

رشد

آموزش زبان ۹۴

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
مجله علمی - ترویجی

دوره ی بیست و چهارم، شماره ی ۳، ۶۴ صفحه، بهار ۱۳۸۹
۴۵۰۰ ریال

www.roshdmag.ir

۱۲ فروردین : جلودانه باد
طلوع خورشید جمهوری اسلامی ایران



FLT

Foreign Language
Teaching Journal

ISSN 1606-920x

فراخوان ششمین جشنواره‌ی عکس‌رشد

◆ مهلت ارسال آثار

۳۱ تیرماه ۱۳۸۹
داوری: مرداد ۱۳۸۹
برگزاری نمایشگاه و
اعلام برگزیدگان:
دهم‌ی اول مهرماه ۱۳۸۹

◆ موضوع

گرایش آموزش و پرورش
(مدرسه، معلمان،
دانش‌آموزان، ساعت ورزش،
کلاس، اردو، نمازخانه،
کتابخانه، پایای مدرسه، آغاز
سال تحصیلی، زنگ تفریح و ...)
گرایش ایران، سرزمین پرکهر
(بازی‌های محلی، آرامگاه
مفاخر، کار، راهپیمایی‌ها،
چشمن‌ها، عزاداری‌ها و ...)

◆ بخش جنبی

در بخش دانش‌آموزی
(۱۳ تا ۱۸ ساله) با موضوع
آزاد برگزار خواهد شد.

◆ امتیازها

◆ عکس‌های برگزیده به صورت
نمایشگاهی در معرض دید عموم قرار
خواهد گرفت. ◆ به ازای هر یک
از آثاری که به نمایشگاه راه یابد، مبلغ
۳۰۰/۰۰۰ ریال به صاحب اثر پرداخت
خواهد شد. ◆ برای عکاسانی
که آثارشان به نمایشگاه راه یابد، گواهی
شرکت در نمایشگاه صادر می‌شود.

◆ جوایز

نفر اول: تندیس جشنواره،
دیپلم افتخار و ۵ سکه بهار آزادی
نفر دوم: لوح تقدیر و ۴ سکه بهار آزادی
نفر سوم: لوح تقدیر و ۳ سکه بهار آزادی

◆ مقررات

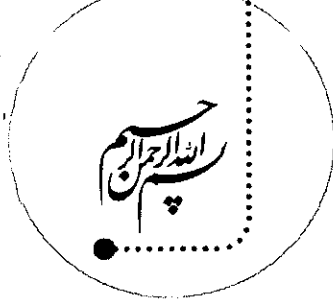
◆ شرکت تمامی عکاسان در این جشنواره آزاد است.
◆ هر عکاس می‌تواند حداکثر ۱۰ عکس در هر گرایش ارسال کند.
◆ تمامی عکس‌ها می‌باید به صورت چاپ دیجیتال یا آنالوگ
باشد. (پرینت با کیفیت مطلوب نیز پذیرفته می‌شود).
◆ تمامی عکس‌ها اعم از دیجیتال و آنالوگ باید به همراه سی دی محتوی
عکس‌های ارسالی با فرمت tif یا jpeg و dpi حداقل ۳۰۰ ارسال شود.
◆ ابعاد و اندازه‌ی عکس‌های ارسالی حداقل با عرض
۲۰ سانتی‌متر و طول آن حداکثر ۴۵ سانتی‌متر باشد.
◆ عکس‌ها نباید قاب یا پاسپورتو شده باشد.
◆ ارسال اثر توسط عکاسان به منزله‌ی قبول مالکیت اثر و اصالت آن
تلقی می‌شود و هیچ‌گونه مسئولیتی به عهده‌ی دبیرخانه نخواهد بود.

◆ به آثاری که پس از مهلت مقرر به دبیرخانه‌ی
جشنواره ارسال شود، ترتیب اثر داده نخواهد شد.
◆ آثاری که به نمایشگاه راه نیابد. (حداکثر ۲ ماه
پس از برگزاری نمایشگاه) عودت داده می‌شوند.
◆ دبیرخانه ضمن به کار بردن نهایت کوشش خود برای
حفظ آثار، هیچ‌گونه مسئولیتی در قبال آسیب‌های
ناشی از ارسال نامطلوب یا امشکلات پستی نمی‌پذیرد.
◆ عکاس باید برچسب مربوط را تکمیل کند و پشت هر عکس بچسباند.
◆ ارسال عکس برای این جشنواره، به منزله‌ی قبول شرایط و مقررات آن است.
◆ تصمیم‌گیری در مورد مسائل پیش‌بینی نشده، به عهده‌ی برگزارکننده است.
◆ از عکس‌های راه یافته به جشنواره در تولیدات دفتر استفاده خواهد شد.



دبیرخانه جشنواره عکس‌رشد
معاونت آموزش و پرورش
جمهوری اسلامی ایران





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

رشد

آموزش زبان ۹۴

www.roshdmag.ir

Email: Info@roshdmag.ir

Foreign Language Teaching Journal

سخن سردبیر/ ۲

- تأثیر مثبت آموزش راهبردهای «خود نظم‌بخشی» بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان/ مرتضی دستلان و اکرم ملک‌زاده/ ۸
- ایده‌ها، پیشنهادها، نظریات و تجربه‌های دبیران زبان خارجی/

شیما ملکی/ ۱۲

گفت‌وگو/ شهلا زارعی‌نیستانک/ ۱۴

• English Through Fun!/ B. Dadvand & H. Azimi/ 24

• Books/ Sh. Zarei Neyestanak/ 25

• Text Cloud: A New Technique as a Pre-reading

Activity/ A. Tavakoli Dinani/ 31

• Teaching & Learning in Close-up: Basic Principles in

Vocabulary Teaching/ A. Honarvar/ 40

• Cloze Elide A New Alternative to Cloze Tests: A

Pre-university EFL Case Study/ Dr. S. A. Mirhassani

& A. Afshar/ 52

• Les difficultés de prononciation du français chez

les apprenants iraniens/ Dr. R. Rahmatian & H.

Cheraghi/ 64

دوره‌ی بیست و چهارم، شماره‌ی ۳، بهار ۱۳۸۹

مدیرمسئول: محمد ناصری

سردبیر: دکتر محمدرضا عنانی‌سرآب

مدیر داخلی: شهلا زارعی‌نیستانک

هیئت تحریریه:

دکتر پرویز بیرجندی، دانشیار، دانشگاه علامه طباطبائی

دکتر پرویز مفتون، دانشیار، دانشگاه علم و صنعت

دکتر حسین وثوقی، استاد، دانشگاه تربیت معلم

دکتر ژاله کهنمویی‌پور، استاد، دانشگاه تهران

دکتر حمیدرضا شعیری، دانشیار، دانشگاه تربیت مدرس

دکتر نادر حقانی، دانشیار، دانشگاه تهران

طراح گرافیک: روشنک فتحی

ویراستار: بهروز راستانی

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴، ۹-۸۸۳۱۱۶۱) (۸۸۳۰۵۸۶۲-۸۸۳-۰۲۱) مستقیم

خط گویای نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

امور مشترکین: ۱۱۴

مدیر مسئول: ۱۰۲

دفتر مجله: ۱۱۳

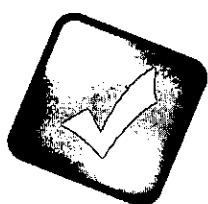
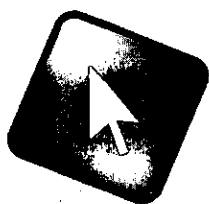
صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

شمارگان: ۱۱۵۰۰ نسخه

• مجله‌ی رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه دبیران و مدرسان را، در صورتی که در سایر نشریات درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می‌پذیرد. • مطالب باید حروفچینی شده باشد. • شکل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه‌ی مطلب نیز مشخص شود. • نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم به کار رفته باشد. • مقاله‌های ترجمه‌شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه‌ی مقاله باشد. • در متن‌های ارسالی باید تا حد امکان از معادل‌های فارسی واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود. • پی‌نوشت‌ها و منابع باید کامل و شامل نام نویسنده، سال انتشار، نام اثر، نام مترجم، محل نشر، ناشر، و شماره‌ی صفحه‌ی مورد استفاده باشد. • مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. • آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک‌آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. • مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

سخن سردپیر



برای شناخت هر حوزه به شناخت نظری نیاز است تا بتوان براساس آن، مکانیسم عمل متغیرهای دخیل در آن حوزه را مشخص نموده و در نهایت وقوع پدیده‌ها را پیش‌بینی و هدایت کرد. در حقیقت نظریه یا شناخت نظری، مجموعه‌ای از فرضیات است که از طریق شواهد تجربی مورد تأیید قرار گرفته‌اند. نوعی از پژوهش که هدف آن تأیید یا رد فرضیه‌های مربوط به یک نظریه است پژوهش نظری نام دارد. به عنوان مثال یکی از نظریه‌های مطرح در زمینه‌ی زبان‌آموزی «نظریه‌ی تعاملی لانگ» است که ادعا دارد تعامل شرط ضروری یادگیری زبان است. یکی از فرضیات مرتبط با این نظریه آن است که چانه‌زنی معنایی، که هنگام ایجاد اختلال در ارتباط روی می‌دهد، باعث می‌شود افراد به کمبودهای زبانی خود توجه نموده و آن‌ها را بیاموزند. این فرضیه در پژوهش‌های بسیاری مورد آزمون قرار گرفته و شواهد فراوانی در تأیید آن فراهم شده است. این نوع پژوهش مستقیماً با آموزش و مسایل آن

این شماره از مجله‌ی رشد زبان در فصل بهار در اختیار شما خوانندگان محترم قرار می‌گیرد. هم‌زمانی فصل رویش و رشد با روز بزرگداشت مقام معلم، تأکید بر این حقیقت ازلی است که پرورش و رشد سنتی الهی است که جاری نمودن آن در انسان‌ها رسالت پیامبران و اولیاست و معلم‌ان در این نقش وارث انبیا به شمار می‌آیند. در آستانه‌ی این روز مبارک یاد استاد شهید مرتضی مطهری، معلمی که این شأن الهی را در وجود خود به بهترین وجه پرورش داد گرامی می‌داریم.

در این نوشتار سعی داریم با معرفی انواع پژوهش‌ها و مشخص نمودن نقش و رسالت آن‌ها در بهبود آموزش، نوعی از پژوهش را که می‌تواند توسط دست‌اندرکاران امر آموزش در کلاس درس انجام شود توصیه نماییم تا از این طریق بتوانیم زمینه‌ی مشارکت هرچه بیشتر خوانندگان را در تولید محتوای مجله فراهم آوریم. در حوزه‌های علمی - آموزشی نظر و عمل مکمل یکدیگرند؛ بدین معنا که

ارتباط ندارد ولی نتایج آن می‌تواند برای تأیید نوع خاصی از آموزش مورد استناد قرار گیرد. در کنار نظریه، عمل نیز مورد توجه پژوهشگران است؛ چرا که بررسی دقیق نوع عمل نیز می‌تواند ما را در بهبود کیفیت آموزش یاری دهد. این نوع پژوهش که به پژوهش کاربردی معروف است به مشاهده‌ی رفتار معلمان و زبان‌آموزان، تحت شرایط مختلف، می‌پردازد تا از طریق مقایسه شواهدی را دال بر مؤثرتر بودن نوع خاصی از آموزش فراهم کند. در این زمینه نمی‌توانیم به مقایسه‌ی روش‌های آموزشی اشاره کنیم. به عنوان مثال، می‌توانیم روش فعالیت‌محور و یا روش سنتی در مهارت خواندن، را با یکدیگر مقایسه کنیم که نتایج آن می‌تواند مورد استفاده‌ی معلمان قرار گیرد. گرچه در این پژوهش‌ها نقطه‌ی شروع نظریه نیست ولی در توجیه اهمیت تحقیق از نظریه استفاده می‌شود. نتایج هر دو نوع تحقیق مورد اشاره در بالا می‌تواند به مقالات علمی پژوهشی منتهی شود. نوع سوم پژوهش که عموماً توسط مدرسان زبان انجام می‌شود و نتایج آن در کنفرانس‌ها و مجلات ویژه‌ی مدرسان زبان ارائه می‌گردد به

مطالعه‌ی روش‌های نوآورانه‌ای اختصاص می‌یابد که توسط مدرسان عملاً به کار گرفته شده و نتایج مثبتی به همراه داشته است. این نوع پژوهش عمدتاً بر تجربه استوار است و بر روش‌های خاص برای کنترل متغیرها متکی نیست. در این نوع پژوهش، هدف تبادل تجربه در مورد روشی است که مدرسی در تدریس از آن بهره جسته و کارایی آن را تجربه کرده است. گزارش این نوع تحقیق عمدتاً به نحوه‌ی عمل روش نوآورانه محدود می‌شود؛ لذا حجم آن بسیار کمتر از مقالات علمی پژوهشی است. در مجله‌ی رشد آموزش زبان علاوه بر مقالات علمی - پژوهشی که حاصل پژوهش‌های نوع اول و دوم است به مقالات حاصل از پژوهش‌های نوع سوم که به ارائه‌ی تجربه‌ی تدریس می‌پردازند نیز نیاز داریم. به باور ما این نوع مقالات می‌تواند بسیار مورد توجه و استفاده‌ی خوانندگان قرار گیرد. در شماره‌ی آینده به نحوه‌ی نگارش این نوع مقالات خواهیم پرداخت.

I. Long, M.





تأثیر مثبت آموزش راهبردهای «خودنظم‌بخشی»

بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان

Morteza Dastlan, M. A.

Payam-e-Noor University of Safashahr

dastan@yahoo.de

Akram Malekzade, M. A.

Payam-e-Noor University of Safashahr

Akrammalekzade@yahoo.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارزیابی اثربخشی آموزش «راهبردهای خودنظم‌بخشی» بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان بود. بدین‌منظور، ۸۰ دانش‌آموز پسر پایه‌ی اول یک دبیرستان در شیراز به‌طور تصادفی انتخاب شدند و با توجه به نمره‌ی هوش و میانگین نمرات زبان انگلیسی دوره‌ی سه‌ساله‌ی راهنمایی آن‌ها، به‌طور مساوی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند. در کنار آموزش زبان انگلیسی که به‌وسیله‌ی یک معلم واحد و با شیوه‌ای یکسان به هر دو گروه ارائه می‌شد، گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه، برنامه‌ی آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی را آموزش دید، در حالی که گروه گواه آموزش خاصی دریافت نکرد. نتایج حاصل از «آزمون بسندگی» پایانی حاکی از آن بود که گروه آزمایش نمرات بالاتری را در مقایسه با گروه گواه کسب کرده است. به عبارت دیگر، برنامه‌ی آموزش خودنظم‌بخشی تأثیر معناداری بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان داشته است.

کلید واژه‌ها: آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی، پیشرفت در درس زبان انگلیسی، دانش‌آموزان پسر، شیراز.

فرایند اجرای برنامه

قبل از اجرای برنامه، براساس آزمون ماتریس‌های پیش‌رونده، آزمون هوشی از دانش‌آموزان به عمل آمد و از هر دو دانش‌آموز که از لحاظ بهره‌ی هوشی و میانگین نمرات درس زبان انگلیسی دوره‌ی سه ساله راهنمایی مشابه بودند، یکی در گروه آزمایش و دیگری در گروه گواه قرار گرفت. سپس، برنامه‌ی آموزشی به صورت عملی به اجرا درآمد و طی آن، مطالب درسی توسط یک معلم واحد و به شیوه‌ای مشابه و طی یک دوره‌ی زمانی مساوی، به هر دو گروه تدریس شد. در کنار تدریس مطالب درسی به هر دو گروه، راهبردهای خودنظم بخشی نیز طی ۱۰ جلسه به گروه آزمایش آموزش داده شد، در حالی که گروه گواه از آموزش این راهبردها محروم بود. ۱۰ جلسه‌ی آموزش راهبردهای خودنظم بخشی بدین شرح ارائه شدند:

جلسه‌ی ۱. برقراری ارتباط: به منظور ایجاد محیطی امن و شناسایی ویژگی‌های دانش‌آموزان.

جلسه‌ی ۲ و ۳. انگیزش: شناسایی ویژگی‌های انگیزشی دانش‌آموزان و معرفی راه‌های افزایش انگیزش.

جلسه‌ی ۴. توجه: معرفی مفهوم «توجه» به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در یادگیری و عوامل مؤثر بر آن، و همچنین راه‌های افزایش آن.

جلسه‌ی ۵. خودکارآمدی: برنامه‌ای برای افزایش خودکارآمدی و افزایش کنترل دانش‌آموزان روی نمره‌ی امتحانی.

جلسه‌ی ۶. تنظیم زمان: معرفی مدیریت زمان به عنوان یکی از مهم‌ترین تکنیک‌ها برای کنترل بیشتر بر کارها، و آموزش الگوی جدول زمان‌بندی شده به دانش‌آموزان برای برنامه‌ریزی اعمال و کارهایشان.

جلسه‌ی ۷. خلاصه کردن و یادداشت‌برداری: آموزش و معرفی این دو راهبرد برای دخالت فعالانه‌ی دانش‌آموز در امر یادگیری و استفاده از این راهبردها به منظور پیشرفت بهتر و بیشتر در زمینه‌ی تحصیلی.

جلسه‌ی ۸. خودنظارتی: آموزش این راهبرد برای افزایش خودنظارتی و دخالت فعالانه‌ی دانش‌آموز در امر یادگیری.

جلسه‌ی ۹. راهبرد نظارت بر درک (خودپرسی):

آموزش و معرفی این تکنیک برای فهم و آگاهی دانش‌آموزان و همچنین پیشرفت آن‌ها در امر مطالعه و یادگیری.

جلسه‌ی ۱۰. آموزش حل تمرین: آموزش روش‌هایی به دانش‌آموزان برای حل تمرینات گوناگون نظیر تمرین‌های بندشی^{۱۹}، سؤالات چهار گزینه‌ای و... چون هدف از آموزش خودنظم بخشی این است که دانش‌آموزان به افرادی خوداتکا تبدیل شوند، لذا در این مرحله، علاوه بر آموزش چگونگی حل تمرین، از دانش‌آموزان خواستیم که خودشان نیز سؤالاتی طرح کنند.

در پایان دوره‌ی آموزشی، از دانش‌آموزان هر دو گروه آزمون بستدگی که از مطالب تدریس شده تهیه و پایایی و روایی آن نیز ثابت شده بود (رک: ابزار پژوهش)، به عمل آمد.

یافته‌های پژوهش

در فرایند تحلیل داده‌ها، طی دو مرحله از آزمون استفاده شد. مرحله‌ی اول برای حصول اطمینان از این موضوع که تقسیم آزمودنی‌ها به دو گروه آزمایش و گواه به درستی صورت گرفته است و از لحاظ هوش‌بهر تفاوتی بین دو گروه نیست. اجرای آزمون^{۲۰}، نبود رابطه‌ی معنادار را بین هوش‌بهر دو گروه ($p > 0.05$) نشان داد که به معنای نبود تفاوت بین دو گروه از لحاظ هوش‌بهر است.

همچنین، به منظور مشخص ساختن تأثیر برنامه‌ی آموزش خودنظم بخشی بر پیشرفت درس زبان انگلیسی در گروه آزمایش و نشان دادن تفاوت آن با گروه گواه، آزمون^{۲۱} اجرا شد. آزمون^{۲۲} را می‌توان

معلمانی می‌توانند تدریس خود را به گونه‌ای انجام دهند که شاگردان آن‌ها به دانش‌آموزانی خودنظم بخش تبدیل شوند

با توجه به پژوهش‌هایی که بیان شد، اکنون مایلیم اثر آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی را بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان بررسی کنیم.

طرح پژوهش

این مطالعه به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودنظم‌بخش بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان، با در نظر گرفتن گروه نمونه (عدم امکان انتساب تصادفی آزمودنی‌ها به گروه آزمایش و گواه) می‌پردازد؛ لذا طرح از نوع شبه‌آزمایشی است.

جامعه‌ی آماری و نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش، دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول یکی از دبیرستان‌های شهر شیراز بود که در سال تحصیلی ۸۷ - ۱۳۸۶ مشغول به تحصیل بودند. این دبیرستان یکی از مدارس معمولی بود و جزو دبیرستان‌هایی نیست که از طریق آزمون، دانش‌آموزان تیزهوش را جذب می‌کنند. در این مطالعه، از بین ۱۱۹ دانش‌آموز ثبت‌نام شده در پایه‌ی اول دبیرستان، ۸۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. بعد از اجرای آزمون هوش و با توجه به میانگین نمرات درس زبان انگلیسی دوره‌ی سه ساله‌ی راهنمایی، آن‌ها به طور مساوی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند. در این پژوهش، به گروه آزمایش برنامه‌ی آموزشی راهبردهای خودنظم‌بخشی ارائه شد، ولی گروه گواه برنامه‌ای دریافت نکرد.

ابزار پژوهش

برای سنجش سطح بسندگی و تأثیر آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی بر دانش‌آموزان، با توجه به مطالب کتاب زبان انگلیسی ۱ پایه‌ی اول دبیرستان، یک آزمون بسندگی طراحی شد. برای تعیین پایایی، طی دو مرحله و به فاصله‌ی زمانی یک هفته، این آزمون به دانش‌آموزان ارائه شد و با سنجش میزان هم‌بستگی بین نتایج دو آزمون (۰/۸۶)، پایایی آزمون به اثبات رسید. روایی آزمون نیز با سنجش هم‌بستگی

آن با نتایج حاصل از اجرای آزمون استاندارد تعیین بسندگی اکسفورد^{۱۲}، برای سطوح مقدماتی (۰/۹۱) ثابت شد. به منظور اندازه‌گیری هوش دانش‌آموزان، از آزمون غیرکلامی ماتریس‌های پیش‌رونده‌ی ریون استفاده شد. این آزمون در سال ۱۹۳۸ توسط ریون^{۱۳}، روان‌شناس انگلیسی منتشر شد و در سال ۱۹۵۶ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. اعتبار و قابلیت اعتماد خرده مقیاس مذکور برای ضرایب پایایی آن بین ۰/۷ تا ۰/۹ و هم‌بستگی آن با آزمون‌های هوشی دیگر، از قبیل نقاشی، مازهای پروتئوس، بینه و وکسلر، بین ۰/۴۰ تا ۰/۷۵ است [ریون و فرمالی، ۱۹۹۰، به نقل از: براهنی، ۱۳۵۲].

اجرای برنامه‌ی آموزشی

با توجه به نتایج حاصل از پژوهش‌های متعددی که روی تأثیر خودنظم‌بخشی در پیشرفت تحصیلی در رده‌های سنی متفاوت انجام شده است و در بخش پیشینه‌ی تحقیق نیز به تعدادی از آن‌ها اشاره شد، اکنون اثر این راهبردها را بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان خواهیم سنجید.

خودنظم‌بخشی، نه یک مقیاس هوش ذهنی است که از یک نقطه‌ی خاص در زندگی، دیگر قابل تغییر نباشد، و نه یک ویژگی فردی است که پایه و اساس ژنتیکی داشته باشد

مطالعه مقدماتی

به منظور آشنایی با شیوه‌ی اجرای برنامه و رفع نواقص آن، محققان قبل از اجرای برنامه روی نمونه‌ی اصلی، آن‌را روی پنج دانش‌آموز پسر پایه‌ی اول دبیرستان انجام دادند. با توجه به تعامل برقرار شده بین پژوهشگر و آزمودنی‌ها و کسب نظرات و دیدگاه‌های آن‌ها، تجربه‌ی لازم برای اجرای برنامه به دست آمد.

یادگیرندگان خودنظم‌بخش، آنانی هستند که به‌صورت خود خواسته به رفتار یا راهبردهای خود برای رسیدن به هدفی مشخص جهت می‌دهند و زمانی که قادر نیستند به اهدافشان برسند، بر بازخوردهای رفتاری، انگیزشی، شناختی و عاطفی‌شان تکیه می‌کنند

دو گروه گواه و آزمایش تقسیم کردند. سطح بسندگی این دانشجویان، به‌وسیله‌ی آزمون استاندارد میشیگان سنجیده شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها نیز پرسش‌نامه‌ی راهبردهای انگیزشی در یادگیری (بیتریچ و همکاران، ۱۹۹۱) بود. یافته‌ها حاکی از آن بود که در نتیجه‌ی آموزش راهبرد نقشه‌های مفهومی خودنظم‌بخشی، دانشجویان سطح بالاتری از مهارت در نوشتار را کسب کرده‌اند.

استوگر و زیگلر (۲۰۰۵)، برنامه‌ای را روی دانش‌آموزان کم‌آموز در درس ریاضیات انجام دادند. دانش‌آموزان گروه نمونه، «هوش‌بهر»^۳ بالای ۱۳۰ داشتند که به‌وسیله‌ی «آزمون‌های ریون پیش‌رونده» مورد سنجش قرار گرفته بود. آن‌ها به‌وسیله‌ی گزینش تصادفی، در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند و به دو گروه دریافت‌کننده‌ی آموزش خودنظم‌بخشی و گروه عدم دریافت آموزش خودنظم‌بخشی تقسیم شدند. نتایج نشان‌دهنده‌ی تأثیرات مثبت آموزش بر دانش‌آموزان کم‌آموز در درس ریاضیات بود و این نتیجه به‌طور معناداری تأیید شد.

چولاروت^۴ و همکارانش (۲۰۰۴)، نقشه‌ی مفهومی را که شامل راهبردهای مطالعه و راهبردهای خودنظم‌بخشی بود، تشکیل دادند. نمونه‌ی مورد بررسی، دانش‌آموزانی بودند که انگلیسی، زبان دوم آن‌ها بود. آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی، «خودنظارتی»^۵، راهبرد اکساب دانش و خودکارآمدی در ارتباط با یادگیری زبان انگلیسی در یک پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان دادند که در طول زمان، سطح بسندگی در زبان انگلیسی پیشرفت می‌کند.

در پژوهشی که توسط بوتما^۶ (۲۰۰۴) انجام شد، وجود ارتباط مثبت بین خودنظم‌بخشی، کاربرد راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی اثبات شد. مطالعات متمرکز شده روی این موضوع، به‌صورت متفاوتی کاربرد راهبردهای یادگیری را به‌وسیله‌ی گروه موفق و یادگیرندگانی که موفق نبودند، متمایز کرد. تحلیل میانگین و رگرسیون چندگانه نشان داد، یادگیرندگان موفق آن‌هایی هستند که راهبردهای خودنظم‌بخشی را به‌کار می‌برند.

منجر شود. پژوهش‌های مولی^۷ و همکارانش (۱۹۸۶)، به نقل از سیف و مصرآبادی، (۱۳۸۲) حاکی از آن هستند که نه تنها آموختن دانش، بلکه آموختن چگونگی استفاده از این راهبردها، در یادگیری اهمیت فراوانی دارد. متأسفانه معمولاً چگونگی استفاده از این راهبردها به دانش‌آموزان آموزش داده نمی‌شود. دانش‌آموزان نه تنها چگونگی و موقعیت مناسب استفاده از این راهبردها را نمی‌آموزند، بلکه عموماً اطلاعاتی از این راهبردها ندارند. آن‌ها به خزانه‌ای از راهبردهای غنی و توانایی انتخاب و استفاده از آن‌ها در زمینه‌های متناسب و متفاوت با تکالیف گوناگون یادگیری نیاز دارند که از مهم‌ترین ویژگی یادگیرندگان خودنظم‌بخش به‌شمار می‌رود. قابل آموزش بودن راهبردهای خودنظم‌بخشی (زیمرم، ۱۹۸۹؛ شانو زیمرم، ۲۰۰۱) و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری درس‌های متفاوت، از جمله زبان انگلیسی (فولاد چنگ، ۱۳۸۲؛ زیمرم و مارتینز پونز، ۱۹۹۲)، در بسیاری از پژوهش‌ها به اثبات رسیده است.

پیشینه‌ی پژوهش

از جمله جدیدترین پژوهش‌های انجام شده در این زمینه می‌توان به پژوهش طالبی‌نژاد و موسی پورنگاری (۲۰۰۷) اشاره کرد. آن‌ها در پژوهش خود، اثر «نقشه‌ی مفهومی»^۸ خودنظم‌بخشی را بر مهارت نوشتاری دانشجویان زبان انگلیسی سنجیدند. به این منظور، آن‌ها ۶۰ دانشجوی مترجمی و زبان و ادبیات انگلیسی را به‌طور تصادفی انتخاب و آن‌ها را به‌طور مساوی و به گونه‌ی تصادفی به

مراحل جمع‌آوری داده‌ها و فرایند انجام کار، نتایج حاصل
مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت.

خودنظم‌بخشی

خودنظم‌بخشی نشان‌دهنده‌ی میزان فعالیت‌های
فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرایند یادگیری است
زیمرن (۱۹۸۶) به عبارت دیگر، خودنظم‌بخشی، توانایی
دانش‌آموز در کنترل فرایند یادگیری است. یادگیرندگان
خودنظم‌بخش، آنانی هستند که به‌صورت خود خواسته به
رفتار یا راهبردهای خود برای رسیدن به هدفی مشخص
جهت می‌دهند و زمانی که قادر نیستند به اهدافشان برسند،
بر بازخوردهای رفتاری، انگیزشی، شناختی و عاطفی‌شان
تکیه می‌کنند (زیمرن، ۲۰۰۴). (زیمرن و کلری، ۱۹۸۹)
اگر دانش‌آموزان از سازوکار یادگیری خود، آگاه شوند
و بر پایه‌ی آن روش یادگیری‌شان را انتخاب کنند، بهتر
می‌توانند مطالب را یاد بگیرند (طالبی‌نژاد و موسی‌پور
نگاری، ۲۰۰۷).

خودنظم‌بخشی، نه یک مقیاس هوش ذهنی است که از
یک نقطه‌ی خاص در زندگی، دیگر قابل تغییر نباشد، و
نه یک ویژگی فردی است که پایه و اساس ژنتیکی داشته
باشد. بلکه دانش‌آموز، خودنظم‌بخشی را به‌طور تجربی یاد
می‌گیرد (پیتريچ، ۲۰۰۰). معلمان می‌توانند تدریس خود
را به‌گونه‌ای انجام دهند که شاگردان آن‌ها به دانش‌آموزانی
خودنظم‌بخش تبدیل شوند (کوپولا، ۱۹۹۵). از آن‌جا
که خودنظم‌بخشی یک ویژگی ذاتی نیست، دانش‌آموزان
می‌توانند رفتار خود را کنترل و از آن در جهت یادگیری
مطالب درسی استفاده کنند (پیتريچ، ۲۰۰۰).

متخصصان یادگیری معتقدند که بسیاری از مهارت‌های
فراشناختی مؤثر در یادگیری را می‌توان به دانش‌آموزان
آموخت [سیف، ۱۳۸۰]. روفوث^۱ و همکارانش (۱۹۹۳)،
(ترجمه‌ی فرازی ۱۳۷۵) معتقدند که برنامه‌های آموزشی
مبتنی بر این روش‌ها و قوانین حاکم بر کاربرد آن‌ها،
می‌تواند به‌طور مستقیم در جهت تقویت و تسلط اجرایی
دانش‌آموزان قرار گیرد و به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

زبان انگلیسی و عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت آن،
همواره به‌عنوان یک مسئله‌ی محوری در آموزش و پرورش
 مطرح بوده است. اما با وجود پژوهش‌های گسترده و
بودجه‌های کلان، باز هم همه‌ساله با جمع‌گیری از
دانش‌آموزانی روبه‌رو هستیم که در این درس با شکست
مواجه می‌شوند (فولادچنگ، ۱۳۸۲). روان‌شناسان و
پژوهشگران تربیتی، پس از پژوهش فراوان به این نتیجه
رسیده‌اند که یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پیشرفت
تحصیلی، استفاده از «راهبردهای خودنظم‌بخش»^۲ است
که جنبه‌ی مهم یادگیری و عملکرد تحصیلی در محیط
کلاسی محسوب می‌شود (اسپالدینگ^۳، ۱۹۷۸). راهبردهای
خودنظم‌بخشی توسط (دمبو و ایتن^۴، ۲۰۰۰)، (لین و
هاید^۵، ۱۹۸۹) و (استوگر و زیگلر^۶، ۲۰۰۵) به‌عنوان عامل
مؤثر بر پیشرفت درسی دانش‌آموزان شناخته شده است.

این پژوهش سعی دارد، برنامه‌ی آموزشی کلری
و زیمرن^۱ (۲۰۰۴) را براساس «مدل چرخه‌ای»^۲ به
دانش‌آموزان دوره‌ی دبیرستان آموزش دهد. با توجه به
این‌که این مدل هنوز به‌صورت آزمایشی مورد آزمون قرار
نگرفته است و تنها داده‌های ناشی از مطالعات موردی
در دست‌رس هستند، ممکن است بتواند اثرات مثبتی بر
پیشرفت و یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان داشته باشد.
این قبیل برنامه‌ها تأثیر مثبت و معناداری بر دانش‌آموزانی
دارند که مشکل خاصی در یادگیری ندارند و از هوش و
دامنه‌ی سنی نسبتاً بالایی (در سطح دبیرستان) برخوردارند.
در این پژوهش، آن دسته دانش‌آموزان دبیرستانی انتخاب
شده‌اند که در مدارس عادی مشغول به تحصیل هستند.
انتظار می‌رود که برنامه‌ی مذکور بتواند این دسته از دانش
آموزان را هرچه بیشتر توانمند سازد و بر پیشرفت تحصیلی
آنان به‌خصوص در درس زبان انگلیسی تأثیرگذار باشد.

در مقاله‌ی حاضر، ابتدا مفهوم خودنظم‌بخشی توضیح داده
می‌شود. سپس در پیشینه‌ی تحقیق، چند مورد از جدیدترین
و علمی‌ترین کارهای پژوهشی انجام شده در این زمینه،
مطرح خواهد شد. در ادامه نیز، ضمن ارائه‌ی گزارشی از

پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان اثرات مثبتی بگذارد و این تأثیر از لحاظ آماری معنادار بود. پژوهش‌های پیشین نیز همگی بر رابطه‌ی معنادار پیشرفت تحصیلی

برنامه‌ی آموزش «راهنمای

خودنظم‌بخشی» توانست بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان اثرات مثبتی بگذارد و این تأثیر از لحاظ آماری معنادار بود

و خودنظم‌بخشی دلالت دارند. نتایج این مطالعه با مطالعات طالبی‌نژاد و موسی پورنگرامی (۲۰۰۷)، استوگر و زیگلر (۲۰۰۵) و چولاروت و همکارانش (۲۰۰۴) هم‌سو است. در تمامی مطالعات مذکور، ارتباط مستقیم و مثبتی بین راهنماهای خودنظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. به عبارت دیگر، همه‌ی این مطالعات نشان می‌دهند که پس از ارائه‌ی برنامه‌ی آموزش راهنماهای خودنظم‌بخشی، دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بیشتری داشته‌اند. حتی در مطالعات موردی، مانند مطالعه‌ی لیزاراگا و همکارانش (۲۰۰۳) نیز مشاهده می‌شود که آموزش راهنماهای خودنظم‌بخشی، عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد و از افت تحصیلی جلوگیری می‌کند.

این برنامه توانست بر پیشرفت دانش‌آموزان دبیرستانی در درس زبان انگلیسی تأثیر بگذارد. بنابراین، معلمان و مدرسان زبان انگلیسی می‌توانند براساس پایه‌ی تحصیلی، محیط و فرهنگ دانش‌آموزان، تغییرات لازم را در این برنامه ایجاد کنند و آن را در سایر دوره‌های تحصیلی در مدارس و دانشگاه‌ها به اجرا درآورند. از این طریق، از افت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان و شکست‌های پی‌درپی که می‌تواند عواقب جبران‌ناپذیری را به دنبال داشته باشد، جلوگیری می‌شود.

این مدل نه تنها رشد فرایندهای خودنظم‌بخشی را به دنبال دارد، بلکه پیام آن ایجاد امید و توانمندی در دانش‌آموزان

براساس رعایت مفروضه‌ی همگنی واریانس‌ها گزارش کرد. برای اطمینان از عدم تفاوت (همگنی) واریانس‌ها و امکان ارائه‌ی نتایج حاصل از آزمون «آزمون لوین»^{۲۰} به اجرا درآمد.

جدول ۱. آزمون لوین برای تعیین عدم تفاوت واریانس‌ها

گروه	آزمون لوین	
	F	سطح معناداری
	۲/۷۲	۰/۱۰۳

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون لوین عدم معناداری ($p > ۰/۰۵$) را نشان می‌دهد؛ بدین معنا که نتایج حاصل از آزمون «مورد اطمینان و قابل گزارش است».

جدول ۲. آزمون t برای تعیین تأثیر برنامه‌ی آموزش خودنظم‌بخشی در گروه آموزش و تفاوت آن با گروه گواه

آزمون t				
t	df	سطح معنی‌داری	اختلاف میانگین‌ها	خطای استاندارد
۲/۱۲	۷۲/۷۴	۰/۰۱۷	۱/۷۵	۰/۵۶

آزمون t به منظور مشخص شدن اثربخشی برنامه‌ی آموزش خودنظم‌بخشی بر پیشرفت درس زبان انگلیسی در گروه آزمایش و تفاوت آن با گروه گواه انجام شد. همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، تفاوت دو گروه معنادار است ($p > ۰/۰۵$). هم‌چنین مقایسه‌ی میانگین گروه گواه (۱۵/۷۵) و آزمایش (۱۷/۵) نشان‌دهنده‌ی تأثیر آموزش خودنظم‌بخشی بر گروه آزمایش است. نتایج این تحلیل‌ها تفاوت دو گروه گواه و آزمایش را نشان می‌دهند. بدین معنی که برنامه‌ی آموزش راهنماهای خودنظم‌بخشی در پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان اول دبیرستان مؤثر واقع شده است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

برنامه‌ی آموزش «راهنماهای خودنظم‌بخشی» توانست بر

آگاهی و همکاری معلمان مدارس و استادان دانشگاه‌هاست. متولیان امر آموزشی باید طی دوره‌های منظم، معلمان و مدرسان را با اصول و چگونگی آموزش این راهبردها به دانش‌آموزان و دانشجویان آشنا سازند و اهمیت استفاده از راهبردهای نوین را به آن‌ها گوشزد کنند. تازمانی که معلمان و مدرسان به ارزش استفاده از این راهبردها و برنامه‌ها پی نبرند و به‌طور فراگیر این روش‌ها را به‌کار نیندند، آموزش موردی و پراکنده‌ی این راهبردها و برنامه‌ها به دانش‌آموزان و دانشجویان، چندان مثرتر نخواهد بود.

پی‌نوشت

1. self-regulation strategies
2. Spaldig
3. Dembo & Eaton
4. Linn & Hyde
5. Stoeger & Ziegler
6. Cleary & Zimmerman
7. cyclic model
8. Pintrich
9. Coppola
10. Rufos
11. Moly
12. concept mapping
13. IQ
14. Chularut
15. self-monitoring
16. Bothma
17. Oxford Placement Test
18. Raven & Formaly
19. cloze tests
20. Levin test
21. Geij & Berliner

منابع

اسپالدینگ، جریل، ال (۱۹۷۸). انگیزش در کلاس درس. ترجمه‌ی بیانگرد و ناتنیان (۱۳۷۷). انتشارات مدرسه. تهران.
 براهنی، محمدنقی (۱۳۵۲). «پژوهش مقدماتی برای هنجاریابی آزمون ماتریس‌های پیش‌رونده‌ی ریون در ایران». مجله‌ی روان‌شناسی.
 رفوت. ام. ای و نیداولنونارد، دی (۱۹۹۳). راهبردهای یادگیری و یادسپاری مهارت‌های مطالعه در طول برنامه‌ی درسی. ترجمه عادل

والدین و معلمان آن‌هاست. توانمندسازی دانش‌آموزان برای این‌که یادگیرندگان خود اتکا باشند و کمک به معلمان و استادان زبان انگلیسی برای پرورش بیشتر این مهارت‌ها در دانش‌آموزان و دانشجویان، می‌تواند به‌طور چشم‌گیری پیشرفت آن‌ها را در این درس افزایش دهد [زیمرمن ۱۹۹۲ و ۲۰۰۰]. از میان دانشجویان دانشگاه‌ها نیز به نظر می‌رسد که دانشجویان «دانشگاه پیام‌نور» به نحو مؤثرتری می‌توانند از این راهبردها استفاده کنند. زیرا نظام آموزشی این دانشگاه به شکل «دانشجو‌محور» است، کلاس‌ها نیمه‌حضوری و برخی غیرحضوری هستند و در فرایند یادگیری، بیشتر کار برعهده‌ی خود دانشجویست.

نظریه‌های جدید روان‌شناسی بیشتر از آنچه که هوش و استعداد‌های ذاتی را عامل یادگیری بدانند، اعمال شناختی و فراشناختی قابل آموزش را در یادگیری اثربخش می‌دانند

با وجود اهمیت استفاده از راهبردهای خودنظم‌بخش، هنوز مشکلات زیادی در این زمینه وجود دارد. گیج و برالاینر^{۱۱} (۱۹۹۲، ترجمه‌ی خوی‌نژاد، ۱۳۶۰) معتقدند: گاهی ممکن است اشکال از استعداد و هوش دانش‌آموزان باشد، اما علاوه بر این، ناتوانی دانش‌آموزان در استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی در زمان آموزش نیز می‌تواند باعث چنین مشکلی شود. پس لازم است اطمینان حاصل شود، دانش‌آموزان چگونگی یادگیری آن‌چه را که به آن‌ها آموزش داده می‌شود، می‌دانند. از طرف دیگر، برخلاف گذشته که غالباً فرایندهای یادگیری انسان را به نیروهای غیرقابل اکتساب نسبت می‌دادند، نظریه‌های جدید روان‌شناسی بیشتر از آن‌چه که هوش و استعداد‌های ذاتی را عامل یادگیری بدانند، اعمال شناختی و فراشناختی قابل آموزش را در یادگیری اثربخش می‌دانند.

در پایان ذکر این نکته ضروری است که نیل به این موفقیت‌ها و بهره‌برداری از این‌گونه راهبردها در گرو

- Bothma, Franciska, Monteoy, J.L.dk. (2004). *Self-regulated Learning as a Prerequisite for Successful Distance Learning*. 24(2), 141-197.
- Cleary, J.C. & Zimmerman, B.J. (2004). *Self-regulation empowerment Program: A School Based Program to Enhance Self-regulated and Self-motivation Cycles of Student Learning*. *Psychology in the Schools*. 45(5), 527-550.
- Chularut, P. Debacke, N, Teresa, K. (2004). *The Fluency of Concept Mapping on Achievement, Self-regulation, and Self-efficacy in Students of English as a Second Language*. *Contemporary Educational Psychology*. 29(3), 248-263.
- Coppola, B.P. (1995). Progress in Practice: Using Concepts from Motivational and Self-regulated Learning Research to Improve Chemistry Instruction. In P.R. Pintrich (Ed.), *Understanding Self-regulated Learning* (pp. 8787-96). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Dembo, M.H. & Eaton, M.J. (2000). Self-regulation of Academic Learning in Middle-level School. *The Elementary School Journal*, 100 (i5), p473.
- Linn, M.C, & Hyde, J.S. (1989). Gender, Mathematics and Science. *Educational Researcher*. 18, 17-27.
- Lizarraga, M.L.m Vgrte, M.D. & Baguedano, M.T. (2003). Immediate and Longterm Effects of a Cognitive Intervention on Intelligence, Self-regulation, and Academic Achievement. *European Journal of Psychology of Education*. 3(5), 59-74.
- Pintrich, P.R. Smith, D.A, Garcia, T. & McKeachie W.J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)* National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: University of Michigan.
- Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. *Handbook of Self-regulation*, Academic Press, San Diego, CA, 451-502.
- Shunk, D.H. & Zimerman, B.J. (2001). *Self-regulation Learning and Academic Achievement*. فرای (۱۳۷۵). انتشارات نی. تهران.
- سیف، علی اکبر و مصرآبادی، حمید (۱۳۸۲). «بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر میزان یادگیری خودگردان دانش‌آموزان کلاس پنجم شهر تهران». پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). روان‌شناسی تربیتی روان‌شناسی یادگیری و آموزش. انتشارات آگاه. تهران. چاپ دوم.
- فولاد چنگ، محبوبه (۱۳۸۲). «بررسی تأثیر آموزشی مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی». پایان‌نامه‌ی دکترا. دانشگاه شیراز.
- گیج، نیت.ل و برلایر، دبلیو. سی (۱۹۹۲). روان‌شناسی تربیتی. ترجمه‌ی خوی‌نژاد و همکاران (۱۳۷۴). نشر باز، مؤسسه‌ی انتشارات حکیم فردوسی. مشهد. چاپ اول.
- New York: Springer-Verlary.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary Classroom Self-regulated Learning Problem for gifted Mathematics Underachievers, *International Education Journal*. 6(2), 261-271.
- Talebinezhad, M.R., & Muapur Negari, G. (2007). The Effect of Explicit Teaching of Concept Mapping in Expository Writing on EFL Students' Self-regulation. *The Linguistics Journal*, April 2007. Volume 2 Issue 1. http://www.linguistics-journal.com/2007_articles.php
- Zimmerman. B.J. (2000). Attaining Self-regulation: A Social-cognitive Perspective. In BOKAERTS, m., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds). *Handbook of self-regulation: Theory, Research, and Application*, Academic Prees, San Diego, CA, 13-39.
- Zimmreman, B. J. & Martinz-Ponz, M. (1992). Perception of Efficacy and Strategy Use in the Self-regulation of Learning. *Causes and Consequences*, 185-207.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-regulated Learning. *Journal of Education Psychology*. 81, 239-339.
- Zimmerman, B.J. (1986). Enhancing Student Academic and Health Functioning: A Self-regulatory Perspective. *School Psychology*. Vol.11. no.1, pp.203-240.

ایده‌ها، پیشنهادها، نظریات و تجربه‌های دبیران زبان خارجی

تنظیم: شیمایملکی

فعال‌تر و شاداب‌ترند.
دانش‌آموزان در کارهای گروهی



در این شماره، سرکار خانم طویه محمدزاده صدیق، دبیر زبان انگلیسی ناحیه ۱ تبریز، تجربه‌ای از کار کلاسی خود تحت عنوان «تجربه‌ای از کار گروهی در درس زبان انگلیسی» تهیه و ارسال کرده‌اند که به دلیل نوع موضوع، کوشیده‌ایم تقریباً تمام مطلب ایشان را درج کنیم. ایشان سال‌های زیادی در دوره‌ی راهنمایی و چند سالی هم در دوره‌ی دبیرستان تدریس کرده است. نظر ایشان در مورد کار گروهی در درس زبان انگلیسی چنین بیان شده است: «چندین سال بود که کار گروهی در کلاس‌ها مطرح بود و من در درس دانشگاهی‌ام درباره‌ی Pair work و group work مطالبی خوانده بودم. به همین دلیل، کلاس‌هایم را گروه‌بندی می‌کردم. ولی متأسفانه این کار خلاصه می‌شد

«رشد آموزش زبان» در چند شماره‌ی اخیر به درج مطالب دبیران زبان انگلیسی در این صفحه دست زده است. همکاران محترم می‌توانند نظریات، ایده‌ها، تجربه‌ها و پیشنهادهای خود را در قالب نقد کتاب‌های درسی و نحوه‌ی ارزش‌یابی، یا به صورت مقاله در مورد تجربه‌ی کلاسی (روشی که در کلاس اعمال می‌کنید) و حتی ترجمه‌ی متونی که به جنبه‌های خوبی در تدریس و آموزش زبان کمک می‌کنند (به عنوان مثال تجربه‌ی معلمان سایر کشورها) برای ما ارسال کنند. این مجله متعلق به همه‌ی دبیران زبان خارجی (انگلیسی، فرانسه و آلمانی) است و دست‌اندرکاران مجله از نظریات و پیشنهادهای همه‌ی دبیران زبان استقبال می‌کنند. در این بخش بهتر است مطالب به زبان فارسی ارائه شوند.

نمی شود، چون همه فعال اند. اگر دانش آموزی ضعیف است، به گروه فرصت می دهیم وی را برای جلسات بعدی آماده کند؛ چون می دانند که اگر تمامی اعضای گروه درس را بهتر پاسخ دهند، کل گروه تشویق خواهد شد. زمانی که دانش آموزان از نوع نشستن دایره وار خسته می شوند، آن ها را به ترتیب شماره ی گروه خود دور کلاس می نشانم. در اتاق سمعی و بصری هم، دانش آموزان به صورت گروهی پشت سر هم می نشینند؛ چون حین دیدن فیلم، به سؤالاتی که می پرسیم باید گروهی پاسخ دهند.»

ایشان در مورد محاسن کار گروهی و روشی که به کار برده است، به نکات زیر اشاره می کند:

- در دفتر مدرسه، عده ای از همکاران از شلوغی و پرحرفی بعضی از دانش آموزان گله می کنند که خوش بختانه در کلاس ما این مورد مشاهده نمی شود.
- در کلاس همه فعال اند و چشم هایی که نگاه می کنند، از من یادگیری می طلبند.
- در گروه هم احساس مسئولیت می کنند؛ مخصوصاً سرگروه ها.

● همه ی دانش آموزان هر ماه در دفتر نمره حداقل ۱ یا ۲ نمره ی شفاهی دارند.

● هر ماه موفق می شوم که از کلاس امتحان کتبی بگیرم. بنابراین، همه در هر ماه نمره ی کتبی دارند.

● دانش آموزان کم رو و خجالتی راحت تر درس را پاسخ می دهند، چون پای تخته ی کلاس نمی آیند و هرگاه احساس کردم خجالت می کشند، در کلاس حین قدم زدن پشت سر آن ها قرار می گیرم. به این دلیل تا حدودی توانستم از استرس آن ها در درس شفاهی کم کنم.

● از دانش آموزان نظرخواهی می کنم و همه ی آن ها از این نوع پرسش اظهار رضایت می کنند.

● خودم نیز همیشه بشاش، فعال و در پی یادگیری هستم. فکر می کنم، برای روز بعد در کلاس چه کاری انجام دهم و چگونه برنامه ریزی کنم تا کلاس پربار و جذاب باشد. از جمله برنامه های ما در کلاس این است که در کلاس دوم دبیرستان، یک گروه در مورد چارلز دیکنز و کتاب های او تحقیق و صحبت می کنند و گروه دیگری در مورد اولیور یا برای مثال، یک گروه در مورد این که اگر ما زبان خارجی ندانیم دچار چه مشکلی می شویم به سخن رانی می پردازد و اعضای آن خاطراتی از فامیل و آشنایان خود در این خصوص تعریف می کنند.

به تشکیل گروه هایی که هر کدام یک سرگروه داشتند و فقط گزارش تکالیف را می دادند و نمی توانستند کارهای گروهی را آن طور که در ذهنم بود، انجام دهند. و یا سرگروه نقش معلم را بازی می کرد و با دانش آموزان ضعیف تمرین می کرد که این کار نیز از نظر روحی روی دانش آموزان تأثیر منفی داشت.»

وی در ادامه چنین می نویسد: «بعد از مطالعات زیاد، شیوه ی کارم را تغییر دادم. کلاس های ما ۲۰ تا ۳۰ دانش آموز داشت. کلاس ها را به گروه های ۵ و یا ۶ نفره تقسیم کردم و این بار گروه ها را دایره وار در کلاس نشاندم. یک گروه در مرکز و سایر گروه ها در اطراف کلاس مستقر شدند.»

وی چنین ادامه می دهد: «قبلاً موقع درس پرسیدن طی ۹۰ دقیقه موفق می شدم حداکثر از ۶ نفر درس بگیرم. اما با روش جدید، در یک جلسه حداقل از دو گروه (۱۲ نفر) درس می پرسم و نمره می دهیم و وقت کافی برای تدریس و حل تمرینات هم دارم. دانش آموزانم می دانند که هر چه در کلاس فعال تر باشند، نمره ی شفاهی بهتری خواهند گرفت. پس دانش آموزان در کلاس هم فعال اند و هم صمیمی. آن ها خودشان کلاس را اداره می کنند. وقتی پرسش گروهی می کنم، دانش آموزی روخوانی می کند یا خلاصه ی درس را توضیح می دهد و دیگران خوب گوش می دهند و اشتباهات درسی را زوی کاغذی یادداشت می کنند.

بعد از این که خواندن و یا خلاصه گویی متن تمام شد، دوستانش اشتباهات یادداشت شده را یک به یک یادآوری می کنند. برای مثال اگر کلمه «Chocolate» را غلط تلفظ کرد یا در خلاصه گویی جمله ای را غلط گفت و غیره. کسانی که اشتباهات را می گویند، در وهله ی اول از گروه خود دانش آموزی هستند که به درس پاسخ می دهد و بعد اعضای گروه های دیگر. همه ی دانش آموزانم می دانند که در پایان کلاس دانش آموز فعال گروه را در همان جلسه معرفی و تشویق می کنم. بدین ترتیب، تک تک اعضای هر گروه درس را می خوانند و آن چه را که از Reading فهمیده اند، به زبان ساده خلاصه گویی می کنند. در آخر نیز اگر نسبت به متن درس و موضوع آن نظری و یا خاطره ای مشابه آن داشته باشند، بازگو می کنند. اعضای گروه، از هم سؤال می پرسند و به صورت Pair work هم Function درس را انجام می دهند. پرسش لغات و سؤالات درس به عهده ی گروه های دیگر است. من نیز آن ها را کنترل می کنم.

در چنین کلاسی، وجود دانش آموز ناهنجار و شلوغ احساس



Roshd &
Teachers



گفت و گو

شهلا زارعی نیستانک

آموزش و پرورش باید از دبیران مرتبط برای تدریس زبان انگلیسی استفاده کند

در گفت گو با مالک اذدرخان محمدی، دبیر زبان انگلیسی مطرح شد:



رشد آموزش زبان خارجی

FL

دوره ی بیست و چهارم، شماره ی ۳، بهار ۱۳۸۹



با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

مجله‌های عمومی و تخصصی

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

➤ **رشد کودک** (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه‌ی اول دوره‌ی دبستان)

➤ **رشد نوجوان** (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره‌ی دبستان)

➤ **رشد دانش‌آموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره‌ی دبستان)

➤ **رشد نوجوان** (برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)

➤ **رشد جوان** (برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

مجله‌های عمومی و تخصصی

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

➤ **رشد آموزش ابتدایی** ➤ **رشد آموزش راهنمایی تحصیلی** ➤ **رشد تکنولوژی آموزشی** ➤ **رشد مدرسه فردا** ➤ **رشد مدیریت مدرسه** ➤ **رشد معلم**

مجله‌های اختصاصی

(به صورت فصلنامه و ۴ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

➤ **رشد برهان راهنمایی** (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی) ➤ **رشد برهان متوسطه** (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی) ➤ **رشد آموزش قرآن** ➤ **رشد آموزش معارف اسلامی** ➤ **رشد آموزش زبان و ادب فارسی** ➤ **رشد آموزش هنر** ➤ **رشد مشاور مدرسه** ➤ **رشد آموزش تربیت بدنی** ➤ **رشد آموزش علوم اجتماعی** ➤ **رشد آموزش تاریخ** ➤ **رشد آموزش جغرافیا** ➤ **رشد آموزش زبان** ➤ **رشد آموزش ریاضی** ➤ **رشد آموزش فیزیک** ➤ **رشد آموزش شیمی** ➤ **رشد آموزش زیست‌شناسی** ➤ **رشد آموزش زمین‌شناسی** ➤ **رشد آموزش فنی و حرفه‌ای** ➤ **رشد آموزش پیش‌دستانی**

مجله‌های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران، مربیان و مشاوران مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند.

➤ **نشانی:** تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره‌ی ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک آموزشی.

➤ **نمبر:** ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸

➤ **تلفن:** ۰۲۱-۸۸۸۴۹۰۹۹

➤ **www.roshdmag.ir** ➤ **mail:info@roshdmag.ir**

آقای مالک اژدر خان‌محمدی، دبیر زبان انگلیسی شهرستان زنجان، حدود ۲۶ سال سابقه‌ی تدریس دارد. وی از سال ۱۳۶۵، در دوره‌ی راهنمایی به تدریس مشغول شد. پس از اخذ مدرک کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، در سال ۱۳۷۵ در مراکز تربیت معلم زنجان مشغول به تدریس درس‌های تخصصی، از جمله: خواندن و درک مفاهیم ۱، ۲ و ۳، اصول و روش تدریس زبان انگلیسی، بررسی کتاب‌های دوره‌ی راهنمایی، ارزش‌یابی زبان انگلیسی و مقاله‌نویسی بوده است. وی هم‌اکنون در آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان و اخیراً نیز در دانشگاه زنجان تدریس می‌کند.

آقای خان‌محمدی در مورد مشکلات کاری خود می‌گوید: «جمعیت کلاس‌ها هر سال افزایش می‌یابد. همان‌طور که می‌دانید، تعداد دانشجویان کلاس رابطه‌ی مستقیم با کیفیت تدریس دارد و در این زمینه تحقیقات زیادی صورت گرفته‌اند. افزایش جمعیت کلاس در بازدهی تدریس و آموزش تأثیر منفی دارد.

ضمناً، سطح زبان دانش‌آموزانی که از هنرستان‌ها وارد آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای می‌شوند، بسیار پایین است. زیرا پایه‌ی سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی جزو برنامه‌ی درسی این دانش‌آموزان نیست. بنابراین تدریس زبان به این گروه از دانش‌آموزان بسیار وقت‌گیر است.» از ایشان سؤال می‌شود آیا مجله‌ی رشد آموزش زبان را می‌خواند. پاسخ می‌دهد: «بله مطالعه می‌کنم. آن را از کتاب‌خانه‌ی مراکز تربیت معلم یا دبیرستان امانت می‌گیرم و یا خود تهیه می‌کنم.

□ پس مشترک نیستید؟

● خیر.

□ کدام قسمت مجله برای شما جالب است و آیا از آن‌ها سرکلاس درس استفاده می‌کنید؟

● تمام قسمت‌هایی را که مربوط به بخش انگلیسی هستند، مطالعه می‌کنم؛ به‌خصوص تغییر و تحولات مربوط به روش تدریس را. هم‌چنین مطالبی را که با واقعیت‌ها و مسائل زبانی جامعه و درون کلاس منطبق باشند و بررسی‌هایی را که عامل و عوامل افت تحصیلی را در سطوح گوناگون مطرح می‌کنند، بیشتر می‌خوانم. مقالاتی که بیشتر خود دبیران آموزش و پرورش می‌نویسند را ترجیح می‌دهم البته به مقالات نظری هم که به نوعی به دانش‌افزایی کمک می‌کنند، علاقه دارم و به دانشجویانم



برگ اشتراک مجله های رشد

شرایط:

- ۱- پرداخت مبلغ ۵۰۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله‌ای درخواستی، به صورت علی الحساب به حساب شماره‌ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه‌ی سه راه آزمایش (سرخه حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.
- ۲- ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده‌ی اشتراک با پست سفارشی. (کپی فیش را نزد خود نگه دارید).

+ نام مجله های درخواستی :

.....
.....
.....

+ نام و نام خانوادگی :

.....

+ تاریخ تولد:

.....

+ میزان تحصیلات:

.....

+ تلفن:

.....

+ نشانی کامل پستی:

.....

.....

.....

.....

+ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده اید، شماره‌ی اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

.....

- امور مشترکین: ۷۷۲۳۶۶۵۵-۷۷۲۳۶۶۵۵-۲۱
- صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- پیام گیر مجله های رشد: ۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

یادآوری:

- + هزینه‌ی برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی و عدم حضور گیرنده، بر عهده‌ی مشترک است.
- + مبنای شروع اشتراک مجله از زمان دریافت برگ اشتراک است.

هم توصیه می‌کنم، آن‌ها را مطالعه کنند.

□ جای چه مقاله‌هایی در مجله خالی است؟ پیشنهاد

شما در مورد محتوای مجله چیست؟

● از آن‌جا که تدریس زبان بدون آگاهی از مبانی زبان‌شناختی آن مشکل بوده و یا به نتیجه‌ی مطلوب نمی‌رسد، بهتر است گاهی مقالات زبان‌شناسی و زیرشاخه‌های آن هم چاپ شوند. به مطالبی که به مسائل ترجمه، فنون ترجمه و... نیز می‌پردازند، چند صفحه‌ای اختصاص یابد. در انتخاب مطالب برای درج در مجله، به مقالات دبیران و مدرسان شاغل در آموزش و پرورش اولویت داده شود. ضمناً اگر می‌شود، صفحات مجله را هم افزایش دهید.

□ با توجه به تجربه و سوابق خود، فکر می‌کنید

معلمان به چه نوع مطالب علمی نیاز دارند؟

● مطالبی که بیانگر مسائل و مشکلات موجود در امر تدریس و آموزش زبان در سطح جامعه و درون کلاس باشند؛ مطالبی که راه‌حل یا راه‌حل‌هایی برای علل ضعف آموزش زبان در سطح کشور ارائه دهند؛ مطالبی در مورد روان‌شناسی زبان و همچنین آشنا کردن دبیران با جامعه‌شناسی زبان.

□ آیا تا به حال مقاله‌ای در زمینه‌ی یادگیری و

تدریس زبان نوشته‌اید؟

● مقاله‌ای درباره‌ی «علل افت تحصیلی در درس زبان انگلیسی در سطح دبیرستان» نوشته‌ام که در یکی از روزنامه‌های کثیرالانتشار به چاپ رسید. ویراستاری کتاب «تقویت مهارت‌های زبان انگلیسی» را انجام داده‌ام و با یکی از همکارانم آقای سید محمد رسول زمانی، کتابی تحت عنوان «سوالات چهار گزینه‌ای استاندارد زبان عمومی مخصوص دانش‌جویان پیام‌نور و فراگیر» تألیف کردیم.

□ به نظر شما از چه راه یا راه‌هایی می‌توان دبیران را

به مطالعه و تحقیق ترغیب کرد؟

● به نظر بنده برگزاری دوره‌های ضمن خدمت غیرحضوری با معرفی کتاب‌های جدید در زمینه‌ی آموزش زبان، به شرطی که منبع یا منابع در دست‌رس همکاران قرار گیرد، مفید خواهد بود. این امر، علاوه بر افزایش دانش فرد، در امر تدریس و آموزش هم تأثیرگذار خواهد بود.

این نکته را هم اضافه کنم که دوره‌های آموزش ضمن خدمت باید متحول شوند و تکراری نباشد. محتوای بعضی از دوره‌های آموزش ضمن خدمت به «بررسی کتاب‌های درسی» می‌پردازد. این دوره‌ها به دلیل قدیمی بودن کتاب‌ها

REFERENCES

- Collis, H. (1992). *101 American English Proverbs*.
Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (1999). *101 American Customs*.
Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (2004). *136 American English Idioms*.
Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (2004). *101 American Superstitions*.
Lincolnwood: Passport Books.

Answer to the brainteaser

1. The cut on his HEEL won't HEAL in time for the race, so HE'LL have to drop out.
2. The man was so upset about being BALD that he regularly BALLED himself up on the bed and BAWLED his eyes out.
3. I couldn't SENSE any of the SCENTS in the flower shop, because for some strange reason I had 50 CENTS crammed up my nose.
4. A bloodthirsty pirate will wander the SEAS and essentially SEIZE everything he SEES.

دیگر برای دبیرانی که سال‌هاست آن‌ها را تدریس می‌کنند، جذاب نیست. محتوای دوره‌ها باید تخصصی‌تر شوند تا معلمان انگیزه‌ی ادامه‌ی کار را پیدا کنند.

معرفی دبیران موفق یکی دیگر از روش‌هایی است که دبیران را به استفاده از تجربه‌ها، ایده‌ها و افکار همکاران خود ترغیب می‌کند.

□ برای بهبود کیفیت آموزش زبان چه پیشنهادهایی دارید؟

● ایجاد و تأسیس کانون معلمان زبان در شهرستان‌ها زیرنظر آموزش و پرورش استان‌ها می‌تواند گام مؤثری در این زمینه باشد. فراهم آوردن امکانات برای چاپ نشریه‌های آموزشی مرتبط با رشته‌ی زبان در سطح استان‌ها و انتخاب سالانه‌ی بهترین نشریه از سوی متخصصان.

در آموزش و پرورش، مدرک تحصیلی دبیران در ارتقای آنان تأثیر چندانی ندارد. به فرض اگر دبیری مدرک دکترای خود را گرفت، همان ۲۴ ساعتی را باید درس بدهد که قبلاً درس می‌داده است. بهتر است مسئولان در این خصوص تجدیدنظر کنند. از این افراد با توجه به توانایی‌هایشان بهره بگیرند و امکانات بیشتری در اختیارشان بگذارند. آموزش و پرورش باید از دبیران، مرتبط با رشته‌ی تحصیلی خود سرکلاس استفاده کند و از تدریس زبان انگلیسی توسط دبیرانی که در این رشته تحصیل نکرده‌اند، جلوگیری به عمل آورد. شاید یکی از دلایل افت تحصیلی در همه‌ی دوره‌های تحصیلی، به‌کارگیری دبیران در رشته‌ی غیرمرتبط است.

اختصاص دادن ۲ ساعت از ۲۴ ساعت کار موظف دبیران به عنوان آموزش ضمن خدمت، می‌تواند گام مؤثری در بهبود کیفیت آموزش، به‌خصوص آموزش زبان خارجی باشد. معرفی منابع و کتاب‌هایی برای مطالعه و گرفتن امتحان سراسری از دبیران، سبب روی آوردن آنان به مطالعه می‌شود. به عبارت دیگر، دو ساعت در هفته برای مطالعه‌ی دبیران در نظر گرفته شود.

در صورت امکان، ساعات اختصاص یافته به درس زبان در دوره‌های راهنمایی و متوسطه تجدیدنظر شود. مثلاً ساعات این درس در پایه‌ی اول متوسطه به ۴ ساعت و در پایه‌های دوم و سوم متوسطه حداقل به ۳ ساعت در هفته افزایش یابد.

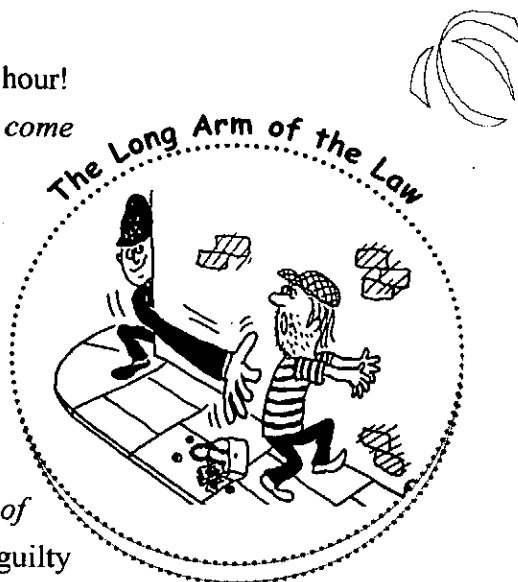
□ از این‌که در این گفت‌وگو شرکت کردید متشکریم. امید است در آینده از تجربه‌های شما در مجله بیشتر استفاده کنیم.

- I can't believe it! I won two games both within an hour!
- And you must expect the third one: *All things come in three!*

2. IDIOMS

The Long Arm of the Law

Roman Polanski, winner of an Oscar for Pianist in 2003, was arrested in Zürich because of the crime he was accused of 30 years ago. Some say *the long arm of law* proved its power once again no matter who the guilty person is.



II What You Need to Know

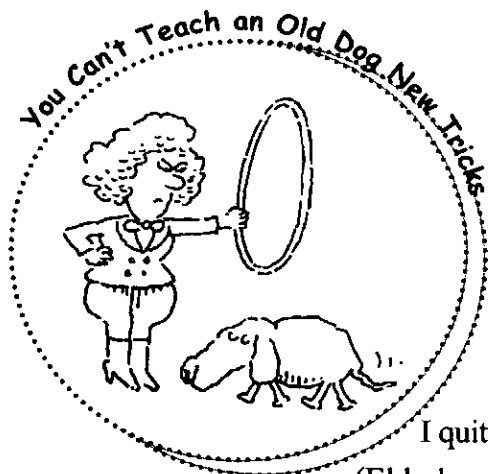
3. PROVERBS

You Can't Teach an Old Dog New Tricks

- How's your computer lessons going on with your grandma, Sue?
- Oh... Don't remind me, please! I talked for 3 hours once and she was still wondering how to turn it on!

I quitted anyway, *you can't teach an old dog new tricks.*

(Elderly peopel can't change their behavior or learn anything new)



4. CUSTOMS

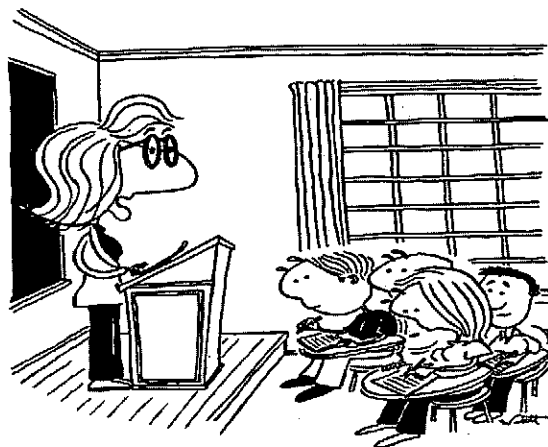
The "OK" Sign

- So... tell me about your piano contest. How well did you perform?
- Frankly, I was so indulged in the performance I heard nothing. But I noticed I was perfect after most of the audience showed me *the OK sign!*



No Comment?

If you have any comment on this cartoon, don't hesitate and send us (etfun@roshdmag.ir) your interpretations in a short paragraph. Your name along with your comment will be published in the same section in the subsequent edition of the journal.



"When writing your essays, I encourage you to think for yourselves while you express what I'd most agree with."

Brainteasers: Fill in the Gap!

The blanks in the following sentences will be filled in with three different homonyms (words that are spelled differently but sound alike) to make valid sentences. The dashes indicate the number of letters in the words. Can you fill in the blanks? (See the last page for the answer).

1. The cut on his _____ won't _____ in time for the race, so _____ have to drop out.
2. The man was so upset about being _____ that he regularly _____ himself up on the bed and _____ his eyes out.
3. I couldn't _____ any of the _____ in the flower shop, because for some strange reason I had 50 _____ crammed up my nose.
4. A bloodthirsty pirate will wander the _____ and essentially _____ everything he _____.

I What You Need to Know

1. SUPERSTITIONS

Because it represents the traditional family— mother, father, and child — three is thought to be lucky. Gifts, letters, and visitors come in threes. But it is said that bad events — like accidents and funerals — come in threes as well.



He was born in Boston and brought up in Massachusetts, at Brookline and Worcester. After doing a Bachelor's at Yale University, he completed Master's and doctoral studies in philosophy at Harvard University.

One of Schön's great contributions was to bring "reflection" into the center of an understanding of what professionals do.

The notions at reflection-in-action, and reflection-on-action were central to Donald Schon's efforts in this area. The former is sometimes described as 'thinking on our feet'. It involves looking to our experiences, connecting with our feelings, and attending to our theories in use. It entails building new understandings to inform our actions in the situation that is unfolding.

The practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomenon before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behavior. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomenon and a change in the situation.

We can link this process of thinking on our feet with reflection-on-action. This is done later - after the encounter. The act of reflecting-on-action enables us to spend time exploring why we acted as we did, what was happening in a group and so on. In so doing we develop sets of questions and ideas about our activities and practice.

The notion of repertoire is also a key aspect of this approach. Practitioners build up a collection of images, ideas, examples and actions that they can draw upon. Donald Schön, like John Dewey, saw this as central to reflective thought.

Schön's ideas have had immense impact in the domain of education in general and language pedagogy in particular. For many, many scholars have tried to integrate the concept of reflection to preparation and training of teachers. To this end, they have advocated the use of reflection, both in action and on-action, as a means to enhance teachers' knowledge repertoire and as an approach for preparing teacher who can respond more effectively to the complexity of their teaching practices.

The following figure shows a simplified version of a typical reflection cycle.



generally or specifically defined, depending on the course and course type.

4. The major body of the syllabus is usually dedicated to assigning students' **list of weekly readings**. If you are following a product syllabus (in a process syllabus this section will be automatically omitted), you need to describe readings and weekly assignment a priori. In this way, your path to the end of the semester will be known by all of the class members. Among many points to consider are the following:
 - a. Apply the right sequence of the elements,
 - b. Start with a smooth easy schedule first, and
 - c. Do not overwhelm your students!
5. Later, you need to mention the core **source(s)** and **further readings** of the course. Sources are usually covered completely, but some parts of the further readings may be covered. At any rate, the latter is subsidiary, providing more content knowledge, which can be used for students' projects, for example, if any.
6. One of the first questions with which students devastate their teachers in the very first session is the **scoring criteria**. Well, you cannot escape their questions anyway, but there is a way to reduce the frequency of their bombarding you with their questions: You can write about the criteria based on which you will score the class in the course syllabus. Your explanations may be detailed or general, as you think it is more appropriate to your class. Mention the standards, relevant grades, and also include some articles; you cannot be too strict; leave a couple of escape doors, too!



OK! So far, so good. I'm sure you are expecting a sample syllabus, don't you!? But this is not going to happen now! You are invited to prepare your own syllabus based on what we have already pointed out and send it to us. Of course, we will provide you with a sample syllabus, but it will be one of the syllabuses YOU have sent to us. So, don't hesitate, write down a complete syllabus for a course you teach, and email it to etfun@roshdmag.ir. The best syllabus will be published in ETF and the best 3 syllabuses will be rewarded a one-year free subscription to Roshd FLT!

Close up!

Donald Schön

Donald Alan Schön (1930-1997) was an influential thinker in developing the theory and practice of reflective professional learning in the twentieth century.

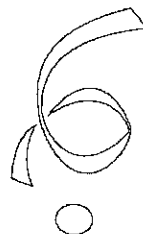




after the 5th session, for instance? This problem can be solved by using a *syllabus*.

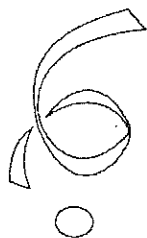
A syllabus can be of 2 types: it is either designed for the teacher or for the students. The former is very detailed, complicated, and professional. Let's keep it for a rainy day and discuss the latter! The student syllabus includes major points you, as the teacher, want to remind your students. These points can include:

1. General information about the class (course title, class number, credits, starting date, etc.)
2. Course description,
3. Instructional objectives,
4. The general sequence of readings or texts to be covered each session (if you are following a pre-set syllabus),
5. Sources,
6. Further readings, and
7. Scoring criteria.



With some possible exceptions for some courses, these seven points are the most prevalent elements of writing syllabuses in education. Now, let's see what each of these points are good for.

1. In the beginning of each class teachers usually introduce themselves and the course by providing their students with some **general information about the class**. That is why most of the syllabuses have their first session entitled "introduction to the course". To the same token, you need to introduce some essential points of the class in your syllabus for further information or clarification. Course title, class number, starting date of the class, instructor's name, phone number (optional), email, and some points on when-to-meet-students! In this way, you can make sure all students know everything they need to know about your class.
2. Apart from the general information, students need to know some more detailed facts about the course, as well. In your syllabus, the section named as **course description** contains an overview of the course. You can tell your students what to expect from this course in terms of the knowledge they will gain. You may even give a brief background of the course, too. Course description talks about the course, what the course is supposed to provide students with.
3. Every class and teacher is evaluated by the extent to which their objectives are accomplished. These objectives are to be defined before the course begins so that students will have a vivid picture of their responsibilities. In fact, **instructional objectives** clarify what points students are supposed to accomplish. Now, these objectives may be



For the dawn of each poet
each philosopher and king
Begins with a Teacher
and the wisdom they bring

Kevin William Huff



Quotable Quotes

If we choose, we can live in a world of comforting illusion.
- **Noam Chomsky**

The dead governs the living.
- **Auguste Conte**

Creativity requires the courage to let go of certainties.
- **Erich Fromm**

An honest man is always a child.
- **Socrates**

No man's knowledge here can go beyond his experience.
- **John Locke**

The saddest thing I can imagine is to get used to luxury.
- **Charlie Chaplin**



Teaching Tips

Syllabus: Your Best Teaching Assistant

Earlier we talked about and actually exemplified how to design a lesson plan, remember? Lesson plan, as we discussed, deals with what a teacher decides to do in a single session. But There is a problem here: what about, say, the 1st, 3rd, or the 4th sessions? How are you going to decide what to do in the sequence of sessions? Or what to do before and / or





Roshd &
Teachers

English Through

Fun

Babak Dadvand (babak.dadvand@gmail.com)

Hadi Azimi (azimi.ho@gmail.com)*

Ph.D students in Teaching English as a Foreign Language (TEFL),
Tarbiat Modares University

The Note

We start this edition of ETFun with a piece of poem:

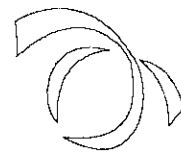
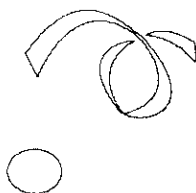
Teachers

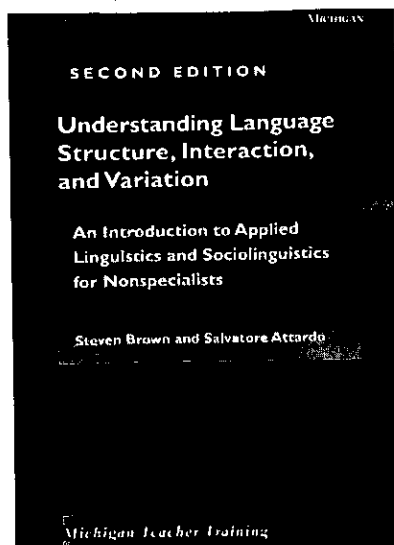
Teachers

Paint their minds
and guide their thoughts
Share their achievements
and advise their faults

Inspire a Love
of Knowledge and truth
As you light the path
Which leads our youth

For our future brightens
with each lesson you teach
Each smile you lengthen
Each goal you help reach





Understanding Language Structure, Interaction, and Variation

Understanding Language Structure, Interaction, and Variation, Second Edition, provides an introduction to the study of language and applied linguistics for students who have had a minimum of exposure to the discipline of linguistics. Using clear, easy-to-understand explanations and examples, this text avoids the in-depth theoretical coverage found in texts written for those who specialize in linguistics or SLA. As a result, this book is perfect for students whose chosen fields require them to be acquainted with the ways language works, such as future teachers, psychologists, sociologists, and anthropologists, but who do not intend to become linguists. The text is also suitable for English or ESL/EFL teachers who need a reference volume about various aspects of language, particularly as it applies to teaching. Each chapter includes educational implications of each topic, plus research projects and further readings. The text

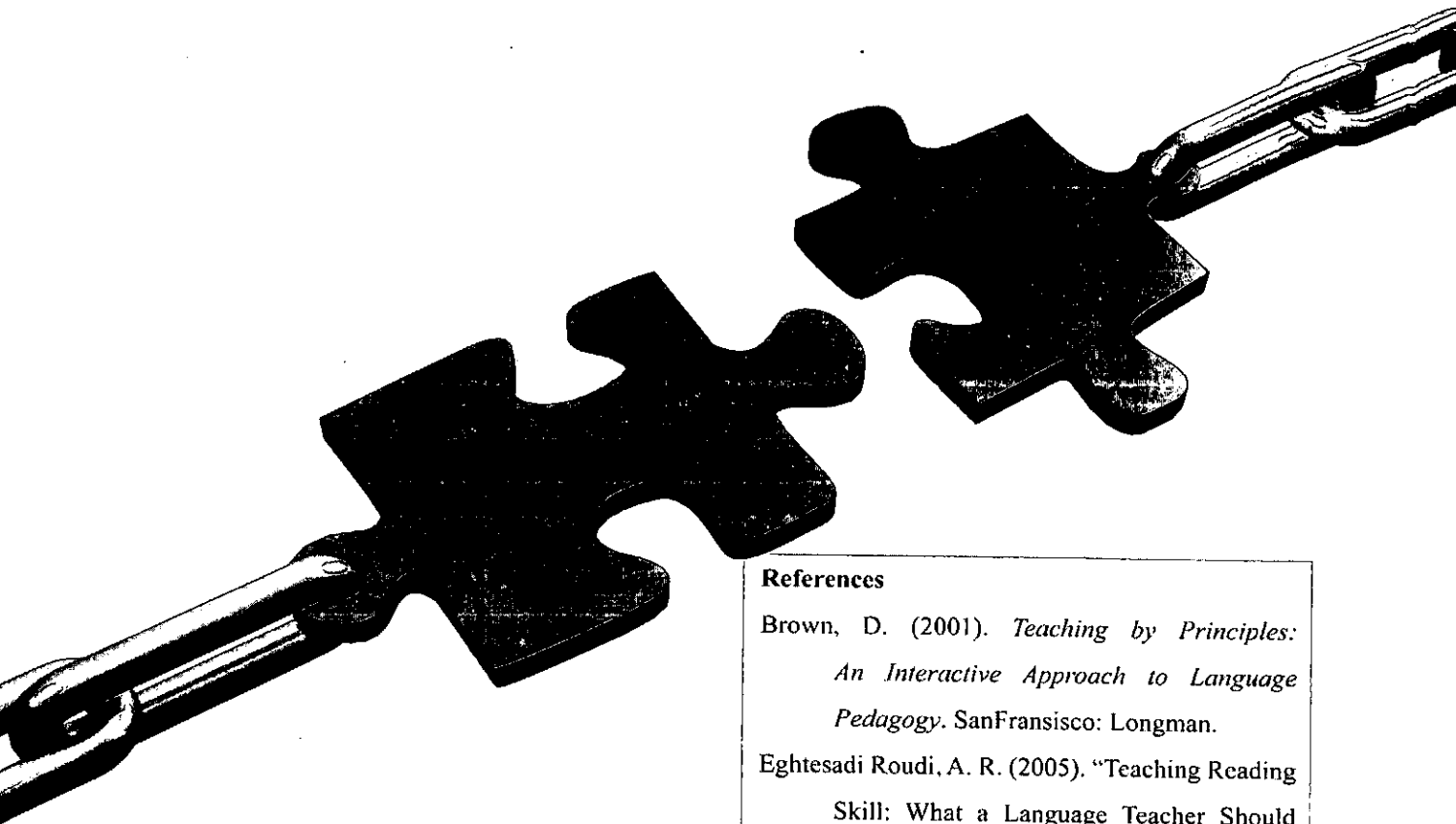
also appeals to those obtaining additional certification for public school teaching.

The second edition of *Understanding Language Structure, Interaction, and Variation* is enhanced and updated with an expanded treatment of English grammar, new topics like computer-mediated communication, current figures and data, and an up-to-date bibliography.

This text purposely covers more than enough material for a one-term course so that it may be used in a wide range of courses and classroom settings. A separate workbook providing extra practice is also available.

Also Available

Workbook for *Understanding Language Structure, Interaction, and Variation*
SECOND EDITION
 Steven Brown and Salvatore Attardo
Topics in Language and Culture for Teachers
 Steven Brown and Jodi Eisterhold



7. What word is the antonym of “*mental*”?
 8. How many times is the word “*forgotten*” used? What part of speech is the word forgotten?
 9. How many times is the word “*ability*” used? What are the brain’s abilities?
 10. How many times is the word “*psychologists*” used?
 11. What does a “*psychologist*” do?
 12. Why do “*psychologists*” study the “*brain*”?
 13. What does “*overlearning*” mean? How many times is it used?
 14. What is the relationship between “*overlearning*” and “*memory*”?
- And other questions just like the ones mentioned above.

References

- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco: Longman.
- Eghtesadi Roudi, A. R. (2005). “Teaching Reading Skill: What a Language Teacher Should Know.” *Roshd FLT Journal*. 75:20-31.
- Lopera Medina, S. (2008). “A guide to Teaching Reading Explained Using a Lesson About Coffee” *The Internet TESL Journal*. 6.
- Mirhassani, A. and Khosravi, A. (2003). “Issues on Reading Comprehension”. *Roshd FLT Journal* 66:32-36.
- Stiehenhofer, H. (1996). “How to Read Nonfictional English Text Faster and More Effectively.” *The Internet TESL Journal*. 6.
- Stockdale, J. (2008). “Using a Text Cloud to Introduce a Text”. *The Internet TESL Journal*. 14.
- Birjandi, P. Norouzi, M. Mahmoodi, Gh. 2007, Sherkate Chap ra Nashr-e Ketabhaye Darsi-ye Iran. Ministry of Education English *Text Book* 3.
- Text Cloud Generator at:
<http://www.tagcrowd.com/>

Conclusion

Using text cloud is a new technique used in the pre-reading phase of a reading lesson.

Students like text clouds. They are interested in getting to the text after a presentation like text cloud. Students can use the text cloud to give an oral presentation. Stockdale (2008) believes that “the words and their relative sizes give students the bit of structure they need to start and continue talking”. The coherence of their presentation improves with practice. The students can use their clouds as a study aid to develop their vocabulary.

A sample Text Cloud

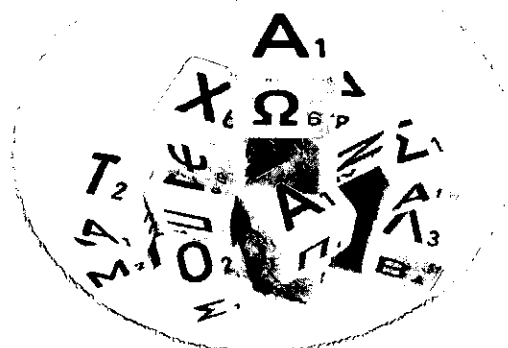
Here is a sample text cloud of lesson 3,
English book 3 of high school.

ability (2) amount (1) areas (1) arms (1)
basis (1) **become** (2) believe (1) **brain**
(4) briefly (1) chemical (1) completely
(1) conscious (1) detail (1) difficult (1)
emotional (1) **events** (2) everybody
(1) example (1) **fact** (2) feelings (1)
forgetting (1) **forgotten** (3) help (1) hour
(1) illnesses (1) important (1) influenced
(1) **information** (2) interests (1) keep (1)
knows (1) learned (1) legs (1) looked (1)
lose (1) loss (1) **memory** (7) mental (1)
mind (1) nobody (1) objects (1) occurs
(1) **over learning** (2) pace (1) painful

(1) past (1) **people** (2) photographic
memory (1) physical (1) poem (1)
psychologists (2) questioning (1) rapid
(1) recall (1) **record** (2) **remember**
(3) saying (1) science (1) searching (1)
several (1) slowly (1) slows down (1)
something (1) start (1) stick (1) storing
(1) **things** (2) **think** (2) ways (1) weak
(1) week (1) works (1)

The following are some of the questions the teachers can ask based on the above text cloud:

1. How many times is the word “*memory*” used?
2. How many times is the word “*brain*” used?
3. Say the words from the largest to the smallest one.
4. What word is the largest or the most frequent?
5. What does the word “*psychologists*” ... mean?
6. What word is the antonym of “*remember*”?



What is a Text Cloud?

A text cloud is a list of words arranged in a cloud. The font size of words is different according to their frequencies in the text. The larger the word, the greater the frequency. A text cloud can be produced by text cloud generators online. Some generators put the words in alphabetical order and show their frequencies in the text next to the word. There are some ways to produce a text cloud.

One of the easiest ways is to type the text in *front page*, then paste it into a box in the generator. After answering some questions, by clicking the word “*Visualized*” the cloud will be visible.

Then it is necessary to copy the words and paste them in a *word document*. After that, it is easy to edit the text cloud and format it before printing.

How to Use Text Cloud in Classroom?

Before reading the text, the teacher gives a summary of the text. After that, s/he passes out a handout of text cloud to each student and select from the following activities.

1. S/He can select a word and ask a student:
How many times is it used in the text?
The words are in alphabetical order.
So it is easy for the students to find the words quickly.



2. The teacher can ask the students to say the words aloud according to their size. This can help the teacher to check the students' pronunciation.
3. S/He can ask what word is the largest; or the most frequent.
4. The teacher can say a word and asks the students to define it to the class.
5. The teacher can ask them to say a word they don't understand or they don't know the meaning. Then s/he will explain it.
6. S/He can say a word and ask the students how many times it is used, what it means.
7. S/He can ask about synonyms or antonyms.
8. S/He can ask about collocations.
9. The teacher can ask “why questions”. They are recommended by Stockdale (2008) as the best questions “because they require the most thought on the part of the students”.

Different Kinds of Pre-reading Activities

There are different kinds of pre-reading activities which can be done before introducing a text to the learners like: pre-questions, do-it yourself questions, predicting content from words, predicting from title or first sentence, predicting from a key illustration (Eghtesadi Roudi, 2005).

The Reading Comprehension Texts in English Textbooks in Iran

The main objective of teaching English in Iran is reading comprehension. (Mirhassani and Khosravi, 2003). In high school English textbooks, there is one reading text in each lesson.

In English textbooks 1 & 2 texts are accompanied with pictures. Pictures play an important role in pre-reading activities. Predicting the content of a text from a key illustration can be done if a self-explanatory picture accompanies the text. When there is no picture and the texts are about abstract topics like the texts in English testbook 3, it is difficult to foster engagement with the texts among all students. Question and answer will not be of much help because only the students who have good knowledge of English can benefit from them.

With these kinds of texts it might of help to think of other activities such as text cloud.



Introduction

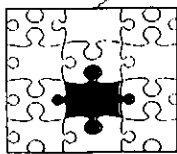
Among the four skills in learning a foreign language, reading has occupied an important place. In order to teach any reading text, a three-phase procedure is recommended (Brown 2001): *pre-reading*, *while-reading* and *post-reading*. The aim of pre-reading activities is to activate students' previous knowledge. This can be done by showing or drawing some pictures and asking questions, asking about the title of the reading text, asking questions based on the title. But the kind of these activities and the way they would be used depend on different factors, such as the number of students in a class, the students' proficiencies in second language learning specially listening and speaking, teacher's proficiency in ordering activities, and also the kind of reading text (Is it an informative text? Is it a narrative text?) How well the pre-reading activities are presented depends on the teacher, familiarity with the aim of the reading, with different kinds of activities in reading specially new methods in teaching reading and also with the way activities are organized. It is very important for an English teacher to use new methods for teaching reading. Students get more interested in the text after a good presentation in the pre-reading phase.

Activities for Teaching Reading

The aim of *pre-reading activities* is to activate or build, if necessary, the students' knowledge of the topic. In this case, the teacher is a bridge builder between what the students know about the topic and what they can get from the text.

While-reading activities are intended to help students to understand the text. While reading activities are intended to take the students through the reading and help them interact with the text (Lopera Medina, 2008).

Post-reading activities are intended to expand and verify what the students have learned from reading the text. After interacting with the reading text students reflect, argue and give their opinions. According to Eghtesadi Roudi (2005) the purpose of this stage is to review the content and focus on specific language items including grammar and vocabulary.



Classroom
Techniques

Text Cloud

A New Technique as a Pre-reading Activity

:By

Azam Tavakoli Dinani, English, High School Teacher (BA)

Isfahan, Khomeinishar

tavakoliazam25@yahoo.com

چکیده

آشنایی دبیران زبان انگلیسی با شیوه‌های جدید تدریس مهارت‌های زبانی و کاربرد آن‌ها، می‌تواند به افزایش مشارکت دانش‌آموزان در امر یادگیری زبان و در نتیجه افزایش کارایی و بازده کلاس درس منجر شود. این امر به‌ویژه در مهارت خواندن که مهم‌ترین مهارت یادگیری زبان انگلیسی است، اهمیت دارد. در این باره باید گفت نحوه‌ی شروع ارائه‌ی متن خواندن، و یا به عبارت دیگر، چگونگی انجام فعالیت‌های پیش از خواندن به‌منظور فعال کردن دانش زمینه‌ی دانش‌آموزان بسیار مهم است. استفاده از شیوه‌های نوین، متنوع و مورد علاقه‌ی دانش‌آموزان در این زمینه می‌تواند در آن‌ها انگیزه ایجاد کند و آنان را به فعالیت وادارد. یکی از این شیوه‌های نوین استفاده از متون ابری است. این مقاله، ضمن بررسی اجمالی اهمیت مهارت خواندن، به معرفی این شیوه در فعالیت‌های پیش از خواندن پرداخته است.

کلیدواژه‌ها: مهارت خواندن، فعالیت‌های پیش از خواندن، فعالیت‌های خواندن، فعالیت‌های پس از خواندن، متون ابری.

Abstract

English teachers' familiarity with new methods of teaching language skills is very important. This will help them to motivate students to learn English and increase students' participation in class activities. The aim of this article is to introduce to high schools English teachers' a new technique as a pre-reading activity in teaching reading texts. At the end, a sample text cloud is presented.

Key Words: reading, pre-reading activities, while-reading activities, post-reading activities, text cloud, schemata.

teachers should teach vocabulary learning strategies, such as 'how to use a dictionary'; 'how to learn words systematically'; 'how to keep vocabulary notebooks' and so on.

If teachers can do some of these things, learners will benefit more from their classes and will not only remember more words, but also will be able to step on the road to become independent vocabulary learners. The points discussed so far have implications for what language teachers do in language classrooms: First, teachers should spend time on teaching vocabulary because for the students to learn a word they need many opportunities to see and use it. Second, students know vocabulary development is essential for them to learn English, but often they don't have a clear understanding of how to go about really learning vocabulary. Therefore, it is the teacher's job to give them the tools and support to learn vocabulary effectively, and making them work with the words instead of simply going over fill-in-the blank exercises or correcting a matching quiz. Third, incorporating interactive vocabulary activities in language instruction does take extra time for the teacher. However, designing these kinds of activities becomes easier, the more you do them. By being involved in such activities students will not only have a clearer understanding of how to go about learning new vocabulary, but also have more confidence in their ability to actually do so. Fourth, if students learn words and

phrases systematically in class, it is likely that they will not only achieve more communicative success in class but also become more aware of the how of learning and the knowledge they need to acquire to learn words more successfully.

References

- Allen, V.F. 1983. *Techniques in Teaching Vocabulary*. OUP.
- Davies, P. and E. Pearse, 2002. *Success in English Teaching*. OUP.
- Finocchiaro, M. and Bonomo, M. 1973. *The Foreign Language Learner*. Regent Publishing Company, Inc.
- Hu, M. and Nation, P. 2000. Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13.
- Lweis, M. 1996. *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Meara, P. 1995. The importance of an Early Emphasis in L2 Vocabulary. *The Language Teacher* 19.
- Nation, P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston. Heinle and Heinle.
- Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. OUP.
- Oxford, R. and Scarcella. 1994. *Second Language Vocabulary Learning Among Adults*. State of the Art in Vocabulary Instruction.
- Pimsleur, P. 1967. A Memory Schedule. *Modern Language Journal*, 51 (2).
- Schmit, N. 2000. *Vocabulary in L2 Language Teaching*. CUP.
- Waring, R. 2000. The 'Why' and "How" of Using Graded Readers. OUP.
- Waring, R. 2001. *Getting Your Students to Use Their Dictionaries Effectively*. OUP.
- Waring, R. 2005. *How Should Teachers Incorporate Vocabulary Teaching into their Classes*. Notre Dame Seishen University.

new features of the words they already know, as well as giving them chances to internalize them. For example, simple gap fill and matching exercises manipulate only meaning and/or form, and thus call for relatively shallow mental processing.

Here are some types of vocabulary practice activity:

Brainstorming

Get the learners to think of as many words as possible related to a specific topic, for example the topic of the lesson. This can be organized as a team competition.

Labeling

This is similar to brainstorming, but with a chart or picture to aid the learners. It is especially suitable for topics like 'parts of the body' or 'things in the kitchen'. Again, it can be handled as a team competition.

Miming

Give a learner from one team a piece of paper with an activity written on it (for example, sail a boat, eat an ice-cream, fly a small plane). That learner will have to mime the activity so that the other team members can guess it in a given time for example, one minute. Then do the same with a learner from the next team. The winning team is the one that can guess most activities when all the pieces of paper are finished.

Oral Fill-in

Select or write an appropriate story. Leave out words that the learners should be able to guess from the context or with help from your miming. Then tell the story as if you

could not think of some words and need the learners to help you, for example:

Teacher: *One day I was at home sitting in an... er... er* [Teacher mimes sitting in an armchair.]

Learners: ...*armchair*...

Teacher: *Yes, I was reading a.... er....* [Teacher mimes reading a newspaper.]

Learners: ...*newspaper*...

Teacher: *Yes, in the newspaper I saw an.... er.... an....*

Classification

Write words related to two or more topics mixed together on the board. Ask the learners to identify the topics and then to decide which words are associated with which topic. For example, you could mix words like 'tyre', 'blender', 'boots', 'saucepan', 'goal', and 'brake'. These relate to three topics: cars ('tyre', 'brake'); cooking ('blender', 'saucepan'); and football ('boots', 'goal').

Conclusion

It should always be remembered that teaching does not cause learning, so teachers should expect learners to forget words sometimes and they should not expect them to remember every word they teach. The aims of vocabulary instruction then should be to create the conditions to the point that the learners can learn independently of the teacher. The ultimate aim of any teaching is to enable the learner to get to a position in which s/he does not need us anymore. Thus,

that statement would not surprise anyone. In most English-speaking communities, however, houses and gardens are usually visible from the street. To the native speaker of English, the building of the wall might suggest unfriendliness (see Allen, 1983).

◆ Most vocabulary exercises only test rather than teach. When we ask students to give synonyms or antonyms, we ask them to demonstrate skills that are needed for teaching a language, or for writing dictionaries. Such skills are not needed for the practical situations where language is used (see Davies and Pearse, 2002).

So what do all these imply for language teaching and learning?

Firstly, teachers should carefully select words to teach with special focus on the most frequent and useful words as they carry the most meaning senses. Special attention should also be given to words which are difficult to learn. Similarly those which will be relatively easy to learn (i.e. those which have close relatives in the first language) should be introduced early to build a start up vocabulary base. Thus an early emphasis on vocabulary growth within language teaching will help kick start their learning (Meara, 1995).

Secondly, as we know most words that we teach will be lost over time, it is essential that the new words are repeated soon after the initial learning, and repeated at spaced intervals many times and in many contexts to cement them in memory. As our

textbooks do not seem to consciously recycle important vocabulary the required 5-16 times, teachers have to find ways to ensure there are enough encounters with the words taught. One easy way to achieve both these goals, and one that takes little classroom time, is to require students to read graded readers out of class or ask them to listen to long simplified recordings (Waring, 2000). Another advantage of graded readers is that as students will be exposed to massive amounts of vocabulary, they can discover new collocations, as well as improving their reading fluency in an enjoyable way.

Thirdly, students should not be faced with material that is too difficult because they will not be able to guess successfully and thus not add new knowledge to what they already know. Material that is a little easy is beneficial for language learning because the students can improve their reading speed and fluency. This is because they already know all the words and will be able to build their word recognition speed.

Fourthly, by teaching students how to learn vocabulary effectively, and use their dictionaries well (see Waring, 2001 for some ideas), we can help them save a lot of time and ultimately become independent learners.

Lastly, vocabulary exercises should focus on deepening and internalizing knowledge of words but not focus at the surface 'form-meaning' level and should deal with collocations and multiple-word units. This type of practice allows the students to notice

demonstration (Extract 2), and translation (Extract 5).

An important point to note about the extracts above is that the vocabulary is presented in a context, not as isolated words. An appropriate context helps learners begin to understand the use of the item as well as its basic meaning. The item is associated with a certain type of context or situation. "Upset", for example, is associated with people's feelings or reactions towards events.

Another important point to note about the extracts is that the teacher usually checks that to see whether the learners have understood. For example, in Extract 1 the teacher gets a learner to show his own wallet, and in Extract 3, the teacher gets the learners to give more examples of singers. Note also that in Extracts 1 and 4 the teacher checks whether any learners already know the item - "She doesn't understand. She's a foreigner. A foreigner? No? Remember, there may be learners who do already know the item. Giving them the opportunity to show that knowledge can be motivating for them and set a good example of active participation for the whole group.

And now it is time to raise the following important question. In general, does English language teaching reflect these principles? The simple answer is no, not very well at all. In a review of how vocabulary is commonly taught Oxford and Scarcella (1994) that:

◆ There is very low recycling of vocabulary in course books. Most words,

which are taught in the text, are not later recycled in another exercise, or even repeated in the same book (Schmitt, 2000).

◆ Teachers teach vocabulary to students and rarely teach vocabulary learning strategies and techniques. Dictionary skills especially are rarely taught and students are not encouraged to keep vocabulary notebooks.

◆ Teachers all too often teach too many words at one time. This can not only confuse students who get them all mixed up, but also overload the students' memory leading to 'vocabulary graveyards'. According to Finocchiaro and Bonomo (1973), in general, no more than about eight words should be presented at one time. If your plan for a reading lesson requires that many more words be presented in one lesson, teach eight of them, engage in other related language activities and teach another eight after about ten minutes.

◆ For many teachers word teaching only means giving a definition and spelling or pronunciation, not the deeper aspects of word learning. We can help by making students aware that social meanings exist. Take the word wall, for instance. Every language has a word for the entity that English calls a wall. But how people feel about walls can be very different in different parts of the world, and those feelings are part of the meaning of a word. Suppose someone says, "Our neighbors have built a wall around their property." In many countries including Iran,

learners to feel that they have learnt a word or expression permanently once they have been given the translation. And it may give wrong ideas about a word or expression. For example صندلی (sandali) is equivalent to English 'chair', but it can also be equivalent to 'seat'. Finally, it may lead to lengthy and perhaps confusing discussion in the learners' first language (see Davies and Pearse, 2002).

Of course, it is natural and useful to use translation from time to time, but it is important to avoid making it the usual way of presenting the meaning of new items. Most vocabulary items can be presented very clearly without translation. In fact, the other techniques generally involve the learners more, and they assist remembering. Here are some examples of different ways of presenting vocabulary items:

Extract 1

Teacher: Mary bought a pair of shoes and a wallet. A wallet, OK? Well, this is my wallet-look. Have you got a wallet, Ali, oh, yes. Is it full of money?

Learner: No.....it's nearly empty!

Teacher: Oh, like mine.

Extract 2

Teacher: Kangaroos can jump ten meters.
Can you jump, Sara?

Learner: Jump?

Teacher: Yes, like this. [The teacher demonstrates.]

Learner: Oh, yes.

Teacher: Can you jump ten meters?

Learner: No!

Extract 3

Teacher: What's his name? No? Well his name's Assar. He's a singer. Assar is a singer. Shajarian is a singer, and..... come on singers, names of singers....

Learner 1: Eftekhari

Teacher: Yes, he is also a singer.

Learner 2: Esfahani.

Teacher: Yes, he's a pop singer.

Extract 4

Teacher: She doesn't understand-she's a foreigner. A foreigner? No? A Person from another country. Is Branco a foreigner when he's in Iran?

Learner 1: Yes.

Teacher: Is he a foreigner in Japan?

Learner 2: Yes

Teacher: That's right. He isn't Japanese. Is he a foreigner in Croatia?

Learner 3: No, he's Croatian.

Extract 5

Teacher: Look at the expression on her face. She's upset. What do you think 'upset' is in Persian?

Learner 1: Asabani

Teacher: Yes... more or less...

Learner 2: Negaran.

Teacher: Right.

In these examples meaning is presented with real objects (realia) (Extract 1), examples (Extract 3), definition (Extract 4),

together to focus the learner's attention.

◆ Words live with other words not in isolation. They always have partners that go with them to make distinct meanings such as by the way, the day after tomorrow, by and large and so on. These are often called collocations, or lexical units. Moreover, words go together in restricted ways. For example, we say 'beautiful woman' but 'handsome man'. The same goes for 'black and white' (not 'white and black'), or fork and spoon (but ghashogh and changal in Persian). These word relationships are very important for learners. If learners do not know these word relationships then they will sound strange and say things like 'Please open my difference' (part my hair) or 'I ate the ground and my father came out' (I fell down and hurt myself). Thus, in order to speak and write well, teachers need to introduce lots of word relationships in addition to single words, and learners need to be taught how to notice word relationships on their own.

◆ Written and spoken vocabulary are two different sets. Fewer and often different words are needed for fluent speaking and listening than for reading and writing.

◆ Students learn best by making sense of their own vocabulary. The more they work with the words they know, and the more deeply the words are processed (i.e. by working with the new words in many different ways) it is more likely that they will be retained in memory.

◆ We do not have time to teach everything about a word, so students have to become independent word learners. When a student feels no real need to learn something, a feeling of need must be created by the teacher (see Allen, 1983). If a student feels he must learn certain words in order to please the teacher or to pass an exam, how real is that feeling or need? The need may indeed initiate learning especially among certain individuals and in certain cultures, but more often the students who learn for such reasons will gain little of permanent value. They may answer the exam questions well, but their efforts will not lead to the ability to communicate. We can make the basic words in English necessary for communication. To do so, we must engage students in activities that require those English words for the exchange of information or the expression of personal feelings. We can have simple communication experiences even in classes for beginners if we assign time to them (see Lewis, 1997, for details).

◆ Vocabulary items are taught in the same way we teach everything else. We give our students an understanding of the meaning in many ways: we dramatize; we illustrate using whatever available in the classroom; we show pictures or objects; we paraphrase and we translate. But there are some potential disadvantages to translation. For example, it may encourage learners to think in their own language, when it is used excessively. Also, it may encourage

connection is made between the meaning and the form (its spelling or pronunciation) of the word. The second stage is much more difficult and involves knowing when to use the word (and when not to use it). This may include the words it goes with, and does not go with; the restrictions on its use; its shades of meaning, and so on.

◆ It is easier to forget a word than remember it. Initial word knowledge is very fragile and memories of new words that are not met again soon, are lost. This is because our brains are designed to forget not remember. If a student has just learned 10 new words, it is normal for most of them to be forgotten within a few days, and maybe only one or two will be retained in the medium or long term. This is called the "Forgetting Curve" (See Pimsleur, 1967 for details).

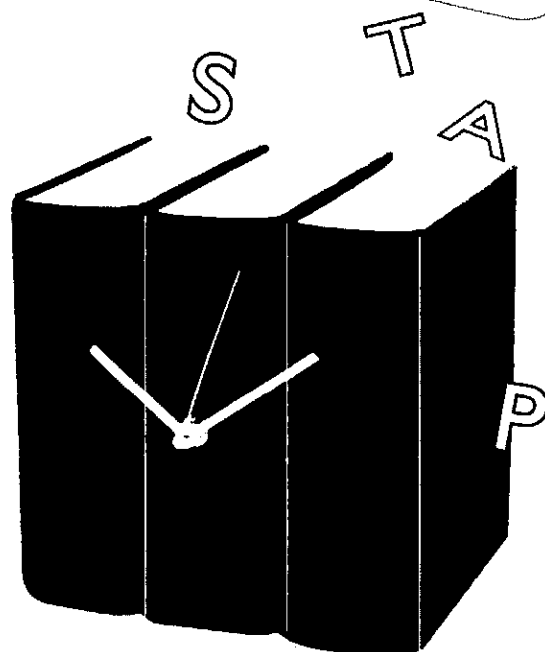
◆ One question that is often asked is whether words should be learned in context (e.g. from reading) or out of context (e.g. in a word list). The answer is both (see Waring, 2005). Many teachers suggest that words be learned only in context. Typical reasons given for this are that it is more 'natural' or more 'enjoyable' and that words that are met with their collocates are less likely to be misused. This is all true. However, researches also show that rote learning is several times faster than learning from context. It would be a good idea if we could use this rote learning to build a quick 'start up' vocabulary for our learners. Learners need lots of vocabulary at

the early stages so that they can work out the patterns in the language. The important point to remember is that the rote learning part is only the initial stage and much more work should be done to deepen this knowledge. However, rote learning can quickly enable learners to acquire the command of several hundred words within a few weeks (see Waring, 2001). Students cannot guess the meaning of an unknown word from the context if the surrounding text is too difficult. Hu and Nation (2000) suggest that students need to know about 98% or more of the other words in the text (1 new word in 50) before successful guessing can take place.

◆ Some words are more difficult to learn than others. Researches suggest that words, which are more concrete and closer to a known concept, or have a similar form in the first language, tend to be learned before those which are more abstract and are relatively different from corresponding forms in the first language (see Allen, 1983). This is important, because success in learning often depends on the number of senses which are involved in the learning process. When students can touch something, in addition to hearing and seeing the word which refer to it, there is a stronger chance that the word will be learned. Even if there are practical reasons why each learner cannot touch the object, just seeing it while hearing its name is useful. At least those two senses (sight and hearing) are working

Basic Principles in Vocabulary Teaching

Alireza Honarvar
Shahid Rajaee University
Email: honarvar_alireza@yahoo.com



Over the many years I have been teaching in high schools and colleges in Iran, I have become more and more aware of the fact that some of the most basic principles of vocabulary teaching and learning have been forgotten or ignored. In this article I will try to draw attention to the basic 'common sense' aspects of vocabulary teaching and learning.

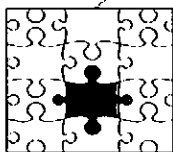
The following are some of the notions about vocabulary teaching and learning.

- ◆ Teaching a word does not mean the students would learn necessarily it. Teaching and learning do not go together all the time. It is too easy to forget that teaching does not

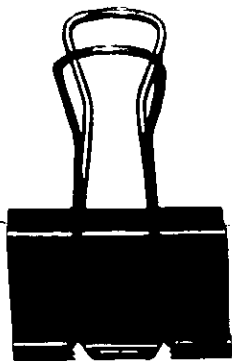
cause learning, and to forget that because students have finished a unit, it does not mean they have mastered all the words in it. Understanding the meaning is not the only step in learning a word. Much more time should be given to activities which require students to use the new words for real communicative purposes.

- ◆ We do not learn a word by encountering it once. Research tells us that it takes something between 5-16 times (or more) to 'learn' an average word. (e.g. Nation, 1990: 41).

- ◆ There are two major stages in learning words. The first stage is achieved when a



Classroom
Techniques



Teaching and Learning in Close-up



Vocabulary items are considered as 'building blocks' of language without which we can hardly assume a message to be conveyed. There are three major approaches to vocabulary instruction: incidental learning of vocabulary; explicit instruction and strategy training. Explicit instruction which is more beneficial for beginning and intermediate learners involves the presentation of unknown vocabulary items or words diagnosed as problematic for the students. This approach is the focus of the present article in which the author first introduces a number of principles that need to be considered by teachers in teaching vocabulary followed by excerpts from vocabulary lessons to present a number of teaching techniques. The article continues with a diagnosis of current practice for which some remedies are suggested. The author concludes with a number of practice techniques which can be used to enhance and consolidate vocabulary learning

واژگان سنگ بنای زبان به شمار می‌آیند و بدون آن‌ها مشکل بتوان تصور کرد پیامی از طریق زبان منتقل شود. در آموزش واژگان سه رویکرد عمده وجود دارد که عبارتند از: یادگیری ضمنی از طریق خواندن و گوش دادن، آموزش مستقیم و آموزش راهبردهای یادگیری واژگان. آموزش مستقیم که در سطوح مقدماتی و میانی تأثیر بیشتری دارد آموزش واژه‌های ناآشنا و واژه‌هایی که زبان‌آموزان با آن‌ها مشکل دارند را شامل می‌شود. این رویکرد موضوع بحث مقاله حاضر است که در آن مؤلف ابتدا به معرفی اصولی می‌پردازد که باید مورد توجه معلمان زبان در آموزش واژگان قرار گیرد. وی سپس به معرفی تکنیک‌های تدریس واژگان از طریق گزیده دروس می‌پردازد و سعی می‌کند با دیدی انتقادی وضعیت موجود آموزش واژگان را بررسی و راه‌حل‌هایی ارائه دهد. مقاله با معرفی تکنیک‌های تمرین واژگان برای تحکیم یادگیری به پایان می‌رسد.

to form unions to protect he themselves, There is no any simple way to stop exercise child labor. But this is no reason vessel for inaction. Luckily people are becoming aware of the serious social, economic, and developmental effects of child labor.

Answer the foLowing questions.

1. What is child labor?

.....

2. Why does child labor increase poverty?

.....

3. Somewhere in this paragraph, the writer expresses hope, copy down the sentence here.

.....

4. Unions' job is not protecting people who do a special job. (T/F)

5. It is not difficult to stop child labor. (T/F)

Comments:

.....

References

Afshar, A. (2007). *The Task of Cloze-Elide Versus Standard and Multiple-Choice Cloze Tests: A Pre-university EFL Case Study*. Unpublished MA thesis, Islamic Azad University, Science and Research Campus, Tehran, Iran.

Alderson, J. Ch. (1996). The testing of reading. In Ch. Nuttall (Ed.), *Teaching reading skills in a foreign language* (p. 224). Oxford: Macmillan.

Birjandi, P., Bagheridoust, E., & Mossalanejad, P. (2004). *Language Testing: A Concise Collection for Graduate Applicants* (2nd ed). Tehran: Shahid Mahdavi Educational, Cultural and Charity Institute.

Dastjerdi, H. V., & Talebinejad, M. R. (2006). Chain-preserving Deletion Procedure in cloze: A Discoursal Perspective. *Language Testing*, 23(1).

Elder, c., & Von-Randow, J. (2007). *A "before-after" Validation Study of an English Language Screening Tool*. Retrieved July10, 2007, from <http://ealta.eu.org>

Farhady, H. (2006). *Twenty-Five Years of Living With Applied Linguistics: Collection of Articles*. Tehran: Iran University of Science and Technology.

Ferris, J. J., Kraft, W., Manning, W. H., & Martinez, M. (1991). *Machine Interpretable Figural Response Testing*. Retrieved July10, 2007, from <http://uspatent.eu.org>

Gibson, E. J., & Levin, H. (1975). *The Psychology of Reading*. Cambridge: MIT.

Grabe, B. (2006). *Foundation for Reading Assessment*. Retrieved November 10, 2006, from <http://testingforum.hau.grl>

Manning, W. H. (1986). *Cloze-Elide: A Process Oriented Model of Language Proficiency*. Abstract retrieved January 3, 2006 from ERIC database.

Manning, W. H. (1987). *Development of Cloze-Elide of English as a Second Language*. Abstract retrieved December 20, 2006 from LTRC9 database.

Raatz, U., & Klein-Barely, Ch. (2007). *Introduction to Language Testing and C-tests*. Retrieved June 15, 2007, from <http://introductiontotest.htm>



Cloze-Elide tests would be of great help in measuring the students' ability to test their reading comprehension ability and language proficiency as well as language achievement. In addition, this procedure minimizes some of the practical problems which have been associated with Standard cloze tests, and abstract deficiencies alongside Multiple Choice cloze tests. It is hoped that language teachers will begin experimenting with Cloze-Elide testing as a reliable option which can substitute the traditional cloze tests which are normally administered in high schools, pre-university centers, and university language classrooms. This study opens avenues for further research. For example, to what extent would a Cloze-Elide way of testing have backwash effect on teaching or learning.

Sample cloze elide test based on pre-university textbook, chapter 4

Cloze Type: Elide (EL)

Before reading the passage, think about these three questions, please.

- 1. Do you think children have rights? If so, what kind?*
- 2. Should children be allowed to work? Why?/Why not?*
- 3. What kind of things do child laborers do?*

Find 25 redundant words in this text and cross them out, please.

Child labor means when young people,

under 15, but sometimes as young as 5 or 6, are forced to work because their parents cannot work or do not make enough money at their jobs to support their family. There are two kinds of work that children do, and only one of them is child labor. Most voluntary child laborers around the world are busy doing extreme forms of work that are dangerous for their health. They often work combine as many as 12 hours a day, (some times more), under dangerous conditions such as factories by with harmful useful smokes in the air. and use cause tools and web machines which are not designed for them. Child labor is common in artificial developing countries vehicles, but it also exists in industrialized nations. Most working children are found in agriculture construction in rural areas; urban children work in trade and services, on with fewer in manufacturing agriculture and domestic services. Child labor is both a the result and a cause of poverty. Since however child labores are usually prevented run from going to in school, and they are not able to do rub any other kind of work, they will have rich poor life in future. Children base work for many reasons, including the issue pressure of poverty, child adult unemployment, and irrelevant education systems that fail to guarantee jobs. Employers sign may hire childern since they can pay them less. Children are usually easier to discipline, more willing firm to work and often unable



tests in EFL tests. Conducting a subjective qualitative analysis the researchers found out that out of 20 subjects, 60 percent were more satisfied with EL tests, 25 percent with MC, and 5 percent with ST. The rest did not comment at all. This result shows that the Cloze-Elide tests had made them more eager to answer.

Conclusion and Implications

At the practical level, the results of this study have important implications. Cloze-Elide test has been introduced as a valid, reliable, and comprehensive measure of language proficiency and language achievement of Iranian pre-university students. The finding of this study could contribute to the field of language teaching in general and language testing in particular. The findings would be of great help for Language Curriculum Development Center, Sanjesh Organization, and higher education centers. Those who are involved with preparing materials for different language classes can also use the findings. Since different kinds of materials for different groups of students majoring different fields of studies should be prepared, these can be helpful for developing EAP/ ESP materials. The findings of this research tends to suggest that Cloze-Elide tests could be used in place of or alongside of other language tests. If careful consideration is given to the design of the Cloze-Elide, it has a

high potential for reliability, even under less desirable testing conditions. It would be a time saving method of testing the learners. Both teacher and learners might then be liberated from the unnecessary amount of time normally spent on testing, as it measures different competences, and more time could be dedicated to studying the target language.

Taking a meticulous look at the results show that subjects performed significantly better in Cloze-Elide than ST. Cloze-Elide tests sustained students' effort more, in such a way that rarely subjects left blanks. Cloze-Elide tests involved them more. Moreover, this research showed that scoring Cloze-Elide is not laborious any more the other types of cloze. Although subjects performed in Cloze-Elide and MC nearly similarly, some differences were detected. In Cloze-Elide subjects did not benefit from guessing the correct word from among the four choices. Results of this study indicated that designing

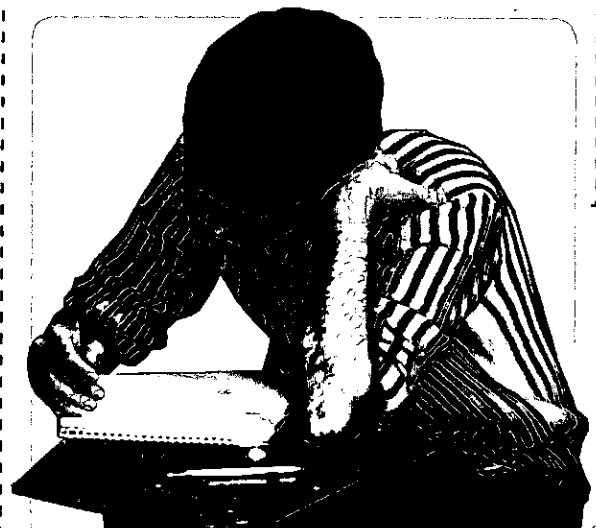




Table 1

T-obtained	T-critical	df	sig	Elide Mean	ST Mean
-12.5	2.093	19	.000	16.0000	6.95

T-Test:
St-El

The comparison of the performance of the participants in the cloze tests based on the mean difference reveals that the students did better when they sat for Cloze-Elide type of testing. As the results illustrate, the first null hypothesis was rejected on the grounds that the critical value of t was 2.093 but the obtained value was 12.5. In other words, since the obtained t value far exceeds 2.093, it can be concluded that there is a statistically significant difference at the level of $p < .05$ between the performance of subjects who sat for ST and EL cloze tests, in the first and second groups. In other words, the EL group outperformed the ST group.

In order to test the second null hypothesis, an independent sample t -test was conducted. This time the mean scores obtained from MC and EL were compared. The statistics are presented in table 2.

TABLE 2

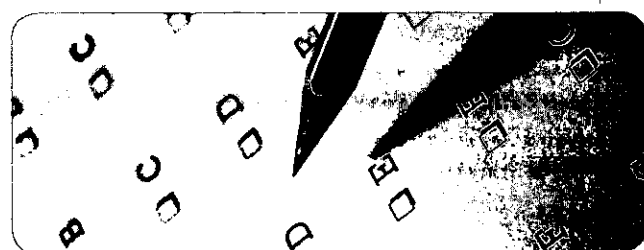
T-obtained	T-critical	df	sig	Elide Mean	MC Mean
.79	2.093	19	.437	16.0000	17.4000

Elide-MC

Since, the obtained t -value (2.093) was less than the critical value at the level of

significance of $p < .05$, the second null hypothesis was substantiated, that is, there was not any significant difference between subjects' performance in MC and EL cloze tests. Therefore, Cloze-Elide can be a suitable replacement of MC. This is because of the fact that although EL cloze is not based on the mere recognition of correct words as what happened in MC, the subjects' performance would not differ significantly in these two different types of cloze.

In order to test the third null hypothesis dealing with the distribution difference of subjects' responses to comprehension questions from groups took ST and MC from the responses of groups received Cloze-Elide test, analysis of variance (ANOVA) was conducted. In order to pinpoint where the significant difference lied, the Scheffe method of post-hoc analysis was applied. It is worth mentioning that the researchers analyzed the data obtained from the General Reading Comprehension Questions in General (GRCQ), table 3. Then, in the next run, the researchers analyzed the performances in answering Inferential Reading Comprehension Questions (IRCQ). Table. 4





Nelson test was twofold. Firstly, it was used to select an almost homogenous group. Secondly, this instrument was also used as an external criterion for the validation of the newly developed cloze tests in terms of empirical validity.

2. Three sets of newly developed cloze tests—MC cloze, ST cloze, and Cloze-Elide test.

Participants were asked to fill the 25 blanks in ST tests, find the correct choice in MC, and elide the 25 redundant words in Cloze-Elide. Then, they were required to answer five questions raised at the end of each passage, including one explicit, two inferential true/false type, and two inferential open ended questions. Participants who sat for Cloze-Elide test were asked to, just, think about three more questions raised before the text which acted as activator and a means of involving the testees more with the text. At the end, in order to investigate the students' attitude towards using Cloze-Elide instead of ST and MC types of cloze, the researchers elicited comments from the testees. It should be mentioned that the subjects who sat for cloze-Elide were asked to write their comments. They were supposed to write them in their mother tongue.

Regarding the validity of the tests, criterion related validity was estimated. The correlation between the cloze tests and the previously administered test of

proficiency, Nelson test, showed a rather high correlation which was significant. Then, the reliability of the three types of cloze tests, ST, MC, EL, was estimated through KR-21 method, the values were 0.78, 0.74, and 0.68, respectively.

To carry out the study, the following steps were taken. At the outset, all the 150 subjects were given the general English proficiency test of Nelson. After validating the newly developed cloze tests through administering them to three groups of 12 in the pilot study, they were used in the main phase of the study. In this phase, participants who took the cloze tests were three groups of twenty. The allocated time was about 45 minutes. After individuals finished taking the test, papers were collected and scored objectively. The ST cloze tests were marked through both the exact word method and the accepted word method, by two American physics professors at Santa Barbara University of California.

Results

In order to test the first null hypothesis concerning the difference between Iranian pre-university EFL learners' performance on ST cloze and Cloze-Elide as a reading comprehension test, a paired sample t-test was run between these two types of cloze tests to compare the means of scores obtained. The results appear in tables 1.

inserted should be taken into consideration. The most appropriate method of inserting the words in the text is the random insertion procedure. Elder and Randow (2007) have the same idea about the inserted words. In other words, the words in the passage should be numbered. Then the numbers should be randomly selected and the redundant word should be inserted after or before the word that corresponds to the randomly selected number. The next step is the selection of the words to be inserted in the passage. Again, a good procedure is selecting certain words from the dictionary on a random basis.

In this regard, Manning (1987) emphasized that Cloze-Elide tests are developed by inserting words into a running text at random points requiring students to extract meaning from the text by finding and eliminating barriers to comprehension that are presented by the extraneous words. Of course, some scholars believe that the inserted word should be similar to the adjacent words. However, the difference between inserting words selected randomly and the words inserted logically needs empirical evidence (Farhady, 2006). Elder and Von-Randow believes that the words inserted into a running text should be randomly selected from a text of similar difficulty (2007).

■ Scoring Cloze Elide

In scoring the Cloze-Elide test, the words that are detected and crossed out correctly

will be given credit. Sometimes, testees cross out the words that are not redundant and are part of the text. In such cases, the testees are penalized and one point is deducted for any error (Farhady, 2006). Alderson (1996) and Nuttal (1996) have the same idea as Farhady's idea on scoring Cloze-Elide.

Methodology

The subjects of this study were 150 Iranian female students attending EFL pre-university classes. Efforts were made to make sure the sample was homogenous. The homogenous sample was then divided into three groups:

Group one: participants who took Standard Cloze Test (ST) as control group

Group two: participants who received Multiple Choice Cloze Test (MC) as another control group

Group three: participants who received Cloze-Elide Test as an experimental group

For the purpose of the study and to investigate

Cloze-Elide test has been introduced as a valid, reliable, and comprehensive measure of language proficiency and language achievement of Iranian pre-university students.

the hypotheses, several instruments were utilized. They were validated through a pilot study before being employed in the project. The instruments applied were:

1. A piloted general English proficiency test (Nelson Test). The aim of administering



TOEFL candidate population suggest that cloze-elide tests are good, indirect measures of language proficiency, comparing very favorably with more commonly used testing procedures (Manning, 1987). "*Machine-interpretable figural response testing*" is a long term coined by Ferris, Kraft, Manning, and Martinez (1991). It was used instead of Cloze Elide testing as a title for their invention. Their invention relates to materials and techniques for standardized tests, and more particularly, to machine scored responses which measure skills not determined by multiple-choice tests. They believed that large-scale standardized tests are limited to certain cognitive processes and behaviors that they require of examinees. Multiple-choice questions are favored since they can be scored objectively, quickly, and at low cost. However, such questions only test for recognition of correct answers. They mentioned that, recently, an automatic testing system, referred to as "Cloze-Elide" testing was developed at Educational Testing Service, Princeton, N.J. U.S. Pat. No. 4,547,161, Oct. 15, 1985.

Elder and Von-Randow (2007) used Cloze-Elide format and a type of vocabulary test as tools in their research. They noted that the rationale for choice of Cloze-Elide format was: first, Cloze-Elide assesses skimming and scanning which are important in academic contexts (Gibson & Levin, 1975, Alderson, 2000, as cited

in Elder & Von-Randow, 2007); second, it assesses "potential comprehension of the test text" (Davies, 1989, as cited in Elder & Von-Randow, 2007); third, it correlates with measures of reading, listening, speaking, and writing (Manning, 1987). Fourth, Cloze-Elide requires rapid processing and hence draws on automated or implicit language knowledge; fifth, it is easy to administer and score (machine-scorable or automated on-line scoring). Statistics showed higher mean scores on speedreading (Cloze-Elide) components than the vocabulary test components. Moreover, subjects with English language background performed better than non-natives. They found that both vocabulary screening and speed reading (Cloze-Elide) are capable of yielding acceptably accurate predictions of performance level on a diagnostic test of listening, reading, and writing for academic purposes.

■ Cloze-Elide Construction

As mentioned by Farhady (2006), in developing a Cloze-Elide test, the first step is the selection of a passage. In selecting the passage all the rules and regulations regarding the difficulty and the length, known in standard cloze construction, should be observed. That is, the selected passage should have appropriate length and difficulty level in respect to the expected group of testees. Then, determining the locations where the extra words should be

restored from those parts which have been transmitted intact. Tests using the concept of reduced redundancy are based on the assumption that adult educated native speakers of a language can, in general, make use of language redundancy to restore damaged messages through their knowledge of patterns, idioms, and rules of their own language and culture—competence (Raatz & Klein-Barely, 2007).

Birjandi, Bagheridoust, and Mossallanejad (2004) suggested that these tests measure the linguistic knowledge, lexicon, phonology, etc., as well as textual knowledge, cohesion, coherence, and world knowledge. Most of the experimental studies on Cloze-Elide mostly emphasizing using technology, were presented by Manning during 1980s. Amenable to machine scoring, “MC cloze” approaches have been developed. However, this procedure has been criticized because the task is fundamentally one of recognizing the correct word, as opposed to producing it. To deal with this problem, Mannig suggests two formats that differ from the traditional cloze testing procedures, and which are adapted particularly for automatic scoring and/or presentation through a terminal screen. These formats are the “cloze-edit” procedure, and the “maze” procedure. In both of these procedures the test consists of a reading passage into which words that are extraneous to the text

Reports on a study to investigate the validity of cloze-elide test of English proficiency for students similar to the TOEFL candidate population suggest that cloze-elide tests are good, indirect measures of language proficiency, comparing very favorably with more commonly used testing procedure (Manning, 1987).

are added randomly. He proposes that the task of the examinee is to elide, or strike out, the words that have been inserted into the running text. As a generic term for this general approach, he uses the term Cloze-Elide testing.

Later on, in 1986, Manning presented another paper at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. He introduced Cloze-Elide as a process-oriented model of language proficiency. He pointed out that the aims of his project were to develop and evaluate a new approach to the assessment of language skills of English as a second language (ESL) students. He, also, emphasizes the use of technology. That is using optical scanning equipment in scoring cloze-elide test exercises, thereby providing a rapid, relatively inexpensive and objective measure of language proficiency. In brief, the cloze-elide technique requires the test taker to strike out irrelevant or incorrect words that have been inserted into a prose passage.

Reports on a study to investigate the validity of cloze-elide test of English proficiency for students similar to the





داد. در این تحقیق، سه نوع آزمون، استاندارد، چندگزینه‌ای و بندشی، در دو مرحله با هم مقایسه شدند. در مرحله‌ی اصلی تحقیق، سه گروه ۲۰ نفره شرکت کردند.

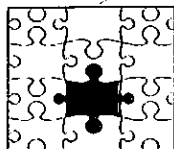
نتایج به‌دست آمده از اطلاعات جمع‌آوری شده نشان دادند که در سطح $p < 0.05$ تفاوت معناداری بین عملکرد دانش‌آموزان در آزمون استاندارد و آزمون حذفی وجود دارد. به عبارت دیگر، گروه آزمون حذفی، در مقایسه با گروه آزمون استاندارد، عملکرد بهتری داشتند. در این تحقیق، تفاوت معناداری بین عملکرد دانش‌آموزان در آزمون چهارگزینه‌ای و حذفی از نظر میانگین نمره‌های دو گروه وجود نداشت، اما تفاوت‌های معنی‌دار از لحاظ درک مطلب و درگیری بیشتر با متن مشاهده شد. بالاخره، دانش‌آموزانی که در آزمون بندشی حذفی شرکت کرده بودند، به سؤال‌های درک مطلب، بیشتر و بهتر از دو گروه دیگر جواب دادند. از این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آزمون بندشی حذفی می‌تواند جای‌گزین مناسبی برای آزمون استاندارد و چهارگزینه‌ای باشد.

کلید واژه‌ها: آزمون بندشی، آزمون بندشی ایلاید (حذفی)، آزمون بندشی استاندارد چندگزینه‌ای، مهارت‌های درک مطلب زبان انگلیسی

Abstract

Cloze technique has been explored as a reliable base for measuring the reading difficulty level of a text, native and non native speakers' skills in English reading comprehension, learners' higher-order as well as lower-order language abilities, abilities in handling vocabulary and grammar, and general linguistic abilities. The purpose of this study was to examine the possibility of replacing Cloze-Elide (EL) with of Standard (ST) and Multiple-Choice (MC) cloze in Iranian pre-university EFL tests. In this research, Cloze-Elide test has been introduced as a kind of straightforward task, a task which involves the testees more, and a test which is easy to score in large scale nationwide measurement. Moreover, Cloze-Elide is not based on the recognition of the correct word in which the testee can benefit from guessing, as was the case with MC cloze tests. To this end ST, MC, and EL were compared in two phases. Three groups of twelve participated in the pilot phase of the study in order to validate the three types of newly developed cloze tests through correlating it with the criterion NELSON Test. The participants who participated in the main phase of the study were three groups of twenty. The results of the analyses for the collected data showed that there was a significant difference between the performance of subjects who sat for ST and EL cloze tests. However, there was not any significant difference between subjects' performance in MC and EL cloze tests. Finally, the subjects who received EL cloze tests answered comprehension questions (GRCQ) significantly better than the subjects of the other groups. The same results were obtained regarding IRCQ, the abbreviated form of Inferential Reading Comprehension Questions. It can be concluded that the Cloze-Elide test can be an extremely suitable replacement for ST and MC cloze tests.

Key Words: cloze test, cloze-elide, standard cloze, multiple choice, test, reliability, validity, correlation coefficient



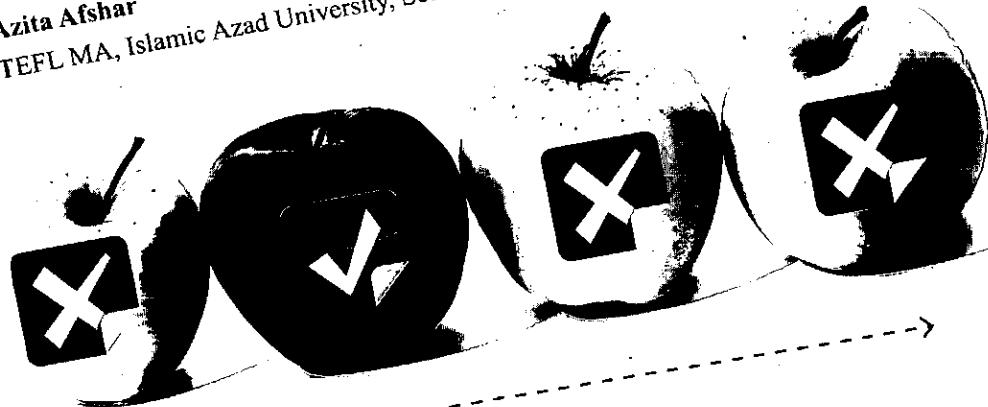
Classroom
Techniques

Cloze-Elide a New Alternative to Cloze Tests: A Pre-university EFL case study

Dr. Sayyed Akbar Mirhassani,
Professor in TEFL,

Azita Afshar

TEFL MA, Islamic Azad University, Science & Research Campus



چکیده

تکنیک آزمون بندشی، برای اندازه‌گیری سطح دشواری متن و مهارت‌های درک مطلب زبان انگلیسی، برای بومی و غیربومی زبانان معرفی شده است. هدف این مقاله، بررسی امکان‌سنجی آزمون بندشی حذفی (ایلاید)، با توانایی بیشتر در تشخیص دانش‌آموزان ضعیف از قوی، به جای آزمون بندشی استاندارد و چهارگزینه‌ای در آزمون‌های انگلیسی به عنوان زبان خارجی در مراکز پیش‌دانشگاهی ایران است. آزمون بندشی حذفی، آزمونی است که آزمون‌دهندگان را بیشتر درگیر می‌کند. همچنین تصحیح آن در مقیاس بزرگ، حتی در سطح کشور برای آزمون‌های کنکور سراسری و دانشگاه آزاد اسلامی، آسان است. به علاوه، این نوع آزمون تنها مبتنی بر تشخیص کلمه درست نیست، تا آزمون‌دهنده جواب را هم‌چون آزمون‌های چهارگزینه‌ای حدس نزنند.

تست حذفی، تستی است که در آن، کلماتی از متنی با همان درجه‌ی سختی و به صورت تصادفی، وارد متن شود؛ به طوری که با کلمه‌ی هم‌جوار یک نقش را داشته باشد. بنابراین وظیفه‌ی دانش‌آموز، شناسایی کلمات نامربوط و حذف آن‌ها از متن است که به ازای هر حذف بجا، یک نمره‌ی مثبت در نظر گرفته می‌شود. در این قسمت اگر دانش‌آموز کلمات متنی اصلی را حذف کند، برای هر کدام یک نمره از دست خواهد

prononciation française, a éclairci beaucoup de vérités. Nous avons observé que le nombre d'erreurs pour la prononciation des voyelles nasales est d'une grande fréquence : (100%). D'ailleurs, nous nous sommes rendu compte de différents degrés au niveau des erreurs commises. Nous avons constaté que l'enseignement de la prononciation et la correction phonétique dans les cours de français L2, exercent une forte influence sur l'apprentissage. Il faut donc introduire cette activité dans notre système d'enseignement/apprentissage. Ce fait garantit un apprentissage idéal de L2. Nous avons également remarqué que pour réaliser la correction phonétique, il faut d'abord découvrir les éléments sur lesquels les apprenants ont plus de difficultés.

D'ailleurs, nous nous sommes rendu compte du rôle de l'enseignant qui est avant tout de relever les erreurs et de les redresser des stratégies et techniques appropriés chez les apprenants. Le résultat de cette recherche peut aider les enseignants de la langue française à programmer une démarche qu'ils puissent mettre en place dans leurs cours pour découvrir les fautes de prononciation de leurs apprenants afin de les orienter vers une prononciation acceptable.

Références

Billières. M, (1990-1991), «Considérations sur la voix en phonétique corrective appliqué à la didactique des langues», Cahiers du

Interdisciplinaire des Sciences du langage, numéro 8.

Billières. M. (1987), Le suivi des élèves en phonétique corrective, VIIème Colloque International Structuro -Global Audio -Visuel.

Borrell. André, (2002), «Les problèmes phonétiques liés à la distribution pour une correction verbo-tonal», *Revue De Boeck Université*.

Callamand. M, (1973) L'intonation expressive : *exercices systématiques de perfectionnement*, Paris: Hachette.

Callamand. M, (1981), *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Paris: CLE international.

Champagne-Muzard. Cécile et S. Bourdages. Johannes, (1998), *Le point sur la phonétique*, Paris: CLE international.

Charliac. Lucile et Motron. Annie-Claude (2001), *Phonétique progressive du français*, Tours: CLE international.

Cuq, J-P, (2003), *Dictionnaire didactique du français*, Paris: CLE.

Deyhim. Giti et Ghavimi. Mahvash, (2006), *Phonétique française*, Téhéran: presses universitaires d'Iran.

Léon. Monique, (2003), *Exercices systématiques de prononciation française*, Paris: Hachette.

Martins. C et Mabilat. J.-J, (2003), *Conversations. Pratiques de l'oral*, Paris : Didier.

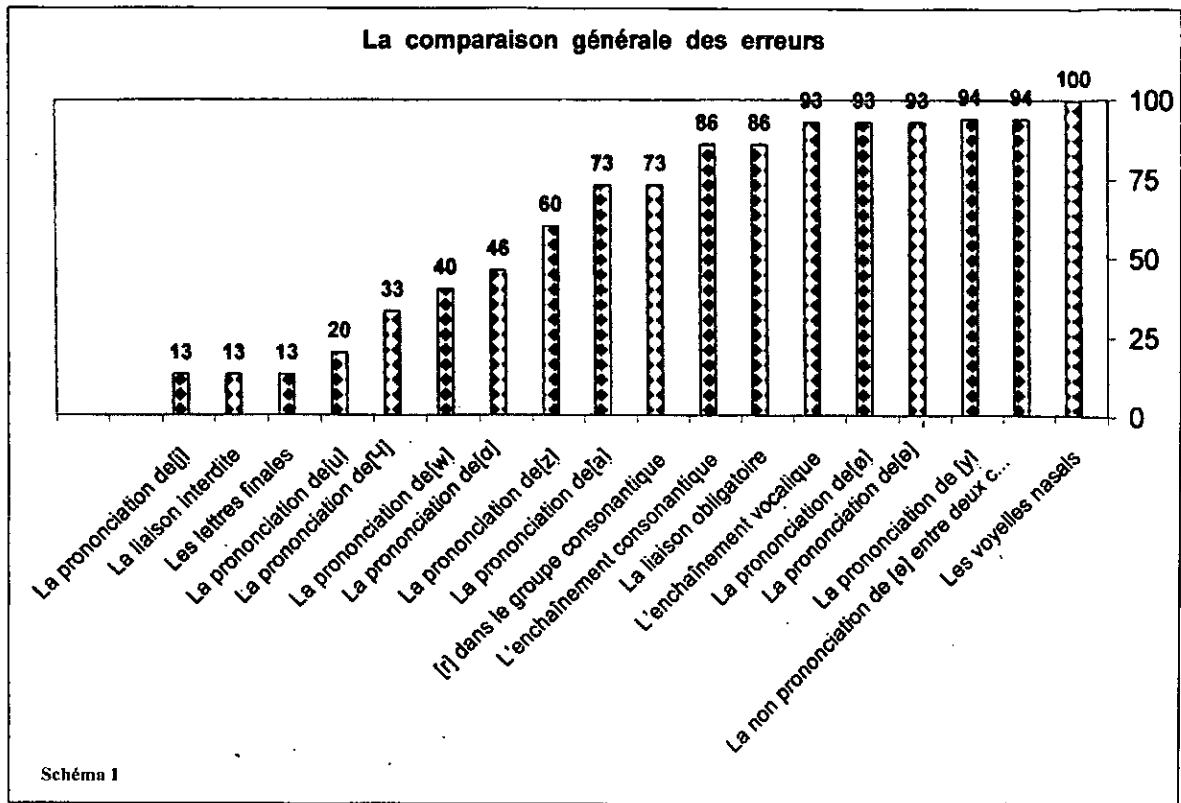
Martins. C et Mabilat. J.-J, (2004), *Sons et intonation*, Paris : Didier.

Porcher. L, (1987), *Manières de classe*, Alliance Française - Didier.

Rahmatian. Rouhollah, (2002). «Les éléments suprasegmentaux dans la correction phonétique», Téhéran: *Revue Modares*, numéro spécial.

Renard. Raymond, (2002), «Une phonétique immigrée», *Revue De Boeck Université*.

La comparaison générale des erreurs



problème chez nos apprenants. Nous avons justifié ce fait par l'existence de ces sons en persan. Nous avons constaté également que, comme les apprenants prononcent tout ce qu'ils voient, ils n'ont aucun problème pour la prononciation de [ə] muet lorsqu'il est situé entre deux consonnes.

De plus, après avoir analysé les différentes fautes de prononciation des apprenants, nous avons observé que le nombre des erreurs dans les mots monosyllabes est le plus abaissé. Aussi, s'agissant des sons qui sont «difficiles à prononcer» pour les apprenants lorsqu'ils sont en position initiale du mot, les apprenants les prononcent beaucoup plus facilement que lorsqu'ils sont en position médiale ou

finale. Quand dans un même mot ou dans un même énoncé, deux sons sont opposés, la plupart des apprenants, prononcent l'un au lieu de l'autre. Ex : dans fourrure, deux sons se trouvent au voisinage, la probabilité d'apparition de fautes est donc d'une grande fréquence.

Nous avons aussi constaté que parmi tous les éléments phoniques du français qui sont déjà difficiles à prononcer chez les apprenants iraniens, «les voyelles nasales» sont les plus difficiles à corriger. Leur correction exige alors beaucoup de temps.

Conclusion

Cette recherche, au cours de laquelle nous avons constaté de multiples difficultés chez les apprenants iraniens lors de la

◆*La plupart des apprenants iraniens ajoutent un [e] entre le [r] et la consonne dans le groupe consonantique :

Le [r] peut être prononcé incorrectement par l'interférence.

Exemple : la mer, le père, la bière

Production

incorrecte : *[lamər], *[ləpər], *[labjər]

Exemple : grand, professeur, gros

Production incorrecte : *[gerɑ],

*[perɔfesər], *[gero]

*[z] ;

La plupart des apprenants iraniens ont des difficultés à prononcer et à distinguer [z] sous la graphie de [s] :

Exemples : poison, saison, oiseau

Production incorrecte : *[pwas̃],

*[ses̃], *[waso].

4) *Les difficultés sur la prononciation des semi-consonnes :

[w], [ʃ], [j] ;

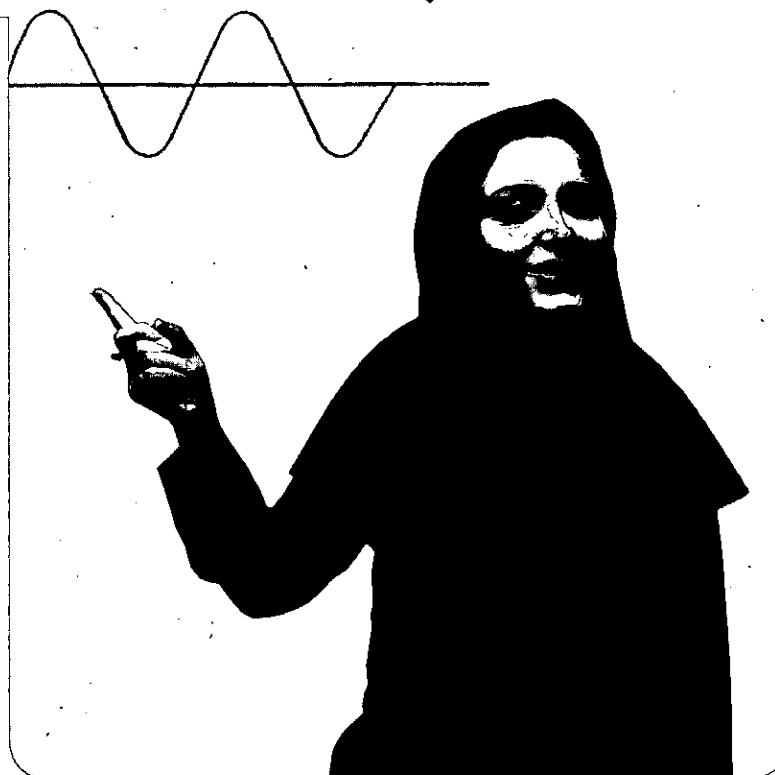
Les apprenants iraniens prononcent les semi-consonnes de différentes façons. Nous allons présenter les différents types de leur prononciation dans le test concerné.

5) *Le problème de la prononciation et non prononciation des lettres finales;

6) *La prononciation et la non prononciation de [ə] muet;

7) *Le problème de la liaison;

8) *La difficulté pour respecter l'enchaînement vocalique;



9) *La difficulté pour respecter l'enchaînement consonantique;

La comparaison des données

Nous avons étudié et nous avons examiné tous ces éléments chez ces deux groupes de quinze apprenants. Après avoir observé toutes ces données, à présent, nous allons comparer sur un schéma (1), le degré des erreurs des apprenants pour tous les éléments examinés. Notre objectif est de concevoir : Sur quels éléments phoniques du français, les apprenants iraniens ont plus de difficultés. Dans le schéma ci-dessous (schéma 1), nous présentons la comparaison générale des fautes :

Pour la prononciation de [e], [o], [s] et la prononciation de [ə] muet, lorsqu'elle est nécessaire, on n'a rencontré aucun

Productions incorrectes de (peux) :
*[po], *[pu];

Productions incorrectes de (veux) :
*[vo], *[vu].

*[a] et *[ɑ];

On trouve les difficultés pour la prononciation de [a] et [ɑ] surtout chez des adultes qu'ils ont appris, anciennement, le français. Leur prononciation a toujours une tendance à prononcer presque tous les [a] comme [ɑ]:

Exemple: la, il y a, machin

Production incorrecte: *[la], *[iljɑ],
*[mɑʃin];

Cette confusion se manifeste aussi chez la plupart des apprenants débutants.

[ɛ] et [e];

Puisque dans notre langue maternelle on ne reconnaît aucune différence entre ces deux voyelles, c'est difficile pour les débutants de comprendre et de respecter leur différence phonique. Puisque pour un débutant, le souci le plus important est de parvenir à prononcer correctement [y], [ø], [ə], les voyelles nasales et de les distinguer de leurs ressemblants. Donc, pour ce cas aussi comme pour la différence concernant [ø] et [œ] et [ɛ] et [e], pour la correction phonétique de nos apprenants, nous agissons en multipliant des exemples, mais on laisse leur enseignement particulier une fois que leur niveau de langue s'élève. Bien sûr il ne faut pas négliger ces différences. Mais on doit les considérer au fur et à mesure que l'enseignement avance.

2) La difficulté sur la prononciation des voyelles nasales :

*[ẽ], *[ã], *[õ], *[œ]

Lors de la prononciation des voyelles nasales, on a trois types de difficultés de prononciation différentes chez les apprenants iraniens :

1) ils prononcent les voyelles nasales comme celles des orales, tout en prononçant la consonne nasale:

Exemple: rien, sentiment, parlons

Production incorrecte : *[rjan],
*[santimɑn], *[parlɔn];

2) ils prononcent la voyelle nasale comme orale, mais souvent ils suppriment la consonne nasale:

Production incorrecte : *[rja], *[santimɑ],
*[parlɔ];

3) ils réalisent les voyelles nasales presque correctement, mais en ajoutant à la fin la consonne nasale:

Production incorrecte : *[rjɛ̃n], *[santimã̃n], *[parlɔ̃n]

3) La difficulté sur la prononciation des consonnes :

[r] ;

Le problème le plus grave chez les apprenants iraniens pour la prononciation des consonnes apparaît lors de la prononciation de [r]. Pour le [r] on trouve deux types de fautes chez nos apprenants ;

◆ Ils prononcent le [r] français comme le [r] persan ;

développées dans les différentes méthodes de la correction phonétique et aussi selon nos expériences dans les cours de langues. Ici, on fait allusion à tous les problèmes possibles de prononciation des apprenants iraniens. On précise avec un astérisque (*), les cas sur lesquels les apprenants ont plus de difficulté d'articulation. Nous avons examiné la prononciation de ces cas (marqués par astérisque) chez le groupe de nos apprenants.

1) Les difficultés sur la prononciation des voyelles orales:

*[y] ;

Le problème principal dans la prononciation de [y] se manifeste lorsque les apprenants le prononcent [u], parce qu'ils l'entendent comme le [u] :

Exemple : tu, une, rue ;

Production incorrecte : *[tu], *[un], *[ru]
*[ə] ;

Au début de l'apprentissage, les apprenants prononcent le [ə] français comme le [e] anglais. Puisque sa graphie est comme le [e] anglais, ils croient qu'il est prononcé de la même manière. Mais le problème principal se manifeste lorsqu'ils remarquent que la graphie [e] se prononce quelquefois [ə] et quelquefois [e] (Ou bien [ɛ]). Ceci étant, nous avons deux types de fautes :

ils prononcent le [ə] comme [o] ;

ils ont de la difficulté à distinguer dans quelles conditions le [e] est prononcé [ə] et

dans quelles conditions il est prononcé [e] ou [ɛ] :

Exemple : le, premier, me

Productions incorrectes de (le): *[lo], *[le] ;

Productions incorrectes de (premier):
*[promje], *[premje] ;

Productions incorrectes de (me):
*[mo], *[me]

*[ø] et *[œ] ;

A propos de ces deux voyelles, on peut prétendre que presque tous les apprenants iraniens débutants et la plupart des intermédiaires ou même certains des avancés, ont des difficultés à les prononcer correctement. La plupart des apprenants les prononcent généralement [o]. On a aussi rencontré des cas où certains apprenants les prononcent [u] :

Exemple : deux, peux, veux

Productions incorrectes de (deux):
*[do], *[du] ;





simple et par hasard, nous a paru une démarche convenable.

Pour les quinze apprenants qui n'ont pas profité d'enseignement particulier de la phonétique, nous avons observé et enregistré leurs fautes sur chaque son pour ensuite faire une étude statistique de leurs fautes sur chaque élément.

Nous avons examiné d'une manière pratique les productions orales des apprenants sur certains éléments phoniques du français dont la prononciation pose problème aux apprenants iraniens. Ceci fait une comparaison statistique pour vérifier comment les apprenants iraniens réagissent vis à vis des sons dont la prononciation n'a pas fait l'objet du contenu de leur formation. « Le premier objectif de la correction phonétique [...] est le développement des connaissances et des habiletés requises pour interpréter de manière appropriée divers types de discours authentiques » (Champagne-Muzard et Bourdages, 1998, p.104). « N'oublions pas en effet, que la correction de la prononciation est en

fonction des capacités diverses de chaque élève et que chacun réagit selon sa culture, sa personnalité, son statut dans le groupe, sa relation avec le maître et naturellement ses capacités d'écoute. On comprend dès lors que le rôle de l'enseignant est de créer le plutôt possible chez ses apprenants un besoin qui les poussera à être demandeurs de correction phonétique » (Billières, 1987, p.20). Nous allons présenter d'abord les éléments phoniques du français pour la prononciation desquels, nous avons observé certaines difficultés chez la plupart des apprenants iraniens.

◆ **Sur quelle partie du système phonétique du français les apprenants iraniens ont plus de difficultés?**

Les éléments qu'on va énumérer ici, sont des éléments du système phonétique du français sur lesquels les apprenants iraniens (en particulier les débutants) ont des difficultés à prononcer correctement. On fait allusion aux erreurs les plus graves et les plus courantes ; selon les théories

Connaître les sources des erreurs, aide l'enseignant à trouver des solutions appropriées pour corriger les différentes fautes selon leurs origines d'apparition.

La phonétique du FLE dans le système d'enseignement/ apprentissage en Iran

Dans le panorama pédagogique des études de phonétique française pour des étudiants iraniens on remarque une absence de réflexions théoriques et de propositions pratiques concernant la spécificité de l'acquisition de la prononciation française par les iraniens.

En tenant compte de toutes les difficultés de la prononciation chez les apprenants iraniens on remarque que les interférences et les difficultés phonétiques d'un étudiant iranien qui entre en contact avec le système phonologique du français, sont bien remarquables. C'est la raison pour laquelle ceci attire notre attention et notre souci.

Les méthodes du FLE qui s'utilisent dans le système d'enseignement/apprentissage du français dans notre pays (Café Crème, Reflets, Campus, etc.) n'abordent que peu d'exercices de prononciations et d'une façon très limitée. Elles ne présentent qu'à la fin de chaque leçon quelques phénomènes et oppositions phonologiques avec des exercices d'écoute et de répétitions. C'est ainsi que la prononciation a une place bien réduite dans le système d'enseignement du FLE dans notre pays.

Les difficultés phoniques des apprenants iraniens selon les sources étrangères

Dans *Phonétique progressive du français*, Charliac et Motron (2001), ont parlé des difficultés des apprenants iraniens en présentant les consonnes suivantes : des consonnes occlusives sonores /b/, /d/ et /g/ finales, et les consonnes constrictives sonores /z/, et /v/ finales.

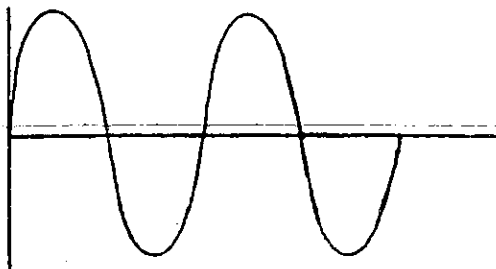
Pour ne pas refuser complètement cette idée, on dira que selon nos expériences dans nos cours, le cas d'apparition de ces difficultés est très rare chez les apprenants iraniens. Est-ce qu'on rencontre généralement les difficultés pour la prononciation des mots suivants?

: pub, boude, vague, pause, neuve

Aussi, Monique Léon dans *Exercices systématiques de prononciation française* (1976, p.91), a constaté que les iraniens ont de la difficulté pour la prononciation des consonnes [b, v], [p, f] et [l]. Le degré d'exactitude de cette idée est comme le précédent. Par exemple, on entend quelque fois un apprenant prononcer «bienvenu» comme [bjẽ̃bɔny].

Etude sur corpus

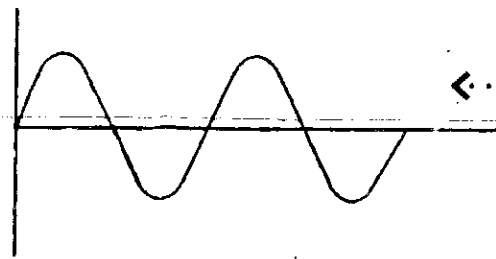
Nous avons travaillé sur un groupe de quinze apprenants débutants. Etant donné que la société statistique choisie dans notre recherche est homogène et contient les débutants, la démarche d'échantillonnage



C'est peut-être à travers et par rapport à ce que l'on pourrait appeler les caractéristiques de la phonétique française qu'il faudrait prendre position lors de l'enseignement de la prononciation correcte dans les cours de langues.

«Le schéma rythmique se caractérise par l'égalité syllabique (toutes les syllabes à l'intérieur d'un mot ont la même durée. C'est le principe de l'égalité syllabique), et par un rapport étroit entre le groupe grammatical et l'unité accentuelle ; la désaccentuation du mot au sein du groupe rajoute au caractère continu (le mot doit être désaccentué s'il n'est pas à la fin d'un groupe syntaxique), «lié» au français parlé. Le français parlé se caractérise aussi par une grande cohésion des mots dans la chaîne : un mot commençant par une voyelle n'est pas détaché du mot qui le précède dans la phrase ; une syllabe peut ainsi se former à la limite de deux mots (sur les phénomènes de continuité entre les mots)» (Charliac et Motron, 2001, p.11).

«Tout au long de l'histoire de la didactique des langues secondes, la pratique phonétique a presque toujours été marginale. Parmi les raisons fréquemment invoquées par les enseignants pour expliquer cette marginalisation, on trouve la difficulté à maîtriser la prononciation d'une langue seconde, l'absence de répercussion d'un accent étranger sur la communication et la



futilité d'enseigner la prononciation puisque le développement des habiletés phonétique ne nécessiterait aucun travail systématique. A ces raisons s'ajoute la perception que l'enseignement de la prononciation n'est pas conforme à la philosophie de l'approche communicative» (Champagne-Muzard et Bourdages, 1998, p. 101).

On peut citer encore d'autres raisons qui peuvent justifier en partie le peu de popularité de cette discipline : «Un manque de formation chez les enseignants ; une communication restreinte entre chercheurs et enseignants ; un manque d'innovation dans les outils et pratique pédagogique de la discipline » (Rahmatian, 2002, p. 94).

Les sources des erreurs

En ce qui concerne les origines d'apparition des erreurs de prononciation des apprenants de la langue française, on peut faire une distinction très détaillée par rapport à celle présentée dans l'introduction :

- ◆ L'influence de la langue maternelle;
- ◆ L'influence d'une autre langue étrangère;
- ◆ La complexité et la difficulté phonique et articulatoire propre à la langue française;

L'inadaptation des organes articulatoires des apprenants (inadaptation physique);

Des situations psychologiques particulières, dans lesquelles l'apprenant a des difficultés à prononcer.

phase d'apprentissage d'une langue et à la fois la phase la plus importante.

Il faut tout d'abord classer les problèmes de la prononciation des apprenants iraniens en trois catégories :

A) La première catégorie contient les problèmes qui proviennent de l'influence de la langue persane ou d'autres langues étrangères apprises par les apprenants. «L'apprenant débutant en langue seconde et /ou étrangère fait apparaître dans ses productions un grand nombre d'erreurs linguistiques et phonétiques. Elles sont provoquées, pour la plupart, par les différences de structures entre les deux langues. Le débutant a toujours tendance à ramener les unités ou structures linguistiques de la langue cible à celles de sa langue maternelle.» (Borrell, 2002, p.204)

B) La deuxième catégorie regroupe des problèmes dont la manifestation dépend des conditions particulières de l'apprenant; comme l'inadaptation de ses organes articulatoires ou des situations psychologiques particulières, dans lesquelles l'apprenant a des difficultés à prononcer correctement.

C) La troisième catégorie comporte des problèmes qui proviennent de la complexité propre à la langue française.

A travers ces catégories, nous essayons de connaître les difficultés phoniques des apprenants du français en Iran, l'origine de ces difficultés et de rechercher les éventuelles démarches pour surmonter

les difficultés. Nous allons présenter et analyser les fautes phoniques des apprenants.

Si les apprenants n'ont pas de prononciation correcte ou au moins acceptable, la communication et le sens peuvent être changés. Si nous ne prenons pas de mesure pour la correction des fautes de la prononciation des apprenants, ils continueront à prononcer ce qu'ils croient correcte et qui est en réalité incorrect jusqu'à la fin de leur apprentissage et effectivement ils n'apprendront jamais la langue française correctement.

La phonétique française

Selon Porcher (1987, p.137), la phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est : «*un élément dans une totalité, élément capital, mais élément seulement, qui ne saurait se prendre pour le tout*». La phonétique expose des sons de la langue, leur distribution dans les mots, des phénomènes particuliers qui leur arrivent quand les mots sont en contact dans la chaîne parlée (liaison, etc.) et aussi de l'intonation, c'est-à-dire l'usage que fait la langue de la hauteur, de l'intensité, de la voix, etc. «Compte tenu du caractère fondamentalement oral des conditions d'apprentissage de la langue, la phonétique joue un rôle de «support» analogue à celui que joue la langue maternelle par rapport aux autres disciplines du programme scolaire.» (Renard, 2002, p.15)

interférences articulatoires que les sons du français provoquent chez l'apprenant dont la langue appartient à un autre système phonétique. Selon Billières (1990-1991, p.7) « La voix entre dans le cadre des facteurs non verbaux qui font partie intégrante de l'acte de correction phonétique. Toutefois, ils ont été négligés pendant longtemps en didactique des langues étrangères (DLE). Ceci s'explique par au moins 3 raisons :

- la DLE s'inscrit dans le cadre général de la pédagogie qui s'est pendant longtemps méfiée de ces éléments parasitant la communication verbale;

- la DLE aspire à être reconnue comme discipline scientifique à part entière, et le non verbal peut paraître non prioritaire, sinon futile;

- la DLE s'est surtout préoccupée du COMMENT enseigner (différentes techniques de classes), du QUOI enseigner (quelle langue : niveaux, registre...) et du AVEC QUOI enseigner (différentes méthodes et méthodologies).»

Cette négligence est due à différentes raisons : d'abord peut-être parce que même les méthodes générales du FLE, abordent la phonétique d'une façon très limitée quand elles ne l'ignorent pas complètement. Elles présentent des phonèmes ou des oppositions phonologiques avec quelques exercices d'écoute ou de répétition, mais elles ne tiennent compte ni des difficultés ni des interférences phonétiques que les

apprenants peuvent rencontrer. C'est ainsi que ces méthodes ne proposent pas de stratégies de correction des éventuelles fautes de prononciation.

Ensuite, il y a le manque d'attribution d'une vraie attention à la prononciation dans les cours de langue, étant donné que dans le système d'enseignement/apprentissage de la langue française en Iran, les enseignants se concentrent plutôt sur l'enseignement de la grammaire, de la conversation et de l'écrit. Par conséquent, la phonétique, cet aspect tellement important de la langue, est souvent négligée.

Il faut donc rechercher de plus en plus dans ce domaine. Il faut aussi développer nos informations aux niveaux des difficultés phoniques des apprenants afin de pouvoir trouver les origines de leurs erreurs et de présenter des moyens pour les corriger. «Selon la méthode verbo-tonale de correction phonétique, l'élève reproduit mal les sonorités d'une langue étrangère car il les a mal perçus au départ. Il est donc nécessaire de (re)éduquer son oreille.» (Ibid., p.5)

Quels sont les problèmes de la prononciation?

Découvrir les causes d'apparition des fautes de la prononciation et présenter des solutions appropriées afin de les éliminer est tellement nécessaire pour parvenir à un enseignement réussi. Ceci parce que la prononciation correcte est la première

Résumé

Une bonne prononciation constitue de toute évidence un aspect important de la maîtrise de communication orale. Puisque l'aspect oral d'une langue est l'élément essentiel de la communication, on peut dire qu'une mauvaise prononciation empêche la communication.

La plupart des apprenants iraniens rencontrent certains problèmes au moment de la prononciation des éléments phoniques du français. Ces problèmes proviennent de divers horizons : de l'interférence (de la langue persane ou d'autres langues étrangères), des difficultés phoniques propres à la langue française, de l'inadaptation des organes articulatoires de certains apprenants, du niveau de l'apprent et de la position de l'élément phonique concernant, dans le mot, etc.

Dans cette recherche, nous avons travaillé sur deux groupes de 15 apprenants. Le premier groupe était considéré comme groupe de témoins pour avoir une simple confirmation des éventuelles erreurs de prononciation. Mais le groupe principal sur lequel nous avons réalisé notre recherche de terrain, était le deuxième groupe de 15 apprenants et notre constat final a été basé sur le deuxième groupe. Nous avons examiné 15 débutants du français en utilisant des tests standards de phonétique afin de faire relever les difficultés de prononciation chez ces apprenants et de les classer en fonction du degré de leurs fréquences chez les apprenants iraniens.

L'objectif de cet article sera également d'aider les enseignants à programmer une démarche qu'ils puissent accomplir dans leurs cours pour relever les difficultés de prononciation des apprenants iraniens afin de les orienter vers une prononciation acceptable.

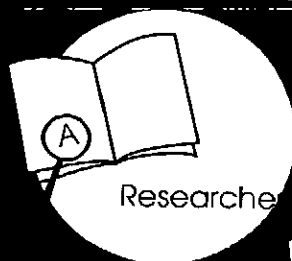
Mots clés: prononciation, français langue étrangère, difficultés, enseignement, apprentissage.

Introduction

L'enseignement d'une langue étrangère, dans tous les milieux scolaires, universitaires et institutionnels exige une observation complète de toutes les matières de la langue. La responsabilité des gens travaillant dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères est de connaître et de prendre en considération toutes ces matières. Bon nombre de recherches se réalisent annuellement de la part des experts et des chercheurs afin d'améliorer les conditions de l'apprentissage et de l'enseignement de

la langue française. On peut trouver tant de livres, de manuels et d'articles rédigés sur les démarches de l'enseignement des différents aspects de la langue française. Mais très peu de travaux ont abordé les difficultés de la prononciation des apprenants.

Les méthodes générales du FLE pour les débutants, ne proposent pas de stratégies de correction des éventuelles fautes de prononciation. La plupart d'entre elles ainsi que les manuels de phonétique ont négligé d'aborder les difficultés et les



les difficultés de prononciation du français chez les apprenants iraniens

Rouhollah Rahmatian

Professeur assistant, e-mail: Rahmatir@modares.ac.ir

Haleh Cheraghi

Spécialiste de la didactique du FLE و e-mail: haleh_cheraghi@yahoo.com

Département de l'enseignement de français, Université Tarbiat Modares,



چکیده

«تلفظ صحیح» مسلماً یکی از جنبه‌های مهم تسلط بر ارتباط شفاهی محسوب می‌شود. زیرا نظر به این که جنبه‌ی کلامی زبان رکن اصلی ارتباط است، تلفظ نادرست مانع از ارتباط می‌شود.

عده‌ی زیادی از زبان آموزان ایرانی هنگام تلفظ عناصر آوایی زبان فرانسه، با مشکلات عدیده‌ای مواجه می‌شوند که دلایل متعددی دارند: تداخل (زبان فارسی یا زبان‌های خارجی دیگر)، مشکلات آوایی مخصوص زبان فرانسه، ایراد در اعضای تلفظی برخی از زبان آموزان، سطح توانایی زبان آموز، جایگاه عنصر آوایی مربوطه در کلمه و غیره.

با استفاده از تست‌های استاندارد آواشناسی، ۱۵ زبان آموز را برای مشاهده‌ی دشواری‌های تلفظ آن‌ها آزموده‌ایم. هم‌چنین مشکلات تلفظی زبان آموزان ایرانی را طبقه‌بندی کردیم. نکته‌ی قابل ملاحظه در این تحقیق آن بوده است که برخلاف سایر تحقیقات، این تحقیق نشان داد: تولید آوای خیشومی صد درصد مشکلات را به خود اختصاص داده و این مشکل فراتر از سایر مشکلات است. هدف این مقاله یاری رساندن به مدرسان زبان فرانسه بوده است تا بر اساس آن روشی را برنامه‌ریزی کنند که بتوانند آن را در کلاس‌هایشان برای کشف غلط‌های تلفظی زبان آموزان و سوق دادن آن‌ها به سمت تلفظ قابل قبول، پیاده کنند.

کلیدواژه‌ها: تلفظ، زبان فرانسه، زبان خارجی، آموزش، یادگیری

IN THE NAME OF ALLAH

- **Managing Editor:**

Mohamad Nasery

- **Editor-in- chief**

Mohammad Reza Anani Sarab, Ph.D. (TEFL)
Shahid Beheshti University.

- **Executive Director**

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

- **Editorial Board**

- *Parviz Birjandi*, Ph.D. (TEFL)
Allame-e- Tabatabai University
- *Hossein Vossoughi*, Ph.D. (Linguistics)
University for Teacher Education
- *Parviz Maftoon*, Ph.D. (TEFL)
Iran University of Science and Technology
- *Jaleh Kahnamolipour*, Ph.D (French Literature)
University of Tehran
- *Hamid-Reza Shairi*, Ph.D. (French, Semiotics)
Tarbiat Modarres University
- *Nader Haghani*, Ph.D. German,
University of Tehran

- **Advisory panel**

Ghasem Kabiri, Ph.D. Gilan University
Masood Yazdani Moghadam, Ph.D (TEFL), Islamic Azad
University, Garmsar Branch
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 94

No. 94, Spring, Vol. 24, 2010

www.roshmag.ir

Quarterly

HAPPY NEW YEAR



FLT

Foreign Language
Teaching Journal