Le français actuel, documents et textes authentiques*, Paris, Hatier-Cedamel, 1979.

PEYTARD Jean, *Littérature et classes de langue*, Paris, Hatier, 1982.

### II. Les Revues

*Le Français dans le monde*, Paris, Hachette, n°331, Janvier-Février, 2004.

*Le Français dans le monde*, no 285, Décembre, 1996

*Le Français dans le monde*, no 330, Novembre-Décembre, 2003.

*Le Français dans le monde*, no 182, Janvier, 1984.

### III. Les sites consultés

<http://xtream.online.fr/Prevert/desespoirs.html>

<http://www.fdmf.org/fle/article/325/uhoda.php>

[www.eveve.fr](http://www.eveve.fr)

[www.dicocitation.com](http://www.dicocitation.com)

Il a mis le sucre  
 Dans le café au lait  
 Avec la petite cuillère  
 Il a tourné  
 Il a bu le café au lait  
 Et il a reposé la tasse  
 Sans me parler  
 Il a allumé une cigarette  
 Il a fait des ronds  
 Avec la fumée  
 Il a mis les cendres  
 Dans le cendrier  
 Sans me parler  
 Sans me regarder  
 Il s'est levé  
 Il a mis son chapeau sur sa tête  
 Il a mis son manteau de pluie  
 Parce qu'il pleuvait  
 Et il est parti  
 Sous la pluie  
 Sans une parole  
 Sans me regarder  
 Et moi j'ai pris  
 Ma tête dans ma main  
 Et j'ai pleuré. ([www.xtream.online.fr/Prévert/desespoirs.html](http://www.xtream.online.fr/Prévert/desespoirs.html))

### L'objectif du cours:

Par le choix du poème on a veillé à:

- \* Lancer un cours de conversation;
- \* Faire parler les apprenantes (faire travailler l'expression orale) sur un sujet concret pour tout le monde: l'amour, la rupture;
- \* Sensibiliser les étudiantes au plaisir de la lecture d'un poème en français;
- \* La pratique de l'écrit (nous avons demandé aux apprenantes d'écrire la suite du poème).

### La démarche:

- \* Demander aux apprenantes si elles ont déjà lu un poème en français;
- \* Présenter une biographie brève de J. Prévert;

\* Leur faire écouter le poème qui est déjà enregistré sur la cassette, (en entendant les mots faciles tel que café, pluie, cigarette,... un sourire apparaît sur leurs lèvres);

\* Distribuer le texte et leur faire écouter une deuxième fois;

\* Poser des questions: "Qui a composé ce poème? Un homme ou une femme? Ils sont où? Il/elle a quel âge? Comment est l'ambiance ou la décoration du lieu dans lequel ils se trouvent? Comment est leur physique, leur visage, leur caractère? Quel temps fait-il? Quelle est leur relation?". Les élèves arrivent à répondre très bien à ces questions et ce poème peut faire travailler leur imaginaire. De cette façon, on les fait sortir du cadre du manuel (les dialogues artificiels, les exercices de grammaire). Elles ont créé des phrases courtes et simples en employant tout ce qu'elles ont déjà étudié.

\* Leur demander ce qu'elles feraient à la place d'un de ces personnages. Par cette question, nous avons veillé à entendre des phrases de type conditionnel "si-imparfait -> conditionnel" par la bouche des apprenantes. Finalement, on leur a demandé d'écrire la suite de ce poème. Ce travail "écrire un poème en français" leur a donné une confiance en elles-mêmes. Voici comment nos étudiantes ont essayé de continuer elles-mêmes le poème de Prévert: (Il est à noter que nous présentons les productions des apprenants sans aucune modification.)

*Exemple no 1: Je me demande s'il m'aime encore?*

*Je n'ai aucune réplique dans la tête  
 Peut-être je ne veux pas le savoir  
 Pour pouvoir garder l'espérance  
 Mais la connaissance dit : La folle!  
 Il ne reviendra jamais*

*Exemple no 2: J'ai crié sans arrêt  
 Mais aucune réponse.*

*Il n'était pas là.*



*l'extérieur du cadre de l'apprentissage» (Raphael Nataf, 1984, p. 62).*

L'intérêt de l'exploitation des textes littéraires est multiple : faire de la littérature est le plaisir de la réflexion, en parler, l'enseigner, c'est toujours essayer de construire et de transmettre un rapport vivant au monde et aux autres, un rapport qui tient compte de ce qui est porté par le fait même du langage et de ce que c'est les mots. "... C'est dans la littérature aussi que se révèlent les infinies potentialités de la langue" (Nicole Blondeau, 2003, p.3).

L'exploitation didactique des textes littéraires, parmi d'autres documents, nous permettra également d'enrichir le vocabulaire, de déceler la syntaxe ainsi que de connaître la culture de la langue étrangère étudiée. Ce type de support ayant les structures linguistiques plus raffinées qu'un texte publicitaire ou bien une affiche de cinéma peut bien offrir des pistes de travail (la pratique de lecture, d'écriture, de conversation,...). Il faut cependant s'engager à ne pas départir les textes littéraires de leur caractère artistique en les utilisant comme des simples prétextes à une étude de grammaire ou de lexique. On ne devrait pas renoncer à des particularités uniques de ces textes, c'est-à-dire leur "littérarité". *«Le texte littéraire est un modèle pour l'enseignement de la langue (besoins linguistiques), il est représentatif d'une société donnée et ouvre sur l'interculturalité (besoins culturels), il entraîne à une réflexion sur*

*le langage et diversifie les expériences de lecture (besoins intellectuels), et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques)» (www.fdlm.org/fle/article/325/uhoda.php).*

Ici, nous présentons une des expériences que nous avons réalisées. Une expérience qui nous a permis de vérifier la véracité de nos propos sur l'efficacité du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran.

**Nom de l'institut:** KISH AIR

**Niveau:** FP1 (français professionnel)

**Contenu du cours:** Présentation et la lecture d'un poème

**Nombre:** 6

**Sexe:** Féminin

**Nom du texte:** Déjeuner du matin

**Nom de l'écrivain:** Jacques Prévert

**Genre littéraire:** La poésie

**Le choix du texte:**

\* Le poème *«Déjeuner du matin»* de Jacques Prévert est facile et court

\* Le niveau linguistique de ce poème est conforme au bagage linguistique de notre groupe,

\* Le sujet est attirant.

**Déjeuner du matin**

*Il a mis le café*

*Dans la tasse*

*Il a mis le lait*

*Dans la tasse de café*

publicitaire sont des documents authentiques.» (Galisson et Coste, 1976, p. 59). En termes plus précis, le document authentique n'est pas un document didactisé, toutefois on l'utilise à des fins pédagogiques : «*Tout support "authentique" devient "pédagogique" dès lors qu'il est introduit en classe dans sa forme originelle ou adaptée, et que l'enseignant le constitue en outil, après un nécessaire travail de didactisation*» (Nathalie Blanc, 2003, p. 26).

La première justification du recours aux textes authentiques se trouve dans la vivacité. Contrairement aux documents pédagogiques qui sont construits selon les hypothèses linguistiques de l'apprenant allant du simple au complexe, les documents authentiques n'envisagent pas pour l'objet d'apprendre une langue. Ils sont surtout construits selon les normes de la communication sociale et non pas linguistique, selon une écriture propre à leur genre. Sophie Moirand affirme que : «*L'usage exclusif de textes authentiques est plus intéressant et plus motivant pour l'apprenant et l'encourageraient à apprendre.*» (Claudette CORNAIRE, 1999, p.69).

L'introduction des documents authentiques s'avère essentielle afin de réactualiser la méthode et de lancer les élèves dans une activité créatrice. A l'aide de ces documents, nous faisons entrer le monde extérieur dans la classe et nous contextualisons l'apprentissage du français en lui donnant une couleur locale. Les documents authentiques inscrivent le français dans un cadre vivant et une réalité actuelle et nous permettent d'ancrer l'apprentissage dans la vie réelle et de créer ainsi "un monde authentique" du FLE.

A travers des documents authentiques, l'enseignant développe les savoirs, savoir-faire et le savoir-être en matière de la culture francophone. Les documents authentiques donnent aux élèves l'impression de vrai, de vivant et de naturel. Grâce à ces documents, nous développons le goût de la langue et de la culture orale et écrite chez les

apprenants. Ils «*permettent d'offrir un cours vivant et contemporain, une immersion dans des aspects de la vie en France et de la culture française; que cela facilite le contact avec la langue en situation de communication dans ses variations; qu'on peut opérer des rapprochements avec toutes sortes d'autres documents*» (Jean-Claude Demari, 2004, p.33).

### **Authenticité de la littérature**

En prenant en compte l'intérêt des apprenants et réfléchissant sur leurs préoccupations immédiates, l'enseignant peut briser la routine à l'aide de différentes activités pour que la langue soit vécue comme un outil de communication immédiate.

Parmi les documents authentiques, le texte littéraire est un bon choix car il fournit un excellent exemple de ce qu'est une page bien écrite et il jouit également des valeurs artistiques : «*S'il appartient à la vaste catégorie des documents authentiques, le texte littéraire se distingue nettement des autres types de discours, ne serait-ce que parce qu'il condense et complexifie un certain nombre de marques langagières, discursives, textuelles, etc.*» (Isabelle Gruca, 1996, p. 56).

Nous considérons le texte littéraire comme un document authentique tel que la publicité, chanson, affiche de cinéma... car ce type de texte n'est pas construit à des fins pédagogiques et est d'abord adressé à un public de langue maternelle; cependant ce sont les didacticiens et les enseignants qui le manipulent précautionneusement lorsqu'il s'agit de l'aborder à des fins didactiques en classe de langue : «*Comme document authentique le texte littéraire s'impose encore de façon claire: toutes les manipulations pédagogiques auxquelles on l'a parfois soumis- versions en français facile, textes à trou, bandes dessinées, découpage en extraits, entre autres- ne font que souligner son caractère de message produit et destiné à être consommé à*

Le texte littéraire authentique choisi avec précaution et accessible à des apprenants, sera surtout un exercice de compréhension et de communication. Il peut même servir de prétexte pour un exercice d'expression écrite.

**Mots clés:** texte littéraire, document authentique, classe de langue, manipulation active.

## Introduction

«La littérature ne permet pas de marcher mais elle permet de respirer».

Roland Barthes ([www.dicocitation.com](http://www.dicocitation.com))

Le projet didactique doit toucher à ses fins par divers moyens qui sont tirés, bien entendu, de la langue elle-même. Nous savons bien que les tendances modernes de la pédagogie du français langue étrangère considèrent la langue comme un moyen de communication et le but de l'apprentissage n'est autre chose que la communication. Cette conception nouvelle provient sans doute de l'échec des méthodes anciennes basées uniquement sur un enseignement livresque et théorique de la langue. Ainsi les méthodologues et les didacticiens se sont penchés à introduire des documents authentiques dans les manuels afin d'empêcher l'ennui et la monotonie des cours et de familiariser des apprenants avec différents aspects de la vie française.

Dans cet article, parmi tous les supports authentiques, nous voudrions vérifier si l'on peut profiter du texte littéraire en tant que document authentique dans une classe de langue en Iran; notre choix est motivé par les raisons suivantes:

Lire la littérature est toujours une activité intéressante, voire passionnante dans n'importe quelle langue; en ayant recours aux bonnes stratégies, la littérature peut familiariser les apprenants avec différents aspects de la langue, à savoir la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la culture, etc. Le texte littéraire «est conçu comme

*un support et un modèle privilégié systématiquement de la langue étrangère et il devient ainsi prétexte à exercices divers de vocabulaire et de syntaxe.» (J. Peytard, 1982, p. 14). De plus, nous sommes tous conscients de l'importance de l'écrit et du texte en Iran. Le texte est toujours considéré comme un bon outil dans le système scolaire iranien puisqu'il est lié au système éducatif des élèves dès le début de la formation à l'école. De même, la littérature est proche de l'univers des Iraniens.*

Pour montrer l'importance du texte littéraire dans l'enseignement du FLE, on s'intéressera d'abord à définir les caractères d'un document authentique pour montrer par la suite le processus d'aborder le texte littéraire dans les classes de langue.

## Qu'est-ce qu'un document authentique?

*«Dès que l'on est plus de deux l'authentique s'évapore».*

Michel Polac ([www.evene.fr](http://www.evene.fr))

En didactique des langues, un document authentique: *«se dit de tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour étudier de la langue mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Un extrait de conversation enregistrée, un article de journal, une page de Balzac, un poème, un communiqué de presse, un tract politique, une réclame, un mode d'emploi, un panneau*

Roya LETAFATI: Professeur assistant à  
l'université Tarbiat Modares  
Mail: [letafati@ciball.com](mailto:letafati@ciball.com)

Maryam Sheykhalizadeh: Titulaire d'un master en didactique,  
enseignante à l'institut Kish Air  
Le Courriel: [mshfr81@gmail.com](mailto:mshfr81@gmail.com)

# Le texte littéraire en tant que document authentique

چکیده

این نوشتار به تبیین چگونگی تدریس آثار ادبی و یا چگونگی ارائه‌ی نظریه‌های ادبی در کلاس درس نمی‌پردازد. اعتقاد داریم، متن ادبی بدیده‌ای است نهفته در زبان که تسهیل ارائه‌ی آن توسط مدرس، زبان‌آموزان را در استفاده و بازآفرینی متن توانا خواهد کرد. اگر متن ادبی به درستی برای زبان‌آموزان گزینش شده باشد، تمرینی خواهد بود برای درک مفاهیم متن و ایجاد ارتباط با زبان متن. به این ترتیب، متن ادبی در جایگاه ابزاری برای ارتقای سطح نگارش زبان‌آموزان قرار خواهد گرفت. متن ادبی تأمین‌کننده‌ی نیازهای تعاملی یک کلاس زبان می‌باشد. چنین متونی پاسخگوی نیازهای زبانی، فرهنگی، اندیشه‌ورزی، عاطفی، شناختی، هنری و زیبایی‌شناختی زبان‌آموزان هستند. اگرچه متون ادبی صرفاً برای آموزش تولید نشده‌اند، اما سیری طبیعی را در مسیر یادگیری ایجاد می‌کنند. چرا که این متون اسنادی واقعی هستند که همه‌ی جنبه‌های زبان را در خود نهفته دارند.

در این مقاله سعی داریم تا نشان دهیم چگونه با استفاده از متون ادبی می‌توان زبان‌آموزان را با جنبه‌های گوناگون یک زبان مثل دستور زبان، واژگان زبانی، دیکته، فرهنگ و ساختارهای زبانی آشنا نمود. همچنین نشان خواهیم داد چگونه ادبیات راهی است در جهت تولید «فوری» زبان خازنی.

کلید واژه‌ها: متن ادبی، اسناد واقعی، کلاس زبان، القای فعال.

## Résumé

Le propos de cet article n'est pas de décrire les différentes manières d'introduire des œuvres dans la classe ou de décrire la théorie de la littérature. Mais nous considérons le texte littéraire comme un document authentique dont la présentation simplifiée permettra à l'enseignant de conduire les apprenants à la compréhension d'un texte par la manipulation active du matériel linguistique dont il est constitué.



## IN THE NAME OF GOD

● **Managing Editor:**

*A. Hajianzadeh*

● **Editor-in- chief**

*Akbar Mirhassani*, Ph.D. (TEFL)  
Islamic Azad University (S.& R.C.)

● **Executive Director**

*Shahla Zarei Neyestanak*, M.A.(Educational Planning)  
Organization of Research & Educational  
Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

- *Parviz Birjandi*, Ph.D. ( Professor of TEFL)  
Allame-e- Tabatabai University
- *Hossein Vossoughi*, Ph.D.(Full Professor of Linguistics)  
University for Teacher Education
- *Parviz Maftoon*, Ph.D. ( Associate Professor of TEFL)  
Iran University of Science and Technology
- *Jaleh Kahnamoijpour*, Ph.D (Professor of French Literature)  
University of Tehran
- *Hamid-Reza Shairi*, Ph.D. ( Assistant Professor of Semiotics)  
Tarbiat Modarres University
- *Nader Haghani*, Ph.D. German as a Foreign  
Language (Assistant Professor of DAF), University of Tehran

● **Advisory panel**

*Ghasem Kabiri*, Ph.D. Gilah University  
*Ramin Akbari*, Ph.D (TEFL), Tarbiat Modarres University  
*Gholam Reza Kiany*, Ph.D. (TEFL), Tarbiat Modarres 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 85

No. 85, WINTER ,VOL. 22, 2007 [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)

Quarterly



Foreign Language  
Teaching Journal