



Foreign Language Teaching Journal

www.roshdmag.ir

E_mail: fltmagazine@roshdmag.ir

دوره بیست و پنجم، شماره ۲، زمستان ۱۳۸۹

مدیر مسئول: محمد ناصری
سر دبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

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 زاله کهنمویی پور، استاد، دانشگاه تهران
دکتر حمیدرضا شعبیری، دانشیار، دانشگاه تربیت مدرس
دکتر نادر حقانی، دانشیار، دانشگاه تهران
دکتر مزگان رشتچی، استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال
دکتر محمدرضا عطایی، استادیار، دانشگاه تربیت معلم

طراح گرافیک: روشنگر فتاحی

ویراستار: بهروز راستانی

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴، ۹-۱۶۱۳۱۶۲) ۸۸۳۱۶۲۰۵۸۶۲-۸۸۳۰۵۲۱-۰۲۱ مستقیم
خط گویای نشریات رشد: ۱۴۸۲-۸۸۳۰۵۲۱-۰۲۱

امور مشترکین: ۱۱۴

مدیر مسئول: ۱۰۲

دفتر مجله: ۱۱۳

صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

شمارگان: ۱۳۰۰۰ نسخه

◆ سخن سردبیر / دکتر محمدرضا عنانی سراب / ۲



◆ اقدام پژوهی فعالیتی به سوی پژوهش کلاسی / دکتر مزگان رشتچی / ۴



◆ اقدام پژوهی: راهکارهای تقویت دستور زبان انگلیسی دانش آموزان پیش دانشگاهی / مهناز همایونی / ۱۱



◆ ایده‌ها، پیشنهادها و تجربه‌های دبیران و مدرسان زبان‌های خارجی / شیما ملکی / ۱۴



◆ تحلیل کیفی خطاهای املای انگلیسی فراگیران فارسی‌زبان / رضوان متولیان نایینی / ۱۶



◆ Books/ Practice Reading / 23



◆ The 7th International TELLSI Conference / Dr. Ali. Fazilatfar / 25



◆ English Through Fun / B. Dadvand & H. Azimi / 32



◆ A Procedure for Improving ... / P. Birjandi & P. Panahi / 39



◆ The Effect of Pre-task Planning ... / Dr. R. A. Rayati & V. Rahmani Doqaruni / 46



◆ The Effect of Using Metacognitive Strategies ... / Dr. H. Vossoughi & T. Sharegh / 54



◆ Etude de différents types de textes et leur évolution dans les manuels du FLE / Dr. H. Shairi & H. khayat / 64

● 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 تایپ شده باشد. ● شکل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه‌ی مطلب نیز مشخص شود. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم 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. ● زیرنویس‌ها 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.



آموزش زبان متناسب با نیازهای فعلی کشور

نیاز به آموزش زبان در سطح ملی کمتر احساس می‌شود. در حالی که در دهه‌های بعد از انقلاب، این نیاز به شکلی ملموس در سطح ملی رخ نمود و افزایش یافت. دلیل آن نیز روشن است. ملتی که می‌خواهد جایگاه عالی و عزت، استقلال و هویت خود را پاس دارد به تعاملی وسیع و گسترده در سطح جهانی نیاز دارد.

با مقایسه‌ی سطح تعانلات بین‌المللی در گذشته و حال به این واقعیت پی می‌بریم که در حال حاضر، حضور کشور ما در مجامع بین‌المللی و رایزنی و ارتباط با ملت‌های گوناگون در پنج قاره‌ی جهان، افزایش بی‌سابقه‌ای یافته، رسالت انقلابی، اهداف عالی اسلامی و جایگاه علم و فناوری بومی ما نیز در سطحی است که این افزایش را توجیه می‌کند. با توجه به این‌که تعاملات در سطح

با تبریک فرا رسیدن دهه‌ی فجر انقلاب شکوهمند اسلامی ملت ایران به همه‌ی دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت، به‌ویژه دبیران و مدرسان محترم زبان خارجی، فرصت را مغتنم می‌شماریم و به مرور آن بخش از ایده‌آل‌های انقلاب می‌پردازیم که در ارتباط با آموزش زبان خارجی‌اند. هدف آن است که با تأمل در گذشته و حال آموزش زبان بتوانیم موقعیت را بهتر درک کنیم و راه آینده را بهتر بشناسیم.

یکی از مهم‌ترین ایده‌آل‌های انقلاب اسلامی ملت ما، احیای هویت فرهنگی و به تبع آن، ایجاد محیطی مناسب برای پیشرفت علوم و فنون گوناگون است که خود مستقیماً با آموزش زبان‌های خارجی، به‌ویژه زبان انگلیسی، ارتباط دارد. در گذشته به دلیل وابستگی فرهنگی، فنی و اقتصادی،

بین‌المللی عمدتاً به زبان انگلیسی صورت می‌گیرند، این سؤال مطرح است که: «آیا آموزش زبان انگلیسی متناسب با نیازهای فعلی کشور توسعه یافته است؟»

در پاسخ به سؤال مذکور باید به این واقعیت اشاره کنیم که آموزش زبان انگلیسی در کشور رشد کمی فوق‌العاده‌ای داشته است. یکی از شاخص‌های این رشد در سطح آموزش عالی، تعداد و تنوع دوره‌های تحصیلی آموزش زبان است. در حال حاضر دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای آموزش زبان انگلیسی، در دانشگاه‌های و سایر استان‌های کشور دایر شده‌اند و هرساله تعداد قابل توجهی به جمع فارغ‌التحصیلان این دوره‌ها افزوده می‌شود. لذا می‌توان گفت زمینه‌ی تربیت نیروی انسانی مورد نیاز برای توسعه‌ی کمی و کیفی آموزش زبان در کشور فراهم شده است.

شاخص دیگر رشد فراوان، نیاز به آموزش زبان در بخش خصوصی است که به توسعه‌ی آموزشگاه‌های زبان و تنوع دوره‌ها انجامیده است. یکی دیگر از شاخص‌های رشد، افزایش بی‌سابقه‌ی تقاضا برای شرکت در آزمون‌های استاندارد توانش زبانی نظیر «تافل» و «آیلتس» است که نشان‌دهنده‌ی نیاز به کسب سطح خاصی از توانش زبانی برای اشتغال یا تحصیل است. با وجود توسعه‌ی کمی آموزش زبان، به نظر نمی‌رسد کیفیت آموزش متناسب با نیازهای تعاملاتی کشور رشد کرده باشد. شاهد این امر مشکلاتی است که در حال حاضر متقاضیان تحصیلات تکمیلی با آن‌ها روبه‌رو هستند. آنان با عدم تطابق سطح توانش زبانی‌شان متناسب با نیازهای دوره‌های تکمیلی روبه‌رو هستند که باعث می‌شود چندین بار در آزمون‌های توانش زبانی شرکت کنند تا بتوانند حد نصاب لازم را به‌دست آورند.

اکنون این سؤال مطرح می‌شود که: چرا فارغ‌التحصیلان دوره‌های کارشناسی به سطح مناسبی از توانش زبانی نائل نمی‌شوند؟ یکی از دلایل این امر، شکافی است که در حال حاضر بین آموزش زبان در سطح متوسطه و سطوح دانشگاهی مشاهده می‌شود. با توجه به محدود بودن زمان آموزش زبان در سطح دانشگاه، معمولاً این آموزش‌ها در سطح متوسطه تنظیم می‌شوند تا دانشجویان را برای ورود به زبان تخصصی آماده کنند و انتظار می‌رود آموزش زبان در سطح متوسطه فارغ‌التحصیلان را قبل از ورود به دانشگاه به این سطح برساند.

با سازوکارهای فعلی آموزش زبان در سطح متوسطه، کسب این سطح از توانش زبانی تقریباً غیرممکن به نظر می‌رسد. از آن‌جا که زیرساخت‌های لازم برای آموزش کیفی زبان مهیاست، ضرورت دارد با سیاست‌گذاری‌های لازم، آموزش زبان در سطح متوسطه، متناسب با نیازهای فعلی کشور که برخاسته از ایده‌آل‌های انقلاب شکوهمند اسلامی کشورمان است، تحول یابد. در این زمینه آنچه در شماره‌ی گذشته درباره‌ی اهداف آموزش زبان در سند برنامه‌ی درسی ملی مطرح شد نیز، این نیاز را تأیید می‌کند.

در شماره‌ی حاضر، در راستای اهداف مجله‌ی «رشد آموزش زبان» سعی شده است، مجموعه‌ی متنوعی از موضوعات متفاوت، متناسب با بخش‌های گوناگون مجله فراهم شود و در اختیار خوانندگان محترم قرار گیرد. اولین موضوع که با دو مقاله به زبان فارسی در بخش «رشد و معلم» ارائه شده، بحث «اقدام‌پژوهی» است که جزو نیازهای فعلی برنامه‌ی درسی در جهت تحول کیفی در آموزش زبان محسوب می‌شود. در همین بخش، گزارش کوتاهی از هفتمین کنفرانس «انجمن استادان زبان و ادبیات انگلیسی ایران» نیز به چاپ رسیده است. قابل ذکر است که مجله‌ی رشد آموزش زبان در کنفرانس آتی این انجمن در «دانشگاه الزهرا» حضور خواهد یافت. گزارش این کنفرانس نیز در شماره‌ی آینده به چاپ می‌رسد. بخش رشد و معلم مطالب دیگری را هم دربرمی‌گیرد که عبارت‌اند از: ایده‌ها و پیشنهادات، مطالب مفرح و معرفی کتاب.

در بخش پژوهشی، سه مقاله به چاپ رسیده‌اند که به این موضوعات می‌پردازند: «روشی برای ارتقای اعتبار و پایایی آزمون بسته پاسخ»، «تأثیر آمادگی قبلی بر عملکرد زبانی زبان‌آموزان در فعالیت‌های نوشتاری»، و «تأثیر راهبردهای فراشناختی بر خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان کل‌نگر و جزئی‌نگر زبان انگلیسی». مقاله‌ای که در بخش فرانسه‌ی مجله به چاپ رسیده، به معرفی انواع متون و کارکردهای آن‌ها و سیر تحولشان در روش‌های آموزش زبان فرانسه پرداخته است.

شایان ذکر است، در شماره‌ی حاضر به دلیل تراکم مقالات، بخش «نگاه نزدیک به آموزش و یادگیری» حذف شده است. امیدوارم حاصل تلاش جمعی هیئت تحریریه و مجموعه‌ی امور فنی چاپ، مورد توجه‌ی خوانندگان محترم مجله قرار گیرد.

اقدام پژوهی فعالیتی به سوی پژوهش کلاسی

مژگان رشتچی، دکترای آموزش زبان
دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال
mojgan.rashtchi@gmail.com



Abstract

For many, conducting a research is a cumbersome activity and even thinking about such an activity can be terrifying since the common assumption is that in order to carry out a research project finding an intricate topic is a necessity. Moreover, many may believe that the topic should be genuine and never tackled before. The setting of the research, the participants, the procedure for data collection and interpretation of the data may add to the confusion. On the other hand, some may think that research is simply reporting what different scholars have stated about a subject and thus, collecting information from different sources and reporting it would suffice. However, one of the criticisms that educationalists often level against second language acquisition research is that it disregards teachers' and learners' needs in learning and teaching. One way proposed by scholars is to focus on the problems teachers have within their classroom settings through employing action research. This article is intended to introduce action research and show how this kind of research can be done by teachers in their classrooms. It is an attempt to introduce the idea of action research to teachers of English and to persuade them to become teacher researchers. In order to accomplish the purpose, some language teaching problems are presented and the way they can be dealt with are exemplified.

Key Words: action research, teacher researcher, co-operative activity, classroom

چکیده

برای بسیاری تحقیق کردن کاری سخت و وقت‌گیر است و گاه حتی فکر کردن به آن هم ممکن است موجب بروز نگرانی شود. شاید اولین مشکل جست‌وجوی موضوعی برای تحقیق باشد، چون اغلب تصور می‌کنند که موضوع تحقیق باید پیچیده و کاملاً جدید باشد، به طوری که باعث تعجب و تعجب دیگران شود. یافتن چنین موضوعی نه تنها به ساعت‌ها صرف وقت و مطالعه نیاز دارد، بلکه مسائلی مانند محل انجام تحقیق، یافتن آزمودنی‌ها، به دست آوردن داده‌ها و تفسیر آن‌ها نیز به دشواری کار می‌افزاید.

البته تصور دیگری نیز در مورد تحقیق وجود دارد. برای برخی تحقیق یعنی جمع‌آوری مطالب از منابع گوناگون یا همان تحقیق کتابخانه‌ای که غالباً توسط دانشجویان و دانش‌آموزان به انجام می‌رسد و به عنوان بخشی از ارزش‌یابی یک درس در نظر گرفته می‌شود. هدف این مقاله ارائه‌ی تصویری ساده و دقیق از اقدام پژوهی است؛ تحقیقی که توسط معلمان در کلاس‌های درس انجام می‌شود و راهی است که از طریق آن معلمان می‌توانند علاوه بر تدریس به پژوهش نیز بپردازند. اقدام‌پژوهی روشی پژوهشی است که معلمان را قادر می‌سازد، علاوه بر استفاده از پژوهش‌های دیگران، از طریق مقالات و کتاب‌ها، خود نیز به حل مشکلات آموزشی از طریق پژوهش اقدام کنند.

کلیدواژه‌ها: اقدام‌پژوهی، تحقیق کلاسی، معلم پژوهشگر، فعالیت مشارکتی، کلاس درس.

مقدمه

به‌طور کلی تحقیق یعنی جست‌وجویی منظم و ساختمند برای یافتن پاسخ به سؤالی که در ذهن ایجاد می‌شود و پاسخ آن می‌تواند مشکلی را حل کند، مسئله‌ای را روشن سازد یا دلیل فرایندی را توجیه کند. پس تحقیق زمانی شکل می‌گیرد که محقق با سؤالی روبه‌رو شود و با مهارت‌هایی که به کار می‌گیرد، درصدد یافتن پاسخ این سؤال برآید. منظور از مهارت در این‌جا احاطه بر روش‌های علمی برای حل مسائل و مشکلات آموزشی است. برای انجام تحقیق باید به جمع‌آوری اطلاعات و دسته‌بندی و تجزیه و تحلیل آن‌ها دست زد و در پایان روند تحقیق، معین کردن میزان دست‌یابی به هدف از پیش تعیین شده‌ی تحقیق نیز ضرورت دارد.

هر تحقیقی شامل دو بخش است: یکی روند تحقیق و دیگری نتیجه تحقیق. روند تحقیق به فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که در فرایند تحقیق به شکلی نظام‌مند به انجام می‌رسد و زمینه را برای درک بهتر یک مسئله مهیا می‌سازد. در حالی که نتیجه تحقیق بصیرتی است که از طریق تحلیل داده‌های عینی حاصل می‌شود و به دانش ما در یک زمینه‌ی خاص می‌افزاید [نونان، ۱۹۹۲]. به‌طور خلاصه می‌توان گفت، تعریف یک مسئله، مشخص کردن هدف تحقیق و بیان یک فرضیه، گام‌های نخست هر طرح تحقیق هستند که برای انجام آن‌ها اول باید سؤال تحقیق را مشخص کنیم، سپس به جمع‌آوری اطلاعات بپردازیم و در آخر اطلاعات به دست آمده را تحلیل و تفسیر کنیم.

انواع تحقیق

در تعیین انواع تحقیق می‌توان به تقسیم‌بندی زیر که بست و کان (۲۰۰۳) ارائه کرده‌اند، اشاره کرد:

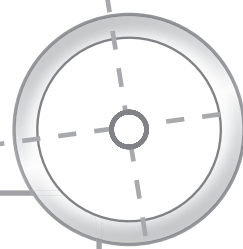
● **تحقیق تاریخی:** شامل بررسی اتفاقات یا وقایعی است که در گذشته رخ داده‌اند و هدف آن یافتن قوانین کلی است که می‌تواند به درک گذشته و حال کمک کند.

● **تحقیق توصیفی:** به توصیف، تحلیل و تفسیر شرایطی می‌پردازد که وجود دارند، بدون این‌که بخواهد در شرایط موجود تغییراتی ایجاد کند یا متغیرهای موجود را دستکاری کند. مثال چنین تحقیقی، توصیف رابطه‌ی بین هوش اجتماعی و توانایی خواندن کودکان کلاس اول دبستان است.

● **تحقیق آزمایشی یا شبه‌آزمایشی:** به بررسی آن‌چه که در نتیجه‌ی دستکاری هدفمند و عمدی متغیرهای خاص اتفاق می‌افتد، می‌پردازد. مثلاً سنجش توانایی خواندن کودکان دوم دبستان که از طریق روشی جدید آموزشی دیده‌اند و مقایسه‌ی آن با توانایی خواندن گروهی همسان که در آموزش آن‌ها از روش سنتی استفاده شده است را می‌توان تحقیق آزمایشی نامید. لازم به ذکر است که وقتی نمونه‌گیری به صورت تصادفی صورت نگیرد، تحقیق شبه‌آزمایشی نامیده می‌شود.

سه رویکرد تحقیقی

در انجام تحقیق سه رویکرد اصلی را می‌توان مشخص کرد: رویکرد اول، انجام تحقیق با هدف دست‌یابی به دانش است بدون این‌که محقق کاربرد آن را در نظر



معلمان می‌توانند از آن برای تفکر مستدل در مورد نحوه‌ی تدریس خود و در نتیجه بهبود و پیشرفت آن استفاده کنند [هیلی، میجلی، اورتیز، رمانو، اشورث و سیوالد، ۲۰۰۵]. باید خاطر نشان کرد که هدف این تحقیق تولید نظریه‌ی علمی یا بررسی کاربرد آن‌ها نیست و یافته‌های آن شمول عام ندارند و به کلاس درس در محیطی خاص محدود می‌شوند [بست و کان، ۲۰۰۳].

این نوع تحقیق معمولاً حاصل فعالیت جمعی معلمان است که با انجام آن می‌توانند در کار تحقیق مهارت یابند، عادات فکری خود را تغییر دهند و از این طریق سطح یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهند. به علاوه این نوع تحقیق حاصل تلاش افرادی است که می‌خواهند تدریس را به فعالیتی تبدیل کنند که مکاشفه محور اصلی آن باشد و معلمان از طریق انجام آن به معلم - پژوهشگر تبدیل شوند [نولن و وندربوتن، ۲۰۰۷]. اقدام‌پژوهی پل ارتباطی بین تحقیق علمی و کاربردهای روزمره آن است [دو زیو، ۲۰۰۳].

باید توجه داشت معلمان باید در مورد فعالیت‌های خود در کلاس و مدرسه تصمیم‌گیری کنند و در این مورد باید پیامد تصمیم‌های خود را بپذیرند. مدرسه و والدین انتظار دارند معلمان در مقابل پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پاسخ‌گو باشند. اقدام‌پژوهی به معلمان کمک می‌کند تا براساس نیازهای دانش‌آموزان سؤالاتی را مطرح کنند، اطلاعاتی را در ارتباط با سؤال‌ها به دست آورند و پس از تجزیه و تحلیل اطلاعات، تصمیم‌های دقیقی بگیرند که به نتایج مورد نظر ختم شود [فرانس، ۲۰۰۰].

این نوع تحقیق نقش ارزشمندی در تغییر رویکرد آموزش زبان ایفا می‌کند، زیرا تصور بر این است که در چارچوب آن معلم می‌تواند به تدریس خود معنا ببخشد، با شاگردان خود و مشکلاتی که در یادگیری با آن مواجه هستند، آشنا شود، و در روش‌های تدریس مرسوم تغییرات مطلوبی ایجاد کند. واتس (۱۹۸۵)، رجوع شود به فرانس (۲۰۰۰) معتقد است این نوع تحقیق به معلمان کمک می‌کند تا:

- مشکلاتی که شخصاً در حین تدریس با آن‌ها روبه‌رو شده‌اند را به روش بهتری حل کنند.
- به ارزیابی کار خود پردازند، خود را تصحیح کنند و شیوه‌های متفاوت آموزشی را به کار گیرند.
- در حین همکاری با سایر معلمان نه تنها از تجربیات یکدیگر استفاده کنند، بلکه در پیشرفت حرفه‌ی خود نیز مؤثر واقع شوند.

بگیرد. به عبارت دیگر، اگرچه در این نوع تحقیق هدف یافتن ارتباط موجود بین متغیرهای گوناگون است، اما این یافته‌ها مستقیماً کاربردی برای افراد جامعه ندارند و از آن‌ها نمی‌توان بی‌واسطه برای حل مشکلات استفاده کرد. نتایج این نوع پژوهش به دانش بشری می‌افزایند و به شکل‌گیری نظریه‌های علمی می‌انجامند. به این نوع تحقیق، «تحقیق بنیادی» گفته می‌شود [بست و کان، ۲۰۰۳].

و اغلب در علمی مانند زیست‌شناسی، زمین‌شناسی و فیزیک انجام می‌گیرند. در آموزش زبان نیز به موضوعات تحقیقی با این رویکرد می‌توان اشاره کرد. برای مثال، پژوهش‌هایی که در زمینه‌ی ترتیب فراگیری قواعد دستور زبان توسط فراگیرندگان به انجام رسیده‌اند را می‌توان پژوهش بنیادی نامید [مکی، ۲۰۰۶].

رویکرد دوم در تحقیق، انجام تحقیق کاربردی است. هدف این نوع تحقیق به کار بستن یافته‌های تحقیق بنیادی و آزمودن آن‌ها در عمل است. بهبود یک روند و یا آزمودن مفاهیم نظری در مسائل علمی از اهداف این رویکرد تحقیقی است. تحقیق‌هایی که در حیطه‌ی آموزش و یادگیری انجام می‌شوند، معمولاً تحقیق کاربردی هستند و هدفشان یافتن قوانین کلی و قابل تعمیم در این حیطه است [بست و کان، ۲۰۰۳]. برای مثال، یافتن انرژی هسته‌ای پیامد تحقیق بنیادی است ولی کاربرد آن برای اهداف مخرب یا انسان دوستانه در چارچوب پژوهش‌های کاربردی صورت می‌گیرد [فرهادی، ۱۳۷۸].

رویکرد سوم اقدام‌پژوهی است که نوعی مکاشفه‌ی استدلالی فردی محسوب می‌شود و معلمان از آن برای یافتن دلیل و توجیهی برای فعالیت‌هایشان استفاده می‌کنند [براون و راجرز، ۲۰۰۲]. موضوع این نوع پژوهش معمولاً مشکلاتی است که معلمان به‌طور عینی و روزمره در کلاس‌های خود با آن‌ها سروکار دارند و حل آن‌ها می‌تواند به بهبود روند آموزش در کلاس درس کمک کند.

اهداف اقدام پژوهی

این نوع تحقیق از اواخر دهه‌ی ۱۹۳۰ مورد توجه متخصصین تعلیم و تربیت قرار گرفته است و هدف آن جلب همکاری پژوهشگران و معلمان برای حل مسائل و مشکلات آموزشی متداول در کلاس‌های درس و رواج تحقیق در مورد آن دسته از مسائل آموزشی است که معلمان در عمل با آن‌ها مواجه هستند. این تحقیق ابزاری است که

خصوصیتی که این نوع فعالیت تحقیقی را آسان می‌کند، این است که اقدام پژوهی در کلاس و مدرسه‌ی محل کار معلم انجام می‌شود و لزومی ندارد که وقت خاصی برای این کار اختصاص یابد. نکته‌ی مهم‌تر این است که سؤال تحقیق هم به راحتی از همان مشکلات آموزشی که معلم با آن‌ها مواجه است، استخراج می‌شود. این دو خصوصیت موجب می‌شود که معلم بتواند پیوسته در کار تحقیق فعال باشد. اما سؤال این است که چگونه این کار امکان‌پذیر است؟ اقدام پژوهی مرحله‌ی را در برمی‌گیرد که عبارت‌اند از:

● یافتن مشکلات و مسائلی که معلمان در امر آموزش با آن‌ها مواجه هستند؛

● جمع‌آوری داده‌هایی که به روشن شدن مسائل و مشکلات کمک می‌کنند.

● بررسی داده‌ها و تأمل در مورد مسائل و مشکلات؛

● تصمیم‌گیری در مورد نحوه‌ی برخورد با مشکلات.

به‌طور یقین این تصمیم بر محیط آموزشی مدرسه تأثیر می‌گذارد و شاید هم موجب شکل‌گیری سؤالات جدیدی شود. پس معلم به‌طور پیوسته درگیر یک سلسله سؤالات پژوهشی است و سعی دارد پاسخی برای آن‌ها پیدا کند. به‌طور کلی توجه به دستورالعمل‌های زیر می‌تواند روند اقدام پژوهی را تسهیل کند:

◀ **مشاهده:** از آنچه در کلاس شما در حال رخ دادن است، تصویری ذهنی رسم کنید و در مورد آن اطلاعات جمع‌آوری کنید. به ارزیابی رخدادهای پیرامون و سعی کنید مسئله‌ی موردنظر را برای خود توصیف کنید. سپس سعی کنید تمامی افرادی را که به نوعی با شما ارتباط دارند، مشخص کنید (متخصصین، آموزگاران، مدیران و غیره).

◀ **اندیشیدن:** موقعیت را تفسیر و تجزیه و تحلیل کنید. درباره‌ی آنچه که آموزگاران انجام می‌دهند، تأمل کنید. نقاط قوت و ضعف را بررسی کنید.

◀ **وارد عمل شدن:** راه‌حل‌های مختلف را امتحان کنید. در مرحله‌ی اول کار شما به قضاوت در مورد ارزشمندی موضوع، سنجش مفید بودن و مناسب بودن آن و بررسی پیامدهای فعالیت‌هایتان محدود بود. اما در این مرحله سعی کنید راه‌حل‌های مناسب را انتخاب کنید [استرینگر، ۱۹۹۹ رجوع شود به اسمیت، ۲۰۰۷].

برای شروع تحقیق لازم است معلمان براساس کنجکاوی خود در مورد آموزش در کلاس‌های درس سؤال‌هایی را در نظر بگیرند. سپس به بررسی نظر خود در مورد آموزش

و یادگیری بپردازند و با استفاده از روش‌های گوناگون، از دانش‌آموزان خود اطلاعات جمع‌آوری کنند، اطلاعات و طرح تحقیق خود را با دیگر معلم - پژوهشگران در میان بگذارند، در مورد تحقیق خود مطلب بنویسند، یافته‌های خود را با دانش‌آموزان، هم‌فکران و دیگر اعضای گروه آموزشی در میان بگذارند و در مورد ارتباط نظریه، عمل، و تحقیق با همکاران گفت‌وگو کنند [کروکس، ۱۹۹۳]. به مثال زیر توجه کنید:

مشاهده: پس از معرفی لغات تازه‌ی درس، به خواندن متن کتاب درسی بپردازید. سپس از دانش‌آموزان بخواهید که متن را روخوانی کنند. آن‌گاه به سؤالات درک مطلب پاسخ دهید. به این فرایند دقت کنید. فکر می‌کنید آیا می‌توان کار دیگری هم انجام داد؟ به خود بگویید اگر روش مؤثرتری است، باید حتماً آن را به کار بگیرم.

اندیشیدن: میزان یادگیری شاگردان خود را بسنجید. به صورت آن‌ها نگاه کنید. آیا حدستان این است که از نحوه‌ی آموزش خود احساس رضایت می‌کنند؟ از خود پرسید آیا این روش بهترین روش است؟ تحقیقی در این مورد انجام دهید. با خود بگویید باید با همکاران دیگر این مسئله را در میان بگذارم و از دانش‌آموزان این کلاس و کلاس‌های دیگر نیز استفاده کنم.

وارد عمل شدن: کارهایی را که برای تحقیق خود می‌توانید انجام دهید، فهرست کنید: مطالعه پیرامون مسئله؛ مشورت با دیگران؛ جست‌وجوی اینترنتی؛ جست‌وجوی راه‌حل ابتکاری.

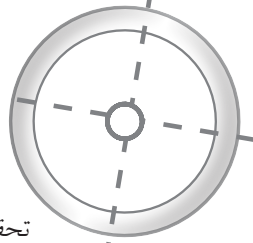
مک کی (۲۰۰۶) معتقد است، برای بسیاری از معلمان اقدام پژوهی روشی مفید و کاملاً انجام شدنی است که باعث می‌شود معلمان در مورد مسائل مربوط به کلاس‌های خود به پژوهش بپردازند. مک کی اضافه می‌کند در این نوع تحقیق معلمان با موضوعات واقعی و قابل لمس سروکار دارند و پس از انجام تحقیق می‌توانند مشکل آموزشی خود را حل کنند. این نوع تحقیق از نظر کمیس و مک تارگات (۱۹۸۸) دارای مشخصات زیر است:

● توسط معلمان در کلاس درس انجام می‌شود، نه توسط پژوهشگران بیرون از محیط کلاس؛

● فعالیتی مشارکتی است؛

● هدفش ایجاد تغییر است.

کمیسی و مک‌تارگات معتقدند این تحقیق باید دارای روش



نکته‌ی قابل توجه این است که معلمان باید در همه‌ی کلاس‌های خود نقش معلم-پژوهشگر داشته باشند و تصمیمات خود را براساس داده‌ها و یافته‌های پژوهشی بگیرند. پیشنهاد می‌شود معلمان در ابتدای هر سال تحصیلی مسائل و مشکلات آموزشی را مشخص سازند و برای یافتن راه‌حل آن‌ها برنامه‌ریزی کنند و در این راه از همه‌ی منابع موجود انسانی (مثل همکاران، دانش‌آموزان و مدیر) کمک بگیرند.

انواع اقدام پژوهی

به‌طور کلی این نوع تحقیق می‌تواند به چهار شکل انجام پذیرد:

الف) ممکن است برخی معلمان تمایل داشته باشند به تنهایی و بدون مشارکت دیگران به مطالعه‌ی مسائل خاص کلاس خود بپردازند که در این صورت، تحقیق بر یک مسئله‌ی کلاسی خاص متمرکز می‌شود. امکان دارد معلم در جست‌وجوی راه‌حلی برای اداره‌ی کلاس، به دنبال راهبردهای آموزشی، یا علاقه‌مند به یافتن مطالب درسی یا کمک‌درسی باشد، یا بخواهد سطح یادگیری دانش‌آموزان را در کلاس بالا ببرد. اولین کاری که معلم می‌تواند انجام دهد جمع‌آوری داده‌هاست که این کار را می‌تواند به روش‌های متفاوتی انجام دهد. از جمله می‌تواند با پرسش از دانش‌آموزان و استفاده از ایده‌های آن‌ها جست‌وجوی خود را آغاز کند. چون این تحقیق به‌تنهایی انجام می‌شود، نحوه‌ی اطلاع‌رسانی به سایر همکاران یکی از موضوعاتی است که باید مورد توجه قرار گیرد. برای مثال، به برخی از موضوعاتی که ممکن است معلمان با آن‌ها مواجه شوند، توجه کنید:

✓ توجه نکردن شاگردان به درس، انجام تکالیف کلاس‌های بعدی در ساعت درس زبان، خستگی، نداشتن حضور ذهن،

ایجاد سر و صدا در کلاس و پیچ‌پیچ کردن

✓ انجام ندادن تکالیف کلاسی در منزل

✓ یاد نگرفتن لغات درس، نکات دستوری خاص

و پیروی نکردن از الگوی درست تکیه

در کلمات

✓ مشکل در خواندن و درک

مطلب

✓ مشکل در نگارش

جملات ساده‌ی

انگلیسی

تحقیق مشخص، سؤال تحقیق، جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل آن‌ها باشد. درحالی که به نظر نونان (۱۹۹۲)، معلم می‌تواند آن را بدون همکاری با دیگران، در کلاس خود و با هدف توصیف یک پدیده و نه تغییر آن انجام دهد. به عبارت دیگر، اقدام پژوهی را می‌توان به دو صورت تعریف کرد: از یک‌سو می‌توان آن را فعالیتی در نظر گرفت که بیشتر بر تأمل معلم بر آموزش و یادگیری استوار است تا انجام کاری که دارای روش‌شناسی تحقیقی دقیقی باشد، و از سوی دیگر می‌توان آن را نوعی پژوهش به حساب آورد که دارای روش‌شناسی مشخص، سؤال و فرضیه‌های تحقیق است و از روش خاصی در جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌کند. به‌طور کلی، برای درک بهتر جوهر و هدف اقدام پژوهی بهتر است طیفی را در نظر بگیریم که در انتها الیه هر سوی آن یکی از این دو تعریف قرار دارد که در این حالت پژوهش‌های بینابینی هم ممکن خواهد شد.

از نظر نونان (۱۹۹۲)، اگرچه یکی از مشخصه‌های بارز این نوع تحقیق مشارکتی بودن آن است، اما ممکن است بعضی از معلمان به خاطر مشکلات عملی و یا بنا به دلایل شخصی نخواهند این تحقیق را به صورت مشارکتی انجام دهند. او معتقد است نباید فکر کنیم چون کاری به صورت مشارکتی انجام نشده است یا نتوانسته است تغییری ایجاد کند، پس کم‌ارزش است و یا اقدام پژوهی نیست. این تحقیق در صورتی که دارای سؤال تحقیق، داده‌ها و تفسیر آن‌ها باشد و توسط معلمی انجام شود که در مورد موقعیت و حیطه‌ی کلاسی خود تحقیق می‌کند، می‌تواند محدود به یک کلاس درس یا گروهی از دانش‌آموزان یا حتی یک دانش‌آموز باشد و برای پیشبرد آموزش و

یادگیری بسیار مؤثر هم

واقع شود. معلمانی

که چنین تحقیقی را

انجام می‌دهند، معلمان

اندیشمندی هستند که

می‌توانند به پیشرفت

آموزش کمک کنند

[سوتر، ۲۰۰۶].



به مثال زیر برای این نوع تحقیق توجه کنید:

جدول ۱. اقدام پژوهی فردی

مسئله‌ی آموزشی	معلمی متوجه می‌شود که دانش‌آموزان در یادگیری واژگان ضعیف هستند.
سؤال	با چه روشی می‌توان یادگیری لغت را برای دانش‌آموزان آسان‌تر کرد؟
جمع‌آوری داده‌ها	در مورد موضوع یادگیری واژگان در اینترنت جست‌وجو می‌کند. با شاگردان ضعیف و قوی و متوسط کلاس به‌طور جداگانه صحبت می‌کند و نظر آن‌ها را جویا می‌شود. از آن‌ها می‌خواهد راهبردها را برای یادگیری واژگان توضیح دهند.
تأمل در مورد تصمیم‌گیری	در یکی از کلاس‌های درس خود، به جای ترجمه‌ی لغات به فارسی، از شاگردان می‌خواهد به‌عنوان تکلیف منزل لغات جدید را در فرهنگ لغت یک زبانه پیدا کنند و جمله‌ی مربوط به آن لغت را در دفتر خود بنویسند.
نتیجه‌گیری	نمرات دانش‌آموزان را قبل و بعد از تغییر روش با هم مقایسه می‌کند.

نوع دوم این نوع پژوهش، می‌تواند به‌صورت مشارکتی انجام شود و شامل دو یا چند معلم باشد که به موضوع خاصی علاقه‌مند هستند. این موضوع خاص می‌تواند به یک کلاس محدود باشد یا شامل چندین کلاس شود. ممکن است معلمان در انجام تحقیق خود حتی از متخصصین آموزش زبان نیز کمک بگیرند. این موضوع ممکن است حتی مورد توجه مراکز علمی و پژوهشگران نیز قرار بگیرد.

جدول ۲. تحقیق اقدام پژوهی مشارکتی

طرح مسئله	معلمی متوجه می‌شود، دانش‌آموزان کلاسش در یادگیری واژگان ضعیف هستند و موضوع را با سایر همکاران مطرح می‌کند. موضوع به مشکلی مشترک بین همکاران در مدرسه تبدیل می‌شود و هریک از همکاران در مورد تجربه و روش خود صحبت می‌کند.
سؤال	با چه روشی می‌توان یادگیری لغت را برای دانش‌آموزان آسان‌تر کرد؟
جمع‌آوری داده‌ها	در مورد موضوع یادگیری واژگان با یکدیگر گفت‌وگو می‌کنند و برای یافتن راهبردهای متفاوت یادگیری واژگان، تقسیم مسئولیت انجام می‌گیرد: جست‌وجو در اینترنت برای یافتن مقالات؛ مرور کتاب‌های آموزش زبان در دست‌رس؛ مشورت با همکاران در دیگر مدارس و متخصصین آموزش زبان. با همکاری یکدیگر برای نظرخواهی از دانش‌آموزان پرسش‌نامه تهیه می‌کنند. از قوی‌ترین شاگردان در کلاس‌ها در مورد راهبردی که برای یادگیری لغات استفاده می‌کنند، اطلاعات گرد می‌آورند. در صورت لزوم، کلاس‌هایی را که معلمان آن‌ها اجازه بدهند، مورد مشاهده قرار می‌دهند.

تشکیل جلسه	یافته‌ها را جمع‌بندی می‌کنند، برای روش‌های متفاوت آموزش واژگان پیشنهاد می‌دهند، در مورد راهبردهای آموزشی گوناگون گفت‌وگو می‌کنند. در مجموع سه روش برای تدریس می‌توانند انتخاب کنند: مترادف و متضاد، کلمات کلیدی، دسته‌بندی کلمات.
تجربه‌ی آزمایشی	هریک از معلمان با هماهنگی سایرین روشی را انتخاب می‌کند و در آموزش لغات از آن بهره می‌گیرد. در مورد روش تدریس هماهنگی‌های لازم بین معلمان انجام می‌شود.
تشکیل جلسه	پس از چند هفته تدریس، هر معلم برداشته‌ها و مشاهدات خود را با دیگران درمیان می‌گذارد. حاضرین برای ۱۵-۱۰ دقیقه در مورد مشاهدات همکاران به گفت‌وگو و تأمل می‌پردازند.
تصمیم‌گیری	آزمون واژگان یکسانی بین همه‌ی دانش‌آموزان برگزار می‌شود. در صورت دست‌رسی به ابزار آماری، می‌توان میانگین کلاس‌ها را مقایسه کرد و در غیر این صورت، با محاسبه‌ی ساده، معدل هر کلاس را به‌دست آورد. می‌توان دوباره به نظرخواهی از دانش‌آموزان به تفکیک قوی، متوسط و ضعیف پرداخت. هم‌چنین می‌توان با توجه به نظرات معلمان بهترین روش را برگزید.

ج) نوع سوم اقدام پژوهی می‌تواند پژوهش در سطح مدرسه باشد. مثلاً ممکن است بخواهیم در مدرسه موضوع مشارکت نکردن والدین در فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان را بررسی کنیم و با استفاده از راهکاری منطقی، والدین را به مشارکت بیشتر در امور آموزشی فرزندانشان تشویق کنیم. بنابراین، گروه‌های متفاوت آموزشی در مدرسه با کمک یکدیگر روی موضوع کار می‌کنند، به تشویق جمع‌آوری و دسته‌بندی داده‌ها می‌پردازند و برای حل موضوع به برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری دست می‌زنند. مثال دیگر، بررسی لزوم برگزاری کلاس‌های جبرانی در مدرسه می‌تواند باشد. برای این کار، گروه‌های آموزشی با هماهنگی یکدیگر، آزمونی از همه‌ی مواد درسی دانش‌آموزان می‌گیرند، نمرات دانش‌آموزان را بررسی می‌کنند و در مورد برگزاری کلاس‌های جبرانی و موادی که باید تدریس شوند، تصمیم‌گیری می‌کنند.

د) نوع چهارم تحقیق در سطح منطقه است که از انواع قبلی کمی پیچیده‌تر است و به منابع بیشتری نیاز دارد و ممکن است شامل تعدادی از مدارس منطقه شود. معلمان می‌توانند مسئله‌ای را در چند مدرسه بررسی کنند و یافته‌های خود را با یکدیگر درمیان بگذارند. در این نوع تحقیق باید از تمام آزمودنی‌ها اطلاعات جمع‌آوری شود و تمامی معلمان زبان در انجام وظایف محوله بکوشند و احساس مسئولیت کنند. برای مثال، می‌توان در مورد علل افت تحصیلی دانش‌آموزان

در نتیجه باعث به وجود آمدن روش‌های نوین آموزشی و تغییر روش‌های مرسوم غیرکارآمد شوند. شرط شروع این فعالیت کنار گذاشتن بدبینی و ترس از انجام تحقیق است؛ اگرچه ممکن است این کار ابتدا کمی دشوار، غیرعملی و وقت‌گیر به نظر آید.

منابع

- Best, J. W. & Kahn, J. V. (2003). *Research in Education*. N. J.: Prentice Hall.
- Brown, J. D. & Rodgers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Crookes, G. (1993). Action Research for Second Language teachers-going Beyond Research. *Applied Linguistics*, 14(2), 130-144.
- De Zeeuw, G. (2003). Helping Others: Projects or Research? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 13, 496-503.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Providence, RI: Brown University. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.
- Kemmis, S., & Mc Taggart (Eds.) 1988. *The Action Research Planner* (3rd ed.). Australia: Deakin University Press.
- McKay, S. L. (2006). *Researching Second Language Classrooms*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nolen, A. L., & Vander Putten, J. (2007). Action Research in Education: Addressing Gaps in Ethical Principles and Practices. *Educational Researcher*, 36(7) pp. 401-407.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, M. K. (2007) Action Research. *The Encyclopedia of Informal Education*, Retrieved Dec. 10, 2009 from www.infed.org/research/b-actres.htm.
- Suter, W. N. (2006). *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haley, M. H., Midgely, A., Ortiz, J., Romano, T., Ashworth, L., & Seewald, A. (2005). Teacher Action Research in Foreign Language Classrooms: Four Teachers Tell Their Stories. *Current Issues in Education* 8(12). Retrieved Dec. 10, 2009 from: <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number12/>
- Farhady, H. (1999). *Research Methods in Applied Linguistics*.

منطقه در یک دوره تحصیلی و یا نگرش دانش‌آموزان به موضوعی را مورد بررسی قرار داد.

در حین انجام تحقیق باید به نکات زیر توجه کنیم:

● زمان را مدیریت کنیم و در عین استفاده‌ی مناسب از زمان، در زمان کوتاه انتظار کارهای بزرگ را نداشته باشیم.

● در طول تحقیق در مورد پیشرفت کار با همکاران مشورت کنیم.

● از تجربیات خود و دیگران استفاده کنیم.

● در صورت نیاز از افرادی خارج از محیط کار مانند متخصصان آموزش زبان و تعلیم و تربیت کمک بگیریم.

● نکات مثبت و منفی کار را یادداشت کنیم و با استفاده از خبرنامه، روزنامه‌ی دیواری یا آگهی به اطلاع معلمان دروس دیگر برسانیم.

نکات مثبت اقدام‌پژوهی

اقدام‌پژوهی دارای نکات مثبت متعددی است که به بعضی از آن‌ها در زیر اشاره می‌کنیم:

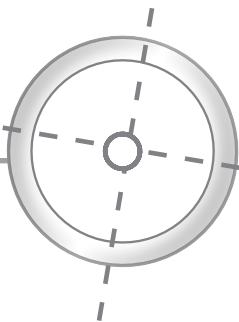
همکاری و تشریک‌مساعی با همکاران: فعالیت گروهی موجب نزدیک‌تر شدن همکاران به یکدیگر می‌شود و روحیه‌ی جمعی را بالا می‌برد. در میان گذاشتن مشکلات کمک می‌کند تا برای مشکل مشترک راه‌حل مشترک بیابیم.

آسان‌تر شدن تدریس: با یافتن تکنیک‌های جدید آموزشی، یادگیری برای دانش‌آموزان آسان می‌شود و همین کار امر تدریس را آسان‌تر می‌کند.

حل مشکلات درسی دانش‌آموزان: یافتن راه‌حل‌های جدید، مشکلات درسی دانش‌آموزان را حل می‌کند و انگیزه‌ی آن‌ها را برای یادگیری بالا می‌برد.

افزایش دانش و آگاهی در مورد برنامه‌ی درسی، آموزش و یادگیری: مطالعه، بحث و تبادل‌نظر و اندیشیدن در مورد برنامه‌های درسی موجب بالا رفتن آگاهی‌های معلم-پژوهشگران می‌شود.

این نوع تحقیق به اندازه‌ی سایر روش‌های تحقیق اهمیت دارد. می‌تواند نیازهای آموزشی معلمان را برطرف کند و به آنان یاری رساند تا در مورد تدریس خود و یادگیری دانش‌آموزان عمیقاً فکر کنند. باید توجه داشت این کار در آموزش و پرورش ضرورت دارد. این نوع فعالیت پژوهشی می‌تواند معلمان را تشویق کند تا به انواع دیگر تحقیق نیز بپردازند، قوانین پذیرفته‌شده‌ی کلاسی را که بین همکاران به‌درست یا غلط رایج است، مورد سؤال قرار دهند و





اقدام پژوهی:

راهکارهای تقویت

دستور زبان انگلیسی دانش آموزان

پیش دانشگاهی

مهناز همایونی

دبیر زبان انگلیسی

آموزش و پرورش منطقه‌ی کهریزک
شهرستان‌های استان تهران

به درستی پاسخ دهند، درصد برآدمم به بررسی مشکل بپردازم تا بتوانم راهکارهایی برای تقویت دانش دستوری این دانش آموزان بیابم.

شواهد تشخیصی

به منظور یافتن علت‌های مشکل دانش آموزان، با تهیه پرسش‌نامه و بررسی پاسخ‌ها، مصاحبه با خود دانش آموزان، و تهیه نمودار ارزش‌یابی دانش آموزان در رابطه با دانش دستوری آن‌ها پیش از اجرای پژوهش و تهیه منابع علمی، به بررسی وضعیت موجود در این کلاس پرداختم. نتایج به دست آمده را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

- عدم تسلط کافی بر راهکارهای یادگیری دستور زبان انگلیسی؛
- عدم توانایی استفاده از دانش دستوری در مهارت خواندن و مکالمه‌ی زبان انگلیسی؛
- نداشتن انگیزه‌ی لازم برای تقویت دستور زبان انگلیسی از پایه؛
- استفاده نکردن از روش آموزش دانش آموز-محور به جای روش سنتی معلم-محور؛
- نداشتن اعتماد به نفس به عنوان عاملی برای تقویت دانش دستور زبان.

بیان مسئله

این مطالعه با محور قرار دادن دانش آموزان رشته‌ی علوم تجربی یکی از کلاس‌های «مرکز پیش دانشگاهی فضیلت» انجام گرفته است. انگیزه‌ی انجام این تحقیق، مشکل دانش آموزان این کلاس در خواندن متون درک مطلب زبان پیش دانشگاهی و خلاصه کردن متن‌ها به زبان انگلیسی بود. چنین به نظر می‌رسید که مشکلشان به دانش دستوری آن‌ها از ابتدا تا دوره‌ی پیش دانشگاهی مربوط می‌شد. کافی نبودن دانش دانش آموزان از ساختارهای زبان انگلیسی، در یادگیری تمامی مهارت‌های زبان تأثیر منفی گذاشته بود.

در حالی که انتظار می‌رفت دانش آموزان تا رسیدن به دوره‌ی پیش دانشگاهی، دانش کافی در ساختارهای دستوری دوره‌ی دبیرستان داشته باشند و از آن‌ها به درستی استفاده کنند، این دانش آموزان حتی در ساختن جملات ساده به زبان انگلیسی نیز مشکل داشتند. برای مثال، هنگامی که در حین تدریس از آن‌ها خواسته می‌شد که بعضی از نکات دستوری متن را که به دوره‌ی دبیرستان مربوط می‌شد، توضیح دهند، یا نمی‌توانستند و یا در به کارگیری آن در متن و جمله‌سازی مشکل داشتند.

بنابراین با توجه به این که دانش آموزان دوره‌ی پیش دانشگاهی باید علاوه بر مطالب این دوره، بر مطالب دوره‌های قبل نیز احاطه داشته باشند تا بتوانند به سؤالات کنکور دانشگاه‌ها



و هم چنین تهیهی خلاصه‌ای از کل مطالب دستوری از پایه تا پیش‌دانشگاهی بود.

اقدام سوم، انتخاب مطالب دستوری، ارائه و تدریس مطالب، تکثیر مطالب آماده شده توسط هر گروه و ارائه‌ی آن‌ها به سایر دانش‌آموزان در روز اجرای نمایش بود. تهیهی روزنامه‌ی دیواری از کار هر یک از گروه‌ها که حاوی جمع‌بندی مطالب کار شده توسط هر گروه بود و نصب آن روی دیوار.

نتیجه‌گیری

همان‌گونه که در بخش ارائه‌ی راه‌حل ذکر شد، ابتدا وجود مشکل را در دانش‌آموزان کلاس مشاهده نمودم و در مورد آن مدتی فکر کردم تا بتوانم مسئله را حل کنم. بهترین راه‌حل را در اقدام‌پژوهی دیدم. برای حل مشکل دستوری زبان دانش‌آموزان بهتر دیدم در مورد مشکل با خودشان صحبت کنم. به عبارت دیگر خودشان را درگیر مسئله کنم و راه‌حل را از خودشان بخواهم. به این منظور به تهیهی پرسش‌نامه پرداختم. با استفاده از منابع علمی، به راهکارهای علمی جدید دست یافتم و سعی کردم با ایده گرفتن از آن‌ها، روش‌های متفاوتی را در کلاس خود به کار ببندم.

مراحل اجرای کار

۱. دانش‌آموزان به شش گروه چهار نفره تقسیم شدند.
۲. در اولین جلسه‌ی شروع کار، برای تقویت دانش دستوری آن‌ها، فهرست کاملی از همه‌ی مباحث دستوری که تا آن زمان با آن‌ها برخورد کرده بودند را با استفاده از منابع علمی تهیه کردم و در اختیارشان قرار دادم. قرار شد همه‌ی گروه‌ها همه‌ی این مباحث را که به صورت فهرست‌وار و با توضیحی مختصر ذکر شده بود، مطالعه کنند و هر گروه مباحث مورد نظر خود را انتخاب کند. از حدود ۲۴ عنوان به هر گروه چهار عنوان اختصاص یافت. با توجه به حجم سنگین کار در دوره‌ی پیش‌دانشگاهی و تأکید بر مهارت خواندن و درک مطلب در این دوره، تصمیم گرفته شد هر گروه در هر ماه یک موضوع دستوری را در یک یا دو جلسه ارائه کند. این پژوهش از نیم‌سال دوم آغاز شد و چهار ماه طول کشید. زمان ارائه‌ی کار هر گروه نیز مشخص شد. زمان اختصاص داده شده برای هر گروه ۲۰ دقیقه بود. یعنی در هر ماه دو جلسه به این منظور اختصاص داده شد.

۳. منابع لازم در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت تا علاوه بر اطلاعات گذشته، دانش خود را در چارچوب مباحث

راه‌حل‌های پیشنهادی

- تهیهی مطالب مربوط به فراگیری درست دستور از منابع معتبر علمی و سایت‌های اینترنتی؛
- توزیع این مطالب بین دانش‌آموزان و آشنا کردن آنان با روش درست فراگیری؛
- تهیهی خلاصه‌ای از کل مطالب دستوری کتاب‌های قبلی و توزیع آن بین دانش‌آموزان؛
- گروه‌بندی دانش‌آموزان و تعیین سرگروه برای هر یک از گروه‌ها؛
- انتخاب مطلب از مباحث گوناگون دستوری توسط هر گروه (این انتخاب با توجه به ضعف هر گروه در هر یک از مباحث دستوری صورت گرفت)؛
- ارائه‌ی مطلب دستوری و تدریس آن توسط هر گروه؛
- ارائه‌ی راهکارهایی برای آموزش هر نکته دستوری به شکلی جالب و جذاب و استفاده از اجرای نمایش توسط گروه‌های متفاوت؛
- راهنمایی گروه‌ها برای جمع‌آوری مطلب و نمونه سؤال برای هر نکته دستوری انتخاب شده توسط هر گروه؛
- تکثیر مطالب آماده شده توسط هر گروه در روز اجرای نمایش برای همه‌ی دانش‌آموزان؛
- تهیهی روزنامه‌ی دیواری توسط هر گروه و جمع‌بندی مطالب در آن و نصب آن روی دیوار برای رؤیت دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی با هدف یادآوری مطالب؛
- تدریس بعضی از مطالب دستوری همراه با شعر، برای به‌خاطر سپاری مطالب.

اهداف

- افزایش روحیه‌ی همکاری بین دانش‌آموزان از طریق گروه‌بندی؛
- افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان در پاسخ دادن به تست‌های کنکور از طریق افزایش دانش دستوری آنان؛
- آشنا کردن دانش‌آموزان با روش صحیح یادگیری دستور زبان انگلیسی.

اولویت

اولین اقدام برای اجرای راه‌حلی که در بالا ذکر شد، گروه‌بندی دانش‌آموزان و تعیین سرگروه برای هر گروه بود. دومین اقدام معرفی راهکارهای یادگیری نکات دستوری برای بهبود نحوه‌ی یادگیری دستور زبان توسط دانش‌آموزان

شفاهی از دانش‌آموزان به عمل آمد تا میزان مهارت آنان در مکالمه نیز مشخص شود. به همین منظور از گروه‌ها خواسته شد، موضوعات دستوری مورد تحقیق خود را به صورت مکالمه‌ی دوبه‌دو در پنج دقیقه اجرا کنند.

نتیجه

آزمون‌هایی که در حین اجرا و پس از اجرا گرفته شد، نشان داد که ۹۰ درصد دانش‌آموزان پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در دانش دستور زبان انگلیسی داشته‌اند. هم‌چنین به نظر رسید که طی این تحقیق علاقه و انگیزه‌ی دانش‌آموزان برای یادگیری زبان انگلیسی بالا بود و احساس رضایت آنان در نحوه‌ی مشارکتشان در فعالیت‌ها و حضور در کلاس مشهود بود. پس از پایان تحقیق، در مورد شیوه و نتایج به‌دست آمده از آن، با عده‌ای از همکاران صحبت کردم و آنان نیز خواستار آشنایی با این روش شدند. مدیر مدرسه نیز که در طول اجرای تحقیق همکاری‌های لازم را انجام داده بود، با توجه به نتایج به‌دست آمده، آن را مفید دانست. پیشنهاد می‌کنم این روش در پایه‌های دیگر تحصیلی به‌خصوص در پایه‌ی سوم دبیرستان نیز انجام شود.

برنامه‌های پیشنهادی

۱. اجرای آزمون‌های طبقه‌بندی‌شده‌ی تستی برای آمادگی و تسلط دانش‌آموزان جهت شرکت در آزمون سراسری
۲. اجرای این روش در پایه‌های دیگر تحصیلی خصوصاً پایه‌ی سوم دبیرستان

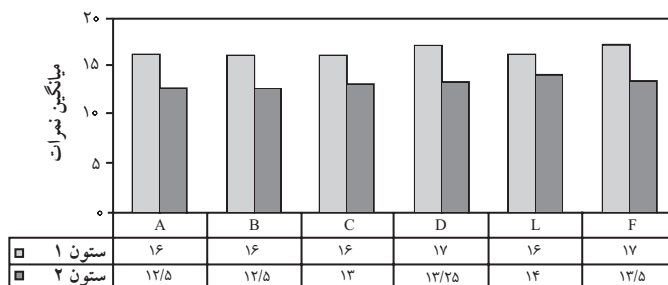
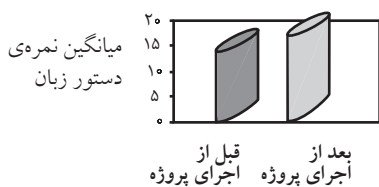
دستوری مورد نظر افزایش دهند. هم‌چنین، با توجه به این‌که دانش‌آموزان باید با تست‌ها و نمونه سؤالات کنکور نیز آشنا می‌شدند، هر گروه موظف بود نمونه سؤال استخراج و به بقیه‌ی شاگردان کلاس معرفی کند.

۴. نحوه‌ی انجام کار توسط گروه‌ها از این قرار بود:

- نماینده‌ی گروه قبل از ورود معلم موضوع مورد نظر را همراه با توضیحات لازم روی تخته می‌نوشت. هم‌چنین، شرح مطالب را کپی و بین دانش‌آموزان کلاس توزیع می‌کرد.
 - روزنامه‌ی دیواری که توسط گروه تهیه می‌شد، حاوی طنز، کاریکاتور، و تعریف کلی مبحث مورد نظر بود و روی دیوار نصب می‌شد.
 - نمایش و تدریس پس از ورود معلم پای تخته و توسط دانش‌آموزان انجام می‌گرفت. برای هر قسمت از مثال‌های گوناگون استفاده می‌شد و در مواردی، از روزنامه‌ی دیواری نیز کمک گرفته می‌شد.
 - اعضای گروه تخته‌ی کلاس را به چند قسمت تقسیم می‌کردند و هریک از اعضای گروه شروع به نوشتن نمونه سؤالات می‌کرد که با توضیح هم‌زمان سرگروه همراه بود.
 - پاسخ سؤالات از سایر دانش‌آموزان پرسیده می‌شد. در این زمان دانش‌آموزان می‌توانستند یادداشت‌برداری کنند.
 - سؤالات سایر دانش‌آموزان پاسخ داده می‌شد.
 - معلم هم توضیحات مکمل را ارائه می‌داد.
- در پایان کار، از همه‌ی گروه‌ها آزمونی شامل ۷۲ تست چهارگزینه‌ای از کل مطالب ارائه‌شده به عمل آمد که نتایج آن در نمودار ۱ مشخص شده است. هم‌چنین آزمونی

نمودار ۲. مقایسه‌ی نمودارهای قبل و بعد از اجرای پروژه میانگین نمره‌ی دستور زبان کل کلاس قبل از اجرای پروژه: ۱۳/۱۲ میانگین نمره‌ی گرامر کل کلاس بعد از اجرای پروژه: ۱۶/۳۳

نمودار ۱. مقایسه‌ی نتایج ارزش‌یابی‌های قبل و بعد از اجرای پروژه ستون ۱: میانگین نمرات هر گروه بعد از اجرای پروژه ستون ۲: میانگین نمرات هر گروه قبل از اجرای پروژه



ایده‌ها، پیشنهادها و تجربه‌های دبیران و مدرسان زبان‌های خارجی



روزی به‌طور اتفاقی از او خواستم متن درسی را برای بچه‌ها با صدای بلند بخواند. جالب بود که تقریباً بدون غلط در تلفظ کلمات، متن را خواند. همین نکته را بسیار مهم جلوه دادم. از بچه‌ها خواستم برایش دست بزنند. یک مثبت به او جایزه دادم و گفتم به سبک سرخپوست‌ها می‌خواهم اسمی رویش بگذارم: «دختر تلفظ عالی». از آن به بعد او را به این اسم صدا می‌کردم. همین کار من کم‌کم اعتماد به نفس را به او برگرداند و به درس زبان علاقه‌مند شد. در پایان سال تحصیلی، نمره‌ی او ۱۵ شد؛ نمره‌ای که برایش باورنکردنی بود.

دانش‌آموزان را با نشان دادن توانمندی‌های متفاوت خود به کلاس علاقه‌مند کنید

در یکی از دبیرستان‌های پسرانه نهاد تدریس می‌کردم. یک روز مدیر مدرسه از من خواست اجازه دهم بچه‌های کلاس را برای مراسمی به سطح شهر ببرند. چون مراسم تا ظهر طول می‌کشید و من هم زنگ بعد با کلاس دیگری درس داشتم، به ناچار در مدرسه ماندم. تصمیم گرفتم با بچه‌هایی که ورزش داشتند و از شاگردان خودم هم بودند، پینگ‌پنگ بازی کنم. بین بچه‌ها قرعه‌کشی کردیم و به صورت تک‌حذفی مسابقه دادیم. در پایان با شکست دادن همه‌ی بچه‌ها قهرمان مسابقه شدم. اصلاً باورشان نمی‌شد تا مدت‌ها حرف بازی کردن من در مدرسه بود و بچه‌های آن کلاس رفتار مؤدبانه‌تری با من داشتند. برای آن‌ها جالب بود

مجله‌ی «رشد آموزش زبان» از دبیران و مدرسان زبان می‌خواهد، نظریات، تجربه‌ها و پیشنهادات خود را در قالب «نقد کتاب‌های درسی و نحوه‌ی ارزش‌یابی»، یا به صورت مقاله در مورد تجربه‌های کلاسی (روش‌ها و الگوی تدریس) و حتی ترجمه‌ی متونی که به جنبه‌های مثبت در تدریس و آموزش زبان کمک می‌کنند، برای ما ارسال دارند. این مجله متعلق به همه‌ی دبیران زبان‌های خارجی است و دست‌اندرکاران مجله از ایده‌ها، پیشنهادات و نظریات همه‌ی دبیران زبان استقبال می‌کنند. در این بخش بهتر است مطالب به زبان فارسی ارائه شوند.

در این شماره جناب آقای محمد احمدوند، دبیر سابقه‌ی استان همدان، شهرستان «سامن»، نکته‌های آموزشی را که خود در کلاس به تجربه یافته، برای استفاده‌ی دبیران شرح داده است. نظر خود را در این مورد با ما در میان بگذارید.

نقاط قوت بچه‌ها را برجسته کنید

در دبیرستان‌های کویت، دانش‌آموز دختری داشتم که از درس زبان شدیداً می‌ترسید و سال قبل هم درس زبان را با تبصره قبول شده بود. اول سال تحصیلی با ناامیدی از مشکل خود با درس زبان برایم حرف زد و از من خواست که قول بدهم او نمره‌ی قبولی بگیرد. در جوابش گفتم من به همه‌ی دانش‌آموزانی که تلاش کنند، کمک خواهم کرد. از او خواستم خیلی نگران نباشد و از تکنیک‌هایی مثل «کارت کوچک» که به او یاد می‌دهم، استفاده کند.

یا سؤالی ندارد؟» هیچ کس چیزی نپرسید. با خودم گفتم بگذار آن‌ها را امتحان کنم. از یکی از شاگردان ضعیف‌تر کلاس نکته‌ای را پرسیدم. نتوانست جواب دهد. از یکی از شاگردان متوسط کلاس پرسیدم و او هم جواب نداد. از بهترین شاگرد کلاس پرسیدم و او به‌طور ناقص جواب داد. گفتم من همین الان این نکته را توضیح دادم. اگر هم بلد نیستید، لااقل پرسیدم. یکی از بچه‌ها دست بلند کرد. اجازه دادم. گفت: «آقا ما داشتیم تندتند می‌نوشتیم که جا نمانیم. خوب گوش نمی‌کردیم.»

کمی که فکر کردم، دیدم حق با اوست. از آن روز به بعد، نکات دستوری و هر نکته‌ی مهمی را که لازم است بچه‌ها یادداشت کنند، دوبار درس می‌دهم: یک‌بار هیچ‌کس حق نوشتن ندارد و فقط باید گوش کنند یا به سؤالات من جواب دهند، و یک‌بار همان نکته را دوباره توضیح می‌دهم و این بار به بچه‌ها اجازه می‌دهم یادداشت بردارند. همین نکته‌ی ساده باعث می‌شود بچه‌ها درس را بهتر یاد بگیرند.

روش‌های «یادگیری» درس خود را به بچه‌ها آموزش دهید

جایی نکته‌ای را خواندم که خیلی جالب بود: «به من بگو و من فراموش خواهم کرد. به من درس بده و من به خاطر خواهم آورد. مرا درگیر کن و من یاد خواهم گرفت.»

درگیر کردن دانش‌آموزان مهم‌ترین نکته در آموزش است. اصولاً «یادگیری» از «تدریس» مهم‌تر است و یادگیری در دانش‌آموز رخ می‌دهد و نه معلم. بر همین اساس بهتر است روش‌هایی را که دانش‌آموزان خودشان می‌توانند استفاده کنند تا یادگیری زبان برایشان آسان‌تر شود، به آن‌ها آموزش دهیم. روش‌هایی مثل «کارت کوچک»، بازی «hangman»، تکنیک‌های حدس با کمک سرنخ‌های متنی، استفاده از کتاب‌های سطح‌بندی شده‌ی و یا نحوه‌ی استفاده‌ی درست از فرهنگ لغت می‌توانند بسیار مفید باشند. به قول معروف بهتر است به جای دادن ماهی به بچه‌ها، ماهی‌گیری به آن‌ها یاد بدهیم.

که معلم زبان پینگ‌پنگ هم خوب بازی می‌کند. این موضوع جو کلاس را به نفع من تغییر داد.

از این اتفاق ساده به این نتیجه رسیدم که بچه‌ها دوست دارند ابعاد متفاوت شخصیت معلم را بشناسند. آن‌ها اگر بدانند معلمشان علاوه بر تخصص در درس موردنظر در سایر امور علمی، ادبی، هنری و ورزشی هم مهارت‌ها و بهتر از آن، مقاومت‌ها و قهرمانی‌هایی دارد، بیشتر به او علاقه‌مند می‌شوند و بیشتر به او اعتماد می‌کنند. همین نکته‌ی کوچک باعث می‌شود، به درس او توجه بیشتری نشان بدهند. از آن سال به بعد، روز اول کلاس هنگام معرفی خودم، توانایی‌های دیگرم را هم برای دانش‌آموزانم بازگو می‌کنم.

ارتباط بین درس خود و جهان پیرامون بچه‌ها را به آن‌ها نشان دهید

در کلاس اول دبیرستان دارم «Learn a foreign language» را تدریس می‌کنم و به عنوان مقدمه برای بچه‌ها تعریف می‌کنم. کلاس از خنده روده‌بر می‌شود. خستگی زنگ قبل از تنشان بیرون می‌رود و حالا بهتر به درس گوش می‌دهند. من در همه‌ی کلاس‌ها سعی می‌کنم از این روش استفاده کنم. در پیش‌دانشگاهی، هنگام تدریس درس زلزله، خاطره‌ی خنده‌دار خودم را از زلزله‌ای که در اهواز تجربه کرده‌ام، بیان می‌کنم. در اوقات بی‌کاری یا استراحت، از فایده‌ی یاد گرفتن زبان و اتفاقاتی که در خارج از کشور برایم اتفاق افتاده و دانستن زبان به کمک آمده است، برایشان تعریف می‌کنم. روز اول کلاس از خود آن‌ها می‌خواهم فواید یادگیری زبان را برایشان بگویند و این فواید را روی تابلو می‌نویسم. بچه‌ها دوست دارند کاربرد درسی را که یاد می‌گیرند، در زندگی واقعی خود بدانند. این نکته‌ی ساده آن‌ها را به درس بیشتر علاقه‌مند می‌کند.

نکات مهم را دوبار تدریس کنید

گرامر را درس دادم. سپس از بچه‌ها هنگامی که سخت مشغول یادداشت برداشتن بودند، پرسیدم: «کسی اشکالی

تحلیل کیفی خطاهای املاي انگلیسی فراگیران فارسی زبان

رضوان مویان نائینی
دانشجوی دکتری زبان شناسی، دانشگاه تهران
Email: rezvan_motevalian@yahoo.com



Abstract

Spelling error analysis, if it is based on an abstract level and the errors are related to their origins, can provide the teacher with suitable data which can be shared with the students who can be helped to find the patterns themselves. For this purpose, the adoption of an appropriate approach is of utmost importance. The present article is an attempt to provide evidence for systematicity of the English writing system. The classification of errors based on their origins is intended to provide teachers with strategies to find out the origins of errors and to help students how to deal with them.

KeyWords: spelling, spelling roles, quantitative analysis

چکیده

تحلیل خطای املاي در سطح انتزاعي و با در نظر گرفتن منشأ زباني آن، به معلم کمک می‌کند تا داده‌های مناسب را تشخیص دهد و آن‌ها را در اختیار دانش‌آموز بگذارد تا خود به کشف الگوها و قواعد املاي بپردازد. به منظور دست‌یابی به این هدف، اتخاذ رویکردی مناسب در یادگیری املا، ضروری به نظر می‌رسد. در این مقاله سعی شده است پس از ارائه‌ی شواهدی مبنی بر قاعده‌مندی نظام نوشتاری زبان انگلیسی، خطاهای املاي انگلیسی دانش‌آموزان فارسی‌زبان بر اساس عوامل متفاوت زباني تحلیل و بررسی شود تا راهکاری مناسب برای تشخیص علت خطاها در اختیار معلمان قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: املاي انگلیسی، تحلیل کیفی، عوامل زباني، قواعد املاي.

مقدمه

با وجود این که در تحقیقات اخیر ثابت شده، یادگیری املا از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و پیشرفت در این مهارت، موفقیت در دیگر مهارت‌های زبانی را هم‌چون خواندن و نوشتن در پی دارد، متأسفانه این بخش از یادگیری زبان انگلیسی در برنامه‌های آموزشی ما به ورطه‌ی فراموشی سپرده شده است. شاید علت این بی‌توجهی، این تصور باشد که املا ی انگلیسی چنان بی‌قاعده است که دانش‌آموزان برای یادگیری آن فقط باید به حافظه‌شان اتکا کنند. براساس این دیدگاه، یادگیری املا برای دانش‌آموزان کاری طاقت‌فرسا و کسل‌کننده است و روزبه‌روز از میزان علاقه‌ی آن‌ها به یادگیری این جنبه از زبان دوم کاسته می‌شود.

اتخاذ این دیدگاه باعث شده است، غالباً توصیفی که از خطاها می‌شود، بسیار سطحی باشد و بیشتر بر جنبه‌های ظاهری مانند حذف، افزایش، جابه‌جایی و... تأکید شود و به‌طور کلی این تصور پیش آید که این موضوع ارزش تحقق جدی را ندارد. به همین علت، با وجود آن که اهمیت این بحث در خارج کشور شناخته شده است (پولو و دیگران، ۲۰۰۷؛ بوراسا و تریمن، ۲۰۰۷ و در دست چاپ؛ کوک، ۲۰۰۴؛ کسلر و تریمن، ۲۰۰۳؛ پری و دیگران، ۲۰۰۲؛ تریمن و بوراسا، ۲۰۰۰؛ و نزکی، ۱۹۹۹؛ تریمن، ۱۹۹۳ و ۱۹۹۱، ...)، مطالعات بسیار کمی در زمینه‌ی تحلیل خطای املا ی انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی صورت گرفته است. تنها می‌توان به بحث مختصری که کشاورز (۷۸-۷۷: ۱۹۹۹) در کتاب تحلیل مقابله‌ای و تحلیل خطاهای خود در این زمینه آورده است، اشاره کرد. او مهم‌ترین عامل خطای املا ی فراگیرندگان را به ناپایداری نظام املا ی انگلیسی نسبت داده است و نمونه‌هایی آورده که نشان‌دهنده‌ی این بی‌نظمی هاست.

در این مقاله سعی شده است از طریق تحلیل کیفی خطای املا ی دانش‌آموزان فارسی زبان، این حقیقت آشکار شود که نه تنها املا ی انگلیسی بی‌قاعده نیست، بلکه فرایندی است کاملاً نظام‌مند که تحت تأثیر میزان تسلط فرد بر جنبه‌های متفاوت زبانی قرار دارد. با استفاده از روش تحلیل خطاها و با توصیف و طبقه‌بندی خطاها می‌توان تصویری از خصوصیات زبانی به‌دست داد که عدم تسلط بر آن‌ها، مشکلاتی را در یادگیری املا به‌وجود می‌آورد. بنابراین، از لحاظ تبیینی نیازمند تجزیه و تحلیل عمیقی از خطاها هستیم که خود به درکی از علت خطا و توضیحی برای آن

منجر شود و به منزله‌ی شهادی برای فقدان تسلط فراگیرنده بر جنبه‌ای از نظام زبانی قلمداد شود. تنها در این صورت طبقه‌بندی خطاها، نظام‌مندتر و انتزاعی‌تر خواهد بود و به معلم در تشخیص سطح فراگیرنده در فرایند رشد و انتخاب روش آموزشی مناسب کمک خواهد کرد. نگارنده به منظور دست‌یابی به این هدف، دیکته‌ی ۲۰۰ نفر فراگیرنده‌ی فارسی زبان را دوره‌های راهنمایی و دبیرستان طی چند هفته به صورت مداوم بررسی کرده و بر اساس منشأ زبان‌شناختی و عوامل زبانی مؤثر، از خطاهای املا یی آن‌ها طبقه‌بندی‌ای را فراهم نموده و ارائه داده است.

از نتایج تحلیل خطای املا یی فراگیرندگان فارسی زبان در می‌یابیم که می‌توان بر اساس عوامل زبانی تأثیرگذار، یک طبقه‌بندی از خطاهای ارائه شده ترتیب داد که خود به دو شاخه تقسیم می‌شود: «خطاهای انتقال» که بیشتر از ماهیت زبان مادری فرد یا عدم تسلط بر تفاوت نظام‌های دو زبان نشئت می‌گیرد و «خطاهای قیاسی» که نتیجه‌ی طبیعی فرایند یادگیری فرض می‌شوند.

خطاهای انتقال

الف) نظام نوشتاری زبان انگلیسی و تفاوت آن با نظام نوشتاری زبان فارسی

به‌طور کلی، نظام نوشتاری زبان‌های دنیا به دو بخش اصلی تقسیم می‌شود [Cook, 2004: 1-50]: نظام نوشتاری «معنا بنیاد» که در این نظام هر نشانه بیانگر معناست و نظام نوشتاری «آوا بنیاد» که در آن، به علت تطابق بین حرف و آوا، تعداد نشانه‌ها کمتر و به نسبت، تعداد قواعد حاکم بر تطابق حرف و آوا بیشتر است. نظام آوا بنیاد خود در یک تقسیم‌بندی فرعی به سه نظام «هجاء بنیاد»، «هم‌خوان بنیاد» و «واج‌بنیاد» تقسیم می‌شود. به‌نظر می‌رسد در مقایسه با زبان فارسی هم‌خوان بنیاد که در آن تنها هم‌خوان‌های کلمه در زبان گفتاری نشان داده می‌شوند و در اصل، واژه‌های آن از طریق دیگر خصوصیات کلمه قابل تشخیص هستند، زبان انگلیسی که زبانی واج بنیاد است، عمق نگارشی کمتری دارد. اما قابل ذکر است که تنها این مشخصه برای تشخیص عمق نگارش کافی نیست، بلکه «اصل تناظر یک به یک»^۱ و «اصل خطی بودن»^۲ در میزان نگارشی تأثیر بسزایی دارد. زبان انگلیسی به علت تناظر چندگانه حرف و آوا، استفاده از حروف و واج‌های دوتایی و حروف غیر ملفوظ، از اصل تناظر یک به یک فاصله گرفته است. هم‌چنین اطلاعاتی که حروف

غیرملفوظ مانند e در انتهای کلمه مبنی بر نوع تلفظ حروف قبلی می‌دهد، تخطی از اصل خطی بودن محسوب می‌شود (bit/bite, rat/rate, rob/robe).

جدول ۱. نمونه‌ای از خطاهای املائی انگلیسی دانش‌آموزان فارسی‌زبان

ناآشنایی با تفاوت‌های نظام نوشتاری زبان انگلیسی و فارسی
۱. حذف واکه‌ای در کلمه به علت هم‌خوان بنیاد بودن زبان فارسی *dsk و <desk>
۲. حذف، جابه‌جایی یا جای‌گزینی نویسه‌ها در آواهای دو یا سه نویسه‌ای *fis, fich, fihs و <Fish>
۳. تأثیر تطابق چندگانه‌ی حرف و آوا *kamel و <camel> یا *boks و <box>
۴. حذف نویسه در حروف دوتایی *ned و <need> یا *glas و <glass>
۵. حذف حروف غیرملفوظ *nit, <night> یا plat و <plate>
۶. درج حرف اضافی به علت تعمیم افراطی *arme, <arm> یا *Filme, <Film>
۷. جای‌گزینی حروف به علت تأثیر نام حروف بر آوای آن یا به علت عدم دلالت نام حرف بر آوای آن *yal, <wall> یا *kar, <car>

واکه‌ای» پیش آید. به این ترتیب، وی به دلیل عدم تمایز واکه‌ها، نزدیک‌ترین واکه در زبان فارسی را به جای واکه‌ی موجود در کلمه‌ی انگلیسی می‌گذارد و حرف معادل آن را هجی می‌کند. برای مثال، به علت نبود واکه‌ی /ɜ:/ در زبان فارسی، برای یک فارسی‌زبان تمایز این واکه به‌خصوص با واکه‌های /ɪ/ و /e/ دشوار خواهد بود. بسیار اتفاق می‌افتد که املائی پرسامد /ɜ:/ با معمول‌ترین صورت نوشتاری /e/ یعنی <e> جای‌گزین شود (bed/*bird).

از طرف دیگر، مقایسه‌ی مشخصه‌های معتبر در دو زبان بر ما آشکار می‌کند «دیرش» که در زبان انگلیسی یک عامل واجی محسوب می‌شود و تمایز معنایی را سبب می‌شود، در زبان فارسی یک عامل آوایی محسوب می‌شود. در مورد سه‌واکه‌ی /ɪ/, /u/, /e/ در زبان انگلیسی افزودن مشخصه‌ی دیرش به آن‌ها، باعث ایجاد جفت‌های کمینه‌ای می‌شود که معنی آن‌ها با هم تفاوت دارد. اما تمایز بین این دو گروه جفت‌های کمینه برای فراگیرندگان فارسی زبان دشوار است و باعث می‌شود تمایز واجی آن دو را تشخیص ندهند و آن‌ها را به اشتباه به‌جای هم به‌کار گیرند (*eat, *i:t یا *it, *3:r/Fair, *fur).

هم‌چنین نبود واکه‌های مرکب در زبان فارسی به‌صورتی که در زبان انگلیسی موجود است، باعث بروز مشکلاتی در هجی آن‌ها می‌شود. برای مثال، /eɪ/ در انگلیسی در اثر برش هجایی از یکدیگر جدا نمی‌شوند؛ مانند bake. به عبارت دیگر، ترکیب دو واکه‌ی /e/ و /ɪ/ در زبان انگلیسی به‌صورت یکپارچه درآمده است، اما در زبان فارسی، هر کدام از این واج‌ها مستقل هستند و می‌توان هر یک از آن‌ها را با اصل جانشین‌سازی عوض کرد و دیگری را جای‌گزین کرد. این امر باعث می‌شود تمایز بین واکه‌ی مرکب و نزدیک‌ترین واکه‌ی ساده‌ی آن برای فراگیرنده مشخص نشود (ball/boil). یا حتی در مواردی، تمایز بین واکه‌های مرکب برای وی سخت شود (now/no). البته قابل ذکر است که در مورد واکه‌های مرکبی که در زبان فارسی گروه‌های مشابه آن‌ها موجود است، کمتر مشکل پیش می‌آید تا واکه‌های مرکبی که به هیچ وجه در فارسی وجود ندارند؛ برای مثال: /ɪə/:hear /ɔ:/:more /eə/:hair /uə/:poor

ج- تفاوت ساختار هجایی

ساختار هجایی زبان فارسی به‌صورت (CV(C(C)) است. به این ترتیب، در آشناسازی فارسی ساختار هجایی حداکثر

ب) تفاوت نظام واجی زبان انگلیسی و فارسی و تأثیر آن بر املائی کلمات انگلیسی

نبود بعضی از هم‌خوان‌ها و واکه‌های انگلیسی در زبان فارسی، باعث بروز مشکلاتی در هجی این واج‌ها می‌شود. به‌عنوان نمونه، هم‌خوان‌های سایشی - دندانی /θ/ و /ð/ در زبان فارسی یافت نمی‌شوند و فراگیرنده سعی می‌کند در املائی آن‌ها از معادل سایشی و اکثراً از معادل انسدادی دندانی - لثوی آن‌ها استفاده کند (*tanks و *sanks / thanks و یا *day و *zay / they). یا هم‌خوانی دولبی /w/ که در زبان فارسی وجود ندارد و اکثراً به‌صورت لبی - دندانی /v/ تلفظ می‌شود و به همین علت، فراگیرنده بسته به آن‌که بیشتر در معرض کدام یک از دو هم‌خوان (<v> و <w>) قرار گرفته باشد، آن دو را به‌جای هم به‌کار می‌گیرد (*vall). فقدان برخی از واکه‌های انگلیسی در زبان فارسی نیز مشکل‌ساز است. در زبان فارسی، تنها شش واکه‌ی /ɪ/, /e/, /o/, /a/, /u/ و /ā/ موجود است. در صورتی که در زبان انگلیسی تعداد آن‌ها به ۱۲ عدد می‌رسد [باطنی، ۱۳۷۸: ۱۷۸]. این امر باعث می‌شود، به علت فقدان بعضی از واکه‌ها در زبان فارسی، برای فراگیرنده مشکل «تحدید تمایز

املاي
انگليسي نه تنها
بي قاعده نيست، بلکه
فرايندي است کاملاً
نظام مند که تحت تأثير
ميزان تسلط فرد بر جنبه هاي
متفاوت زباني قرار دارد. با
استفاده از روش تحليل خطاها
و با توصيف و طبقه بندي
خطاها مي توان تصويري از
خصوصيات زباني به دست
داد که عدم تسلط بر آنها،
مشکلاتي را در يادگيري
املا به وجود مي آورد

داراي سه نوع است (مثل سو، سود و سوخت). در حالي که در آواشناسي انگليسي، ساختار هجايي داراي بيش از ۲۰ نوع است که مي توان آن را با فرمول کلي (C(C(C)))V(C(C(C(C)))) نشان داد (مانند we, box, cry strengths) [حق شناس، ۱۳۷۸: ۱۳۹]. اين تفاوت آشکار بين ساختار هجايي دو زبان در هجي کلمات انگليسي که آغازه ي آنها خوشه ي هم خواني است، يا پايانه ي آنها بيش از دو هم خوان است، مشکلاتي را پديد مي آورد. فراگيرنده ي فارسي زبان در هجي کلمات انگليسي، تعداد هجاها را تغيير مي دهد و ساختار آن را بيشتر به زبان مادري خود نزديک مي کند. براي مثال، با اضافه کردن واکه در ابتداي خوشه ي هم خواني آغازين يا در وسط آن، تعداد هجاها را اضافه مي کند، مثلاً کلمات school، class و street را ممکن است به صورت <eschool>، <estreet> يا <celass> و <estireet> هجي کند.

در مورد خوشه ي هم خواني پاياني، همان طور که در ساختار هجايي مشخص است، در زبان فارسي بيش از دو هم خوان مجاز نيست و در مورد کلمات قرضي نيز که به سه هم خوان ختم مي شوند گرايش زيادي به حذف يکي از هم خوان هاي پاياني است (تمر به جاي تمير). اما در انگليسي خوشه ي هم خواني پاياني حداکثر مي تواند داراي چهار هم خوان باشد. جالب آن است که طبق تحقيقات تريمن (۱۹۹۱: ۳۴۶)، حتي خود بومي زبانان نيز تمايل به حذف هم خوان، به خصوص بيروني ترين هم خوان خوشه ي پاياني دارند؛ مانند Friends به جاي Friends. بنابر اين، خطاي فراگيرندگان فارسي زبان و تمايل آنها به حذف هم خوان از خوشه ي پاياني، نه تنها نشئت گرفته از تأثير ساختار هجايي زبان مادري شان است، بلکه تا حدي از فرايند طبيعي فراگيري زبان انگليسي نيز ناشي مي شود.

خطاهای قیاسی

الف) ناآشنایی با املاي پربسامد متناظر با واجها

براي هر واج، حروف متناظر با آنرا که در بيشتر کلمات استفاده مي شود، املاي پربسامد آن واج فرض مي کنند و کلماتي را که واج هاي آن با اين املاي معمول نوشته شود، کلمات با قاعده مي نامند.

طبق مطالعات کسلر و تريمن (۲۹۱-۳۱۳: ۲۰۰۳)، محققان به منظور اندازه گيري پيچيدگي املاي زبان انگليسي، به مشاهده ي هجي هاي متعدد آواها در درون کلمات متفاوت پرداخته اند. براي مثال، دوي (۱۹۷۱)، حروف متناظر با هر

واج را فهرست کرده و مثلاً براي واج /e/ اين کلمات را ذکر کرده است: men، many، said، says، head، ledge و keelson. او به طور ميانگين براي هر واج ۱۲ املاي متفاوت آورده است. با محاسبات وي، ثبات سيستم نوشتاري انگليسي تنها هشت درصد فرض شده است، به صورتي که در حالت بالقوه، هجي کلمه اي مانند taken به ۵۱۵۷۶۳۹ روش متفاوت امکان پذير است. با اين ديده گاه، به ندرت فردي قادر خواهد بود کلمه اي را با املاي صحيح بنويسد و براي يادگيري املا هيچ راهي جز حفظ کردن کلمه باقي نمي ماند.

کسلر و تريمن (۲۰۰۳: ۲۹۳) براي نقد نظر دوي به گفته ي هانا، هاجيز و رودرف (۱۹۶۶) اشاره مي کنند. آنها معتقدند نيازي نيست فرد خود را با حفظ کردن حروف گوناگون متناظر با آوا خسته کند. در حقيقت، کافي است فراگيرنده براي هر واج، املايي را که در بيشتر کلمات استفاده مي شود، به خاطر بسپارد. بر اساس گفته ي آنها، با اين روش ۷۳ درصد از واجها در کلمه صحيح نوشته مي شوند. استرين و همکارانش (۲۰۰۲: ۲۱۰) نيز به اين مورد اشاره اي کرده اند. به گفته ي آنها، هر کلمه ي با قاعده واحدهاي را شامل مي شود که با بارزترين نمونه ي واجي خود متناظر باشد. ونزکي (۱۹۹۹: ۱۳۰) نيز تقريباً همين نظر را دارد و معتقد است: کلمه اي که تلفظش با بارزترين نمونه ي آواي واحد نگارشي تطابق نداشته باشد، بي قاعده است. بنابر اين، پربسامدترين املاي يک واج به عنوان بارزترين نمونه ي املاي آن واج محسوب مي شود و به نظر مي رسد، اکثراً

قرار می‌گیرند (*hej/*wach) و مواردی از این قبیل (برای اطلاعات بیشتر رجوع شود به کوک، Online). از طرف دیگر، اطلاع از این مطلب که کدام ترکیبات حروف در زبان انگلیسی مجاز هستند، بسیار اهمیت دارد. برای مثال، خوشه‌ی هم‌خوانی str پذیرفته است، اما ترکیب sdr در زبان انگلیسی مجاز نیست.

۲. تأثیر بافت

در یک کلمه به ترتیب هجی کردن مرکز سخت‌تر از پایانه و هجی کردن پایانه سخت‌تر از آغاز است. اما فرد با در نظر گرفتن تأثیر پایانه بر واکه، آغاز بر مرکز، مرکز بر پایانه و مرکز بر آغاز، یا به عبارت دیگر، با در نظر گرفتن بافت کلی، املا‌ی درست کلمه را حدس می‌زند. به این ترتیب فرد کلمه را به صورت واج به واج هجی نمی‌کند، بلکه به‌طور کلی و با در نظر گرفتن معمولی‌ترین صورت نوشتاری واج، تأثیر بافت و موقعیت و انجام این فرایندها به‌طور هم‌زمان در ذهن، به املا‌ی درست کلمه دست می‌یابد. البته قابل ذکر است که تأثیر بافت در حوزه‌ی هجاست و این تأثیر در محدوده‌ی قافیه‌ی هجا بیشتر از دیگر قسمت‌های هجاست. این امر از ارتباط قوی بین پایانه و مرکز هجا نشئت می‌گیرد. در بیشتر زبان‌های دنیا، اساساً محدودیتی که در VC هجا اعمال می‌شود، بیشتر از محدودیت CV است. تریمین و همکارانش (۲۰۰۲: ۲) این

افراد برای هجی کلماتی که قبلاً با آن‌ها مواجه نشده‌اند، معمول‌ترین املا‌ی واج‌های آن را در نظر می‌گیرند. البته کسلر و تریمین (۲۰۰۳: ۳۱۳-۲۹۱) معتقدند تنها این عامل کافی نیست و در نظر گرفتن بافت و موقعیت، در هجی درست کلمه تأثیر بسزایی دارد. در قسمت بعدی به این عوامل نیز اشاره خواهد شد. نمونه‌هایی از املا‌ی پربسامد واج‌ها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. نمونه‌هایی از املا‌ی پربسامد واج‌ها

/aɪ/	<i-e>	bike, bite	/aʊ/	<ou>	out, house
/-/	<u>	but, must	/əʊ/	<o-e>	home, close
/eɪ/	<a-e>	came, make	/ɔ/	<o>	lost, strong
/e/	<e>	get, help	/u:/	<oo>	room, moon
/i:/	<ea>	eat, mean	/ʊ/	<oo>	look, cook
/ɪ/	<I>	it, in	/ɒ/	<o>	box, not

ب) ناآشنایی با قواعد نگارشی

در کلمات انگلیسی، در نظر داشتن بافت و موقعیت، تأثیر بسزایی در درست هجی کردن کلمات دارد. کسلر و تریمین (همان)، تنها مدنظر قرار دادن املا‌ی پربسامد هر آوا را مورد نقد قرار داده‌اند. به عقیده‌ی آن‌ها، فرد در مواجه با یک کلمه‌ی جدید، نمی‌تواند تنها از دانشی واحد برای تشخیص هجی درست آن کلمه استفاده کند، بلکه باید از مجموعه‌ای از اطلاعات بهره بگیرد. به نظر می‌رسد فراگیرنده، املاهای متفاوت یک آوا را یاد می‌گیرد و در حالی که پربسامدترین صورت را در نظر دارد، از تأثیر موقعیت و بافت غافل نمی‌ماند. این فرایند به‌صورت موازی با هم صورت می‌گیرد نه به‌صورت زنجیره‌ای.

۱. تأثیر موقعیت

فهم هجا و محدودیت‌هایی که موقعیت حروف بر املا‌ی کلمه اعمال می‌کند، مهم است. برای مثال، طبق گفته‌ی تریمین (۱۹۹۳: ۳۰-۱۰)؛ فراگیرنده در همان مراحل اولیه به راحتی یاد می‌گیرد که حروف مکرر در ابتدای کلمه قرار نمی‌گیرند (*ffeb). یا هیچ‌گاه <tch> یا <ck> در ابتدای کلمه نمی‌آید (*cking, *tchair). هم‌چنین، <ch> و <tch> که هر دو با آوای <tʃ> تناظر دارند و نویسه‌های <ʒ> و <dge> که هر دو با آوای <dʒ> تطابق دارند، در پایان کلمه

خطای

فراگیرندگان

فارسی‌زبان و تمایل

آن‌ها به حذف هم‌خوان

از خوشه‌ی پایانی، نه

تنها نشئت گرفته از تأثیر

ساختار هجایی زبان

مادری‌شان است، بلکه تا

حدی از فرایند طبیعی

فراگیری زبان انگلیسی

نیز ناشی

می‌شود

تلفظ واحدهای هجی شده می‌دهند (gesture و guest). نکته‌ی مهم این است که طبق بیانات تمپلتون و موریس (۱۹۹۹: ۱۰۴)، بعضی از این قواعد نگارشی از سطح هجا هم فراتر می‌روند؛ مانند تفاوت بین biting و biting که با تکرار هم‌خوان <t> قبل از اضافه کردن <ing>، رها بودن واکه‌ی قبلی آن نشان داده می‌شود. جالب آن است که فراگیرنده در سطح پیشرفته‌تر این قواعد نگارشی را در کلمات چند هجایی نیز به کار می‌گیرد؛ مانند <snazzy> در مقابل lazy که تکرار هم‌خوان <z> در کلمه‌ی snazzy بیانگر رها بودن واکه‌ی قبلی آن است.

جدول ۳. نمونه‌ای از خطاهای دانش‌آموزان

فقدان دانش درباره‌ی قواعد نگارشی	
محدودیت‌هایی بر جایگاه حروف در کلمه *cking, *hav, *wach	نادیده گرفتن موقعیت
محدودیت‌هایی بر ترکیبات مجاز حروف در زبان *sdreet	
مرکز بر پایانه *bik, *blak, *blank	عدم توجه به بافت و تأثیر
مرکز بر آغاز *kamel, *sity, *cept	
آغاز بر مرکز *woll, *wurd	
پایانه بر مرکز *nead, *keap, broun	
غفلت از قواعد نگارشی که به دستور و تلفظ کلمه کمک می‌کند. *eg, *gest	

فقدان دانش ساختواژی

آگاهی از قسمت‌های متفاوت کلمه (پسوند، پیشوند و ریشه) و واژه‌های مربوط به آن که شامل شکل‌های متفاوت تصریفی و اشتقاقی می‌شود، فرد را به هجی درست کلمه رهنمون می‌کند (Bourassa & Treiman; Tsesmeli & Seymour, 2006; Treiman & Cassar, 1996). وندهای تصریفی اطلاعاتی درباره‌ی زمان یا کمیت کلمه ارائه می‌کنند، بدون آن‌که در معنی کلمه یا مقوله‌ی آن تغییری ایجاد کنند؛ مانند <ed> در <washed>. البته گاهی نیز اتفاق می‌افتد که مقوله را نیز تغییر می‌دهند. اما کلمات مشتق وندهایی را شامل می‌شوند که معنی یا مقوله‌ی کلمه را تغییر می‌دهند؛ مانند cycle و bicycle. بدین ترتیب، هنگامی که فرد می‌خواهد کلمه‌ای ناآشنا را هجی کند، تشخیص پایه (مانند <except>) و وندها (مانند <ion>)، به راحتی او را در هجی صحیح کلمه کمک می‌کند. از طرف دیگر، حتی در مواردی که تطابق آوایی

امر را در مورد زبان انگلیسی نیز ثابت کرده‌اند. تأثیر پایانه بر مرکز: با وجود تناظر اغلب حروف با آواها (که معمول‌ترین آن‌ها در جدول ۲ آمده‌اند) در کلمات زیر، تأثیر پایانه بر مرکز کاملاً واضح است. به عنوان نمونه، غالباً نویسه‌ی متناظر واج /e/ قبل از هم‌خوان /d/ و /eɪ/ و حروف متناظر واج /i:/ قبل از هم‌خوان /p/ و /d/ به شکل <ee> و تناظر واج /ai/ قبل از هم‌خوان <t>، با نویسه‌ی <igh> خواهد بود.

/e/: <ea> dead, bread, head, instead

/i/: <ee> sleep, keep, need

/ai/: <igh>: night, bright, might

املا‌ی واکه‌ها نیز بر اساس بسته و باز بودن هجا، فرق می‌کند. برای مثال، واکه‌ی /eɪ/ در هجای باز با <ow> و در هجای بسته با <o-e> تناظر دارد [Perry, 2002: 910].

/eɪ/ <ow> : <trou> / <o-e> home

تأثیر آغاز بر مرکز: واج /w/ غالباً به شکل <or> هجی می‌شود. واج <u> پس از پیش‌زبانی‌ها معمولاً با <u-e> و <eu> یا در پایان هجا با <ew> تناظر دارد.

/w/: <a>: wad, swan

/3/: <o> work, worth, word

/u/: <u-e>, <eu>, <ew>: rune, rheum, blew

تأثیر مرکز بر پایانه: اگر بعد از واکه‌ی مقید، هم‌خوانی منفرد به کار رود، غالباً پس از آن <e> ناملفوظ می‌آید؛ مانند bike. نکته‌ی مهم دیگر آن است که به کار گرفتن هم‌خوان در خوشه‌ی هم‌خوانی بعد از واکه‌ی تک نویسه‌ای، مانع از تکرار آن می‌شود. بنابراین جایگاه هم‌خوان در خوشه نیز مهم است؛ مانند lift در مقابل luff.

تأثیر مرکز بر آغاز: از مثال‌هایی که در این باره ذکر می‌شود، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

● قبل از <e> و <i>، آوای /k/ با حرف <k> نشان داده می‌شود؛ مانند <kid> و <kept>. در غیر این‌صورت با حرف <c> تناظر دارد؛ مانند: camel, cream, close.

● <c> قبل از حروف <e>، <i> و <y> با /s/ تطابق دارد، اما در بقیه‌ی موارد با /k/ تناظر دارد؛ مانند city, cent, cyst و در مقابل cat و close.

یک سلسله از این قواعد نگارشی اطلاعاتی درباره‌ی نوع مقوله‌ی کلمه، یعنی دستوری بودن یا واژگانی بودن آن (by دو حرفی در مقابل bye سه حرفی) و اطلاعاتی در مورد

منابع

حقیق شناس، علی محمد (۱۳۷۸). آواشناسی. آگاه.
باطنی، محمدرضا (۱۳۷۸). زبان و تفکر. مجموعه مقالات زبان شناسی.
آبانگاه.

- Bourassa, D., & Treiman, R. (in press). Morphological Constancy in Spelling: A Comparison of Children with Dyslexia and Typically Developing Children. *Dyslexia*.
- Bourassa, D., & Treiman, R. (2007). Linguistic Factors in Spelling Development. In *Language and Literacy Encyclopedia*.
- Cook, V. J. (2004). *The English Writing System*. London: Edward Arnold.
- Jensen, J. T. (1991). *Morphology*. John Benjamins Publishing Company.
- Keshavarz, M. (1999). *Contrastive Analysis and Error Analysis*. Rahnama.
- Kessler, B., & Treiman, R. (2003). Is English Spelling Chaotic? Misconceptions Concerning its Irregularity. *Reading Psychology*, 24, 291-313.
- Perry, C., Ziegler, J., & Coltheart, M. (2002). How Predictable is Spelling? Developing and Testing Metrics of Phoneme-Grapheme Contingency. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 55A(3), 897-915.
- Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2007). Three Perspectives on Spelling Development, In E. J. Grigorenko & A. Naples (Eds.), *Single-Word Reading: Cognitive, Behavioral, and Biological Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rubba, J. (On-Line). *Processes and Spelling*.
- Strain, E., Paterson, K., & Seidenberg, S. M. (2002). Theories of Word Naming Interact with Spelling-Sound Consistency. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory, and Cognition*, 28, 1, 207-214.
- Tempelton, S., & Morris, (1999). Questions Teachers Ask About Spelling. *Reading Research Quarterly*, 34, 1, 102-112.
- Treiman, R. (1991). Children's Spelling Errors on Syllable-Initial Consonant Clusters. *Journal of Educational Psychology*, 83, 346-360.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to Spell*. New York: Oxford University Press.
- Treiman, R., & Bourassa, D. (2000). The Development of Spelling Skill. *Topics in Language Disorders*, 20, 1-18.
- Treiman, R., & Cassar, M. (1996). Effects of Morphology on Children's Spelling of Final Consonant Clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 141-170.
- Tsesmeli, S.N., & Seymour, P.H.K. (2006). Derivational Morphology and Spelling in Dyslexia. *Reading and Writing*, 19, 587-625.
- Venezky, R. L. (1999). *The American Way Spelling*. Guilford Press.

– املائی وجود ندارد، تشخیص اجزای کلمه و رابطه‌ی آن‌ها با کلمات دیگر به فرد کمک می‌کند کلمه را درست هجی کند. مانند این‌که فرد با توجه به رابطه‌ی اشتقاقی bomb و bombard می‌تواند تشخیص دهد که غیرملفوظ در کلمه‌ی اول هجی می‌شود. بدون در نظر گرفتن این موضوع احتمال خطای فراگیرنده دو چندان می‌شود.

با وجود آن‌که فقدان دانش‌هایی که تاکنون ذکر شد، عامل اصلی خطای املائی فراگیرندگان محسوب می‌شوند، نمی‌توان از اهمیت عوامل دیگر مانند عامل فرایند واجی در ارتکاب خطا غافل شد. در حقیقت، این فرایندها – یعنی همان شیوه‌های معمولی که برای بهبود تلفظ یک واج به کار می‌بریم – می‌توانند پایه و اساس بعضی از خطاهای املائی باشند و باعث شوند که دو واج متفاوت، شبیه به هم به نظر آیند، یا دو واج شبیه، متفاوت از هم به نظر آیند و یا واجی حذف یا جابه‌جا شود (برای اطلاعات بیشتر رجوع شود به: Jensen, 1991: 15 & Rubba, on-Line).

در این مقاله سعی شد شواهدی مبنی بر قاعده‌مند بودن نظام نوشتاری انگلیسی ارائه شود تا ارزش تحقیق جدی روی این مهارت از یادگیری زبان دوم نشان داده شود. تحلیل کیفی که برای طبقه‌بندی خطاهای زبان‌آموزان به کار رفته است، بیانگر تأثیر عوامل متفاوت زبانی در یادگیری املا و تشابه این فرایند در فراگیرندگان فارسی زبان و کودکان بومی زبان است. اما هم‌چنان سؤالات متعددی در این زمینه وجود دارند که پاسخ‌گویی به آن‌ها تحقیق و تفحص بیشتری می‌طلبد. یک تحلیل کمی در این زمینه می‌تواند تأییدکننده‌ی نتایج به دست آمده در این مقاله باشد. از سوی دیگر، با مطالعات طولی در این زمینه می‌توان تشابه توالی فرایند یادگیری املا را نیز در فراگیرندگان زبان اول و دوم بررسی کرد. هم‌چنین با استفاده از مشاهدات تجربی می‌توان تأثیر آموزش برای افزایش خودآگاهی واجی و ساختوازی و... را در هجی درست کلمات نشان داد.

پی‌نوشت:

1. the one -to one- principle
2. the linearity principle

3- Wide range of topics included for presentations

The papers, posters and workshops presented by more than 200 presenters from different universities and higher education centers around the country provided the participants of the conference with a prestigious forum on ELT issues in theory and practice. The number of papers and their categories were as follows:

- Language Learning/Teaching & SLA (67 papers)
- Teacher Education (14 papers)
- Sociolinguistics/Psycholinguistics & Discourse Analysis (24 papers)
- Material Development & ESP (11 papers)
- Language Testing & Assessments (14 papers)
- CALL & ICT (12 papers)
- Language & Literature (19 papers)
- Translation (6 papers)

4- Language teachers' participation

More than 750 people from different parts of the country participated in the conference. Among them were about 260 English teachers who teach English in different state schools in Yazd and organized by the Yazd English Language Teacher Association. This made the conference a memorable one in terms of the mutual cooperation between university scholars/researchers and language teachers.

As a final note, the author of the introduction would like to express his heartfelt thanks to the sponsors of the conference, and the members of TELLSI Board of Trustees and the English Department of Yazd University.



PRACTICE READING

Author: Mohammad Reza Anani Sarab (pHD)

Publisher: Shahid Beheshti University

Copyright: 2010

Practice Reading includes a series of two books designed to lead university students to move through the pre-intermediate and intermediate levels of general English preparing them for ESP courses. With this purpose in mind, they can be used in unit-credit general English courses offered at university level. The first book would bridge the gap between the intermediate level and the upper elementary level which is assumed to be the level of most of the high school graduates who enter university under-graduate programs.

concurrent paper presentations and 44 poster presentations were offered to the participants.

As the theme of the conference “New Horizons in Language Education” indicated, the majority of the papers focused on discussing the issues relevant to language education particularly those aspects which were of theoretical and practical interest to English language teachers.

In the opening session, the conference chair (the authors of the present introduction) welcomed all the participants and appreciated all those who helped to hold the conference. He also paid tribute to late Prof. Ali Akbar Mirhassani as the president of TELLSI who made tremendous efforts to hold the conference regularly during the last years.

In the closing ceremony he accounted for those parameters which contributed to a rewarding conference among which he referred to the following ones:

1- The issues tackled by the plenary speakers

Prof. Dabir Moghaddam from Allamah Tabatabaee University as the first keynote speaker talked about “The Architecture of Language: An Iranian Perspective”. In his view, all linguistic theories search for universals of language. No matter how much different the linguistic theories are, they originate from philosophical and methodological underpinnings of different theories. He believes their philosophical and methodological foundations have

specific implications for language acquisition, language learning, language teaching, language change, translation studies, etc. Prof. Hossein Farhady from American University of Armenia as the next guest speaker focused on “New Horizon in Language Assessment” and pointed out that language measurement has changed from focusing on the fixed frame of decontextualised elements of language into measuring holistic language in authentic classroom contexts.

Prof. Hossein Nassaji, from Victoria University of Canada talked about the importance of interactional feedback and its significance to the development of SLA theories. He also reviewed some of the key issues surrounding interactional feedback and its effectiveness in language learning.

The other plenary speaker was Prof. Rahimpour from University of Tabriz. In his speech he presented an overview of task-based language teaching and discussed the theoretical and practical issues and considerations in this field.

2- Presenters from overseas universities

Among 13 presenters who were from overseas universities and their papers were accepted to be presented, Dr. Zohreh Eslami Rasekh from Texas University, Kookiatikoon, Jaturonkachoke and Pupipat from Thailand Universities, Malik from Pakistan attended the conference and presented their papers on different aspects of language teaching and learning.



The 7th International TELLSI Conference

English Department of Yazd University

28-30 Meher 1388 (Oct 20-22, 2009)

By: *Fazilatfar, Ali, (PhD. In TEFL)*

سیر صعودی برگزاری کنفرانس‌های آموزش زبان در کشور در سال‌های اخیر نشان‌دهنده‌ی انسجام هرچه بیشتر جامعه‌ی علمی کشور در این رشته‌ی خاص می‌باشد که خود به رشد تولیدات علمی به‌ویژه مقالات علمی پژوهشی انجامیده و این روند شکل‌گیری افق مشترک علمی را در حوزه‌ی آموزش زبان نوید می‌دهد. مجله‌ی رشد زبان‌های خارجی در راستای رسالت خود در جهت اشاعه‌ی دستاوردهای علمی پژوهشی داخل کشور از طریق ایجاد ارتباط هرچه بیشتر بین دست‌اندرکاران امر آموزش با تشکل‌های علمی سامان‌دهنده‌ی تولیدات علمی تصمیم گرفته است به معرفی کنفرانس‌های سالانه‌ی آموزش زبان از طریق ارابه‌ی گزارش از برگزاری آن‌ها مبادرت نماید. انجمن استادان زبان و ادبیات انگلیسی ایران پرسابقه‌ترین تشکل علمی کشور می‌باشد که با برگزاری کنفرانس سالانه‌ی خود نقش مهمی در ساماندهی پژوهش‌های آموزش زبان ایفا نموده است. در مهرماه سال گذشته، کنفرانس سالانه‌ی انجمن در دانشگاه یزد برگزار گردید. گزارش ذیل که توسط دبیر محترم کنفرانس تهیه و به مجله ارسال گردیده به معرفی مختصر برنامه‌های کنفرانس اختصاص دارد. تلاش می‌کنیم در کنفرانس سالانه‌ی آتی انجمن در دانشگاه الزهرا علاوه بر معرفی برنامه‌های کنفرانس نظرات شرکت‌کنندگان را نیز منعکس کنیم.

The 7th international TELLSI conference was held in Yazd university at the English Department on 28-30 Meher 1388 (Oct 20-22, 2009) in Yazd. Teachers of English Language and Literature Society of Iran (TELLSI), scientific/advisory committee of the conference and its local organizers at yazd university worked hard to provide a stimulating and enjoyable conference for the participants. The conference brought the entire members and non-members together to collect, disseminate and discuss information on teaching and learning of English and literature. It was a forum where ELT professionals from the majority of our universities around the country, some from overseas universities and language teachers from the region tried to network, discuss and socialize for 4 days. During the plenary sessions, 7 workshops, 1 symposium, 165

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.

References

- Collis, H. (1992). 101 American English proverbs. Lincolnwood: Passport Books.
Collis, H. (1996). 101 American English riddles. Lincolnwood: Passport Books.
Collis, H. (2004). 136 American English idioms. Lincolnwood: Passport Books.

1. Taken from an article by Jack C. Richards, Department of English, City Polytechnic of Hong Kong

2. Idioms

- You have become so fat.. I mean SO fat! What's wrong with you!?
- Oh, I bet I have! It's not my fault though: that **I have made a pig of myself** is directly related to my marriage. I can't help pigging out delicious meals she cooks!



(Having no control over one's eating and drinking)

What You Need to Know II



(There are many ways to achieve a goal)

3. Proverbs

- So!? What did you do with the job? Could you finally persuade your boss to accept your advertising campaign?
- Nope. I don't know why, but whatever I do doesn't work.
- **There is more than one way to skin a cat.** You should not lose your heart. Cheer up and think of another way to convince him!



When he is short of money!!

Close Up!

ETFun should be excused for not including Close Up section in this issue, we had to cut down our page number!

But for the next ETFun, we'll have our Close Up which will be dedicated to Jean Piaget. Promise!

No Comment?

Take a look at this cartoon. You can share your ideas with us and other colleagues of yours. Just write to us at our email address; we air your comment!



Brainteasers

Homonym Sentences*

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?

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 _____.

*. See the last page for the answer.

What You Need to Know I

1. Joke



to determine how these three interacted and what issues occurred most frequently.

4) Recording Lessons

For many aspects of teaching, audio or video recording of lessons can also provide a basis for reflection. While there are many useful insights to be gained from diaries and self-reports, they cannot capture the moment-to-moment processes of teaching. Many things happen simultaneously in a classroom, and some aspects of a lesson cannot be recalled. It would be of little value, for example, to attempt to recall the proportion of Yes-No Questions to WH-Questions a teacher used during a lesson, or to estimate the degree to which teacher time was shared among higher and lower ability students. Many significant classroom events may not have been observed by the teacher, let alone remembered, hence the need to supplement diaries or self-reports with recordings of actual lessons.

At its simplest, a tape recorder is located in a place where it can capture the exchanges which take place during a lesson. With the microphone placed on the teacher's table, much of the teacher's language can be recorded as well as the exchanges of many of the students in the class. This recording could be used as the basis for an initial assessment. Where video facilities are available in a school, the teacher can request to have a lesson recorded, or with access to video equipment, students themselves can be assigned this responsibility. A 30 minute recording usually provides more than sufficient data for analysis. The goal is to capture as much of the interaction of the class as possible, both teacher to class and student to student. Once the initial novelty wears off, both students and the teacher would accept the presence of the technician with the camera, and the class would proceed with minimum disruption.

Conclusion

A reflective approach to teaching involves changes in the way we usually perceive teaching and our role in the process of teaching. Teachers who explore their own teaching through critical reflection develop changes in attitudes and awareness which they believe can benefit their professional growth as teachers, as well as improve the kind of support they provide for their students. Like other forms of self-inquiry, reflective teaching is not without its risks, since journal writing, self-reporting or making recordings of lessons can be time-consuming. However teachers engaged in reflective analysis of their own teaching report that it is a valuable tool for self-evaluation and professional growth. Reflective teaching suggests that experience alone is insufficient for professional growth, but that experience coupled with reflection can be a powerful impetus for teacher development.

other disciplines and their potential is increasingly being recognized in teacher education. A number of different approaches can be used.

● **Self-Reports:** Self-reporting involves completing an inventory or checklist in which the teacher indicates which teaching practices were used within a lesson or within a specified time period and how often they were employed. The inventory may be completed individually or in group session.

Self-reporting allows teachers to make a regular assessment of what they are doing in the classroom. They can check to see to what extent their assumptions about their own teaching are reflected in their actual teaching practices.



● **Journal Writing:** A procedure which is becoming more widely acknowledged as a valuable tool for developing critical reflection is the journal or diary. The goal of journal writing is:

1. to provide a record of the significant learning experiences that have taken place;
2. to help the participant come into touch and keep in touch with the self-development process that is taking place within them;
3. to provide the participants with an opportunity to express, in a personal and dynamic way, their self-development;
4. to foster a creative interaction between the participant and the self-development process that is taking place;

While procedures for diary keeping vary, the participant usually keeps a regular account of learning or teaching experiences, recording reflections on what he or she did as well as straightforward descriptions of events, which may be used as a basis for later reflection.

3) Collaborative Diary Keeping

A group of teachers may also collaborate in journal writing. Collaborative diary-keeping is an effective tool for developing a critically reflective view of teaching. In this approach, a group of teachers keep diaries on their teaching, read each other's diaries, and discuss their teaching and diary keeping experiences on a weekly basis. They also record and later transcribe their group discussions and subsequently analyze their diary entries, their written responses to each other's entries and the transcripts of their discussions, in order

Education is what survives when what has been learned has been forgotten.

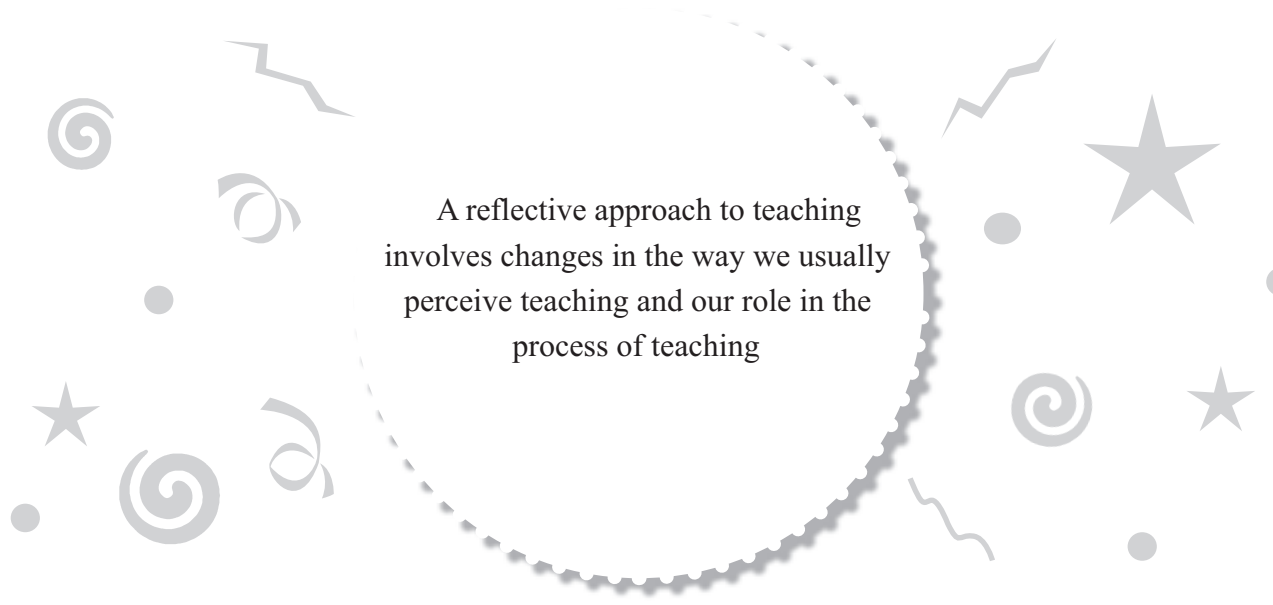
Burrhus Frederic Skinner

Nothing in all the world is more dangerous than sincere ignorance and conscientious stupidity.

Martin Luther King

I am indebted to my father for living, but to my teacher for living well.

Alexander the Great



A reflective approach to teaching involves changes in the way we usually perceive teaching and our role in the process of teaching

Teaching Tips

Towards Reflective Teaching (continued)¹

In the previous edition, we explored how a reflective view of teaching can be developed. In this edition, we follow up to examine approaches to critical reflection which embody the processes mentioned earlier.

1) Peer Observation

Peer observation can provide opportunities for teachers to view each other's teaching in order to expose themselves to different teaching styles and to provide opportunities for critical reflection on their own teaching.

2) Written accounts of experiences

Another useful way of engaging in the reflective process is through the use of written accounts of experiences. Personal accounts of experiences through writing are common in

English Through

FUN

B. Dadvand, Email: babak.dadvand@gmail.com

H. Azimi, Email: azimi.hz@gmail.com

Ph.D candidates in English Language Teaching
Tarbiat Modares University



The Note

Dear friends and colleagues,

We decided to open this edition of ETFun with some basic questions! Who do you think should be primarily responsible for language teachers' professional growth? The state, the Ministry of Education, educational policymakers, schools, or teachers themselves? Of course, the above institutions and decision making bodies should all engage dialectically to give coherence to teacher development in real life. Yet, we are going to draw your attention to the role you can play in your own professional growth. How much do you think you can achieve on your own?

We are more than happy to hear from you at (etfun@roshdmag.ir).

Quotable Quotes

Remember your humanity and forget the rest.

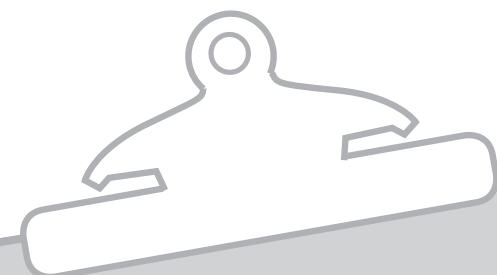
Albert Einstein

To be social is to be forgiving.

Robert Frost

If I am what I have and if I lose what I have who then am I?

Erich Fromm



with the development of appropriate specifications, the creation and revision of appropriate test tasks and scoring criteria, and the analysis of results from piloting. In other words, the general goal of test

We must know precisely what a test measures for reasons both theoretical (to understand the abilities it requires) and practical (to use appropriately the scores it yields)

construction is to develop an instrument that achieves the necessary degree of reliability and validity for the intended uses (Eignor,1999). An integral part of test construction is the close examination of individual items that constitute the test. This has advantages: First, it helps the test writer produce highly reliable, valid, effective, dependable, and fair language tests. Second, it takes the issue of ethics into serious consideration. Shohamy (1997) claims that language tests which contain content or employ methods which are not fair to all test-takers are not ethical, and that attempts should be made to reduce various sources of unfairness.

Taking these advantages into account, language testers continue to use statistical means of test validation. The use of statistical procedures such as CTS or IRT has greatly facilitated the development of more reliable and valid tests. They can help construct

item banks to provide teachers both with reference points for ability levels and help in school-based testing.

References

- Alderson, J.C. (1979). The Cloze Procedure and Proficiency in English as a Foreign Language. *TESOL Quarterly*, 13, 219-227.
- Abraham, R.G. & Chapelle, C.A. (1992). The Meaning of Cloze Test Scores: An Item Difficulty Perspective. *Modern Language Journal*, 76, 468-479.
- Bachman, L.F. (1985). Performance on Cloze Tests With Fixed-ratio and Rational Deletions. *TESOL Quarterly* 19, 535-556.
- Brown, J.D. (1993). What are the Characteristics of Natural Cloze Tests? *Language Testing*, 70,93-116.
- Brown, J.D. (1999). The Relative Importance of Persons, Items, Subtests and Languages to TOEFL Test Variance. *Language Testing*, 16(2), 217-238.
- Eignor, D.(1999). Standards for the Development and Use of Tests: the Standards for Educational and Psychological Testing. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 157-163.
- Henning, G. (1984). *A Guide to Language Testing*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Jonz, J. (1991). Cloze Item Types and Second Language Comprehension. *Language Testing*, 8, 1-22.
- Kobayashi, M. (2002). Cloze Tests Revisited: Exploring Item Characteristics With Special Attention to Scoring Methods. *Modern Language Journal*, 86, 272-286.
- Oiler, J.W., Jr. (1973) Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure. *Language Learning*. 23, 105-118.
- Perkins, K. & Brutton, S.R. (1993). A comparison of Indices for the Identification of Misfitting Items. In Douglas, D. and Chappelle, C., Editors, *A New Decade of Language Testing*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 83-97.
- Shohamy, E. (1997). Testing Methods, Testing Consequences: Are They Ethical? Are They Fair? *Language Testing*, 14, 340-349.
- Tuckman, B.W. (1978). *Conducting Educational Research* (Second Edition). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

using Hotelling's t-test for differences in correlation coefficients. As can be seen from table 2, The tailored version seems to be more reliable than the original cloze.

The third question attempted is to see whether the original cloze test and the tailored version are significantly different in their validity coefficients. At this stage, it is necessary to estimate the validity coefficients for the two cloze versions. The Michigan test, which was used at the outset of the study, again was used as a criterion measure for estimating criterion related validity coefficients. To allow accurate comparisons of correlations, they were corrected for attenuation. Table 3 presents the results for this section. As can be seen, there is an improvement in the validity coefficient; however, the coefficient of 0.54 reported for the tailored version does not represent an impressive relationship with the Michigan test. When the coefficient is corrected for attenuation in the criterion test, a much stronger relationship is found, although not as high as desired.

In sum, piloting various versions of a single passage, analysing the items and revising the test on the basis of testing

practices appears to be a viable way of improving a cloze test and making it fit a given sample, of bringing much precision to our measurement, and of giving more meaning to our test scores. Following this procedure of empirical item analysis can be a viable procedure for producing more effective cloze tests.

Conclusion

Experience shows that, in most situations, test development is a complex matter. The language testing literature, when it deals with test development matters at all, which does not very often,

Language tests which contain content or employ methods which are not fair to all test-takers are not ethical, and that attempts should be made to reduce various sources of unfairness

gives the impression that testing is basically a technical matter, concerned

Table 3 Validity coefficient for the original and the tailored cloze tests and their statistical differences

Statistic	Original cloze	Tailored Cloze	Difference between tests
r_{xy} (with the Michigan test)	25.	54.	*29.
r_{xy} (corrected for attenuation in criterion tests)	29.	65.	*35.

the decision points, both of which seem to be reasonable assumptions.

(b) **Item discrimination and point-biserial correlation:** For an item discrimination index both a point-biserial correlation and an item discrimination indice were calculated for each time. For this analysis, items with correlation of less than 0.25 and with the lowest discrimination indices were considered to be misfitting. Henning (1987) cited 0.25 as a minimum point-biserial correlation and 0.40 as a minimum discrimination index for items with acceptable discrimination.

Once this exhaustive item analysis was over, the 40 “best” items were selected from the pool of 200 items to make the sixth cloze test. This new “tailored” cloze was administered at week 12. This version might reasonably be expected to produce higher reliability and validity coefficients than the original cloze test.

Results and Discussion

The data in this study were gathered with the aim of improving on the reliability and validity of the original cloze test based on item analysis techniques as criteria for item selection. The first question examined here is whether redesigning the cloze test using item analysis techniques has any significant effect on subjects’ performance on the test. The results (Table 1) shows that there is clearly a difference in the means and standard deviations boserved for the original cloze when compared to the tailored version.

Table 1. Descriptive statistics for the original and the tailored cloze tests and their statistical differences

statistics	Original cloze	Tailored cloze	Difference between tests
K	40	40	
N	83	83	
X^-	19.4	26.8	*5.4
SD	2.41	3.82	*1.41

*p<.05

As Table 1 shows, the tailored cloze, which was improved using item analysis techniques, appears to be dispersing the students’ scores considerably better than the original every seventh word version of the same passage.

The second question to be examined is if there is any significant difference in reliability estimates between the original cloze and the tailored version. As for testing this hypothesis, two reliability estimates were calculated using Cronbach alpha and Kuder-Richardson formula (K-R 21) both for the original cloze test and for the tailored version.

Table 2. Reliability estimates for the original and the tailored cloze tests and their statistical difference

Statistics	Original cloze	Tailored cloze	Difference between tests
Reliability Cronbach alpha K-R 21	27.	70. 50.	*43. *50.

*P<.05

The difference between the paris of reliability coefficients are calculated

were studying English at level 7 in three branches of Iran language Institute in Tehran. This sample was chosen from among all the students enrolled at level 7 who scored within the range of 50-65 out of 100 on a Michigan test which had been administered as a measure of overall EFL proficiency.

Six cloze tests were used in this study. They were constructed from a text which was selected for its appropriateness of difficulty level and representativeness of content.

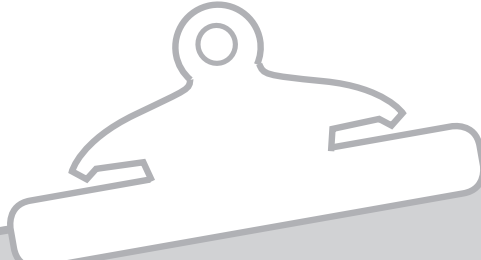
The first cloze test was formed by deleting every seventh word, with one sentence left intact at the beginning of the passage and one at the end. It was decided to avoid deleting proper nouns and numbers. For each blank, four alternatives were given; in most cases the three distractors were of the same part of speech as the correct answer. They were chosen on the basis of agreement among those experienced teachers at the institute who helped the researcher with the task. Following the same procedure, four other 40- item multiple choice cloze tests based on the same passage were constructed. They had every seventh word deletion patterns but started at different points in the passage.

The first cloze was administered at the first week of the study. To guard against test practice effect - since the same passage was to be used in different versions - a six-week interval was allowed between the administrations and the students were not told anything about the tests until the entire study was finished. At week 6, the

Although considerable evidence suggested that cloze technique can create tests which measure aspects of students second language competence, it remained unclear what the precise abilities required by a given cloze are and how variations in the cloze procedure affect measurement.

other four cloze tests were administered to random samples of 20 to 21 students within the same group. The items on all versions were analysed. The performance of three misfit statistics was examined in this study: item facility, item discrimination and point biserial correlation. The choices were also analysed in terms of their distributions. Misfitting choices were either discarded or modified. We chose item facility, item discrimination and point-biserial correlation because they are employed in traditional item analysis and thus known to depend heavily on the range of test scores and the observed ability mean and variances of the calibrating sample.

(a) **Item facility:** For each item, the item facility was calculated as the proportion of correct responses. Items having p-values of less than 0.33 or greater than 0.67 were considered to be misfitting for this analysis. Tuckman (1978) advocates that items with a proportion of correct answers less than 0.33 or greater than 0.67 be rejected. Tuckman's suggestion assumes that subsequent samples will have similar ability levels and that the information curve formed from the 0.33 to 0.67 difficulty interval will span



view expressed by Brown (1993; 1999) that one of the most important variables in the effectiveness (reliability and validity) of cloze may be how well a given passage “fits” a given sample, and thus is an attempt at improving on the “fit” of a particular cloze passage to a given group through classical item analysis techniques. This study is also an attempt at making judgement about the appropriateness of the item content and the validity of the item for the purpose of the test.

The practice of using cloze tests without clear knowledge of what they measure is inconsistent with current objectives of educational measurement: we must know precisely what a test measures for reasons both theoretical (to understand the abilities it requires) and practical (to use appropriately the scores it yields). One means of defining these abilities is to identify the factors affecting test performance at the item level. Applying this principle to students’ performance on cloze items, we can use item performance data to substantiate operational definitions of language ability. Such data can also help us understand the meaning of test scores which in turn will enable us to interpret and use test results appropriately. The appropriate interpretation and use of test scores is the focus on current thinking about test validity.

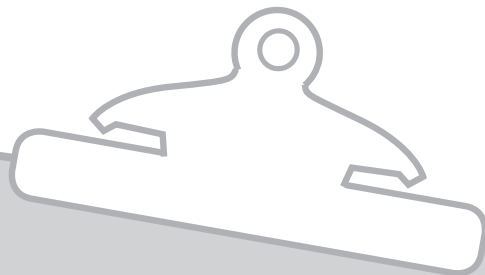
Studies such as the present one aiming at determining the extent to which cloze item characteristics correlate with item difficulty are in concert with the current

view of validity evidence. In this regard, Brown (1993)- looking at the issue from the perspective of student performance- seems to indicate that the single most important variable in the effectiveness (reliability and validity) of cloze may be how well a given passage “fits” a given sample. The suggested method for accomplishing this end is the tailored cloze method. It is one way of improving the random model by investing time and resources in test development through piloting, item analysis and selection techniques and its aim is to develop a test in which items are fine-tuned to ensure that they fit a given sample.

The aforementioned method entails a comprehensive item analysis based on certain misfit statistics. Violation of a misfit criterion raises doubts about the validity of an item and indicates that caution is called for in interpreting the test results. Misfitting item studies have used both classical test theory (CTS) and item response theory (IRT) methods. Although some assumptions may pose restrictions on the use of these methods, when applied appropriately, usefulness of both CTS and IRT test theories to move test development from the position of being an art to that of being a science cannot be denied. These kinds of theories are valuable to test designers and users because they indicate for what groups of examinees an item lacks validity.

Method

The subjects for the present study consisted of 32 males and 51 females, who



Introduction

Cloze has been with us for over fifty years. The man who developed the cloze procedure, Wilson Taylor, defined cloze as “any passage of appropriate length and difficulty with every nth word deleted.” At early stages, the development of the cloze technique seemed to have been a very modest accomplishment. On closer examination, however, it appeared to have been an ingenious creation. Thus, early in the history of the still infant cloze procedure, it became the focus of research. Cloze originator, Taylor, used it initially as a simple readability measure for journalistic prose. Soon its use was extended to the measurement of reading skills and achievement in foreign languages. It also proved to be a fairly sensitive indicator of vocabulary usage and ability to read aloud. In the 1960s, studies on cloze as a measure of overall ESL proficiency also began. This use of cloze procedure has been the subject of intense debate within the testing profession. Those who advocated the use of cloze procedure in the L2 setting basically focused their studies on the correlation between cloze test performance and scores on other types of Second Language (SL) tests such as dictation and reading comprehension tests and on the major influential tests of proficiency in English as a foreign language like TOEFL. In a review of the literature on these comparability studies, cloze-when applied to non-native speakers-was viewed by many as a valid and reliable measure of general second/foreign language proficiency (Oller, 1973; Jonz, 1991).

Although considerable evidence suggested that the cloze technique can create tests which can measure aspects of students’ second language competence, it remained unclear what the precise abilities required by a given cloze are and how variations in the cloze procedure affect measurement. The context debate concerned itself with the classical, random deletion cloze test. A number of writers reported that the classical model was not what it had been thought to be - an easily constructed, consistently reliable and valid measure of proficiency (Alderson, 1979; Bachman, 1985). Following the same line of research, Abraham and Chapelle (1992) and Brown (1993) examined the complex effects of item characteristics and scoring methods on cloze test performance, both in terms of item difficulty and discrimination and concluded that individual cloze tests vary greatly as measures of EFL proficiency. Also, Kobayashi (2002) reported that the utility of cloze tests as actual measures of second language skills varies widely. She showed that performance differs as a function of test difficulty, scoring methods, and word deletion frequency. These criticisms in effect questioned the suggestion that the cloze procedure would make construction of reliable and valid language proficiency tests an easy job.

Purpose of the present study

The present study aims at discovering a procedure for developing more reliable and valid cloze tests. It subscribes to the

A Procedure for Improving the Effectiveness of a Cloze Test based on Classical True Score Theory Item Analysis Techniques

Researchers



Parviz Birjandi, Ph.D. in TEFL,
Islamic Azad University, Science & Research Campus,
E-mail: pbirjandi@yahoo.com
Parviz Panahi, M.A. in TEFL, Allame-e Tabatabai University
E-mail: parva-panahi@yahoo.com

چکیده

روایی و پایایی آزمون‌های «کلوز» (Cloze)، همواره یکی از دغدغه‌های آزمون‌سازان بوده است و این دو مقوله در پژوهش‌های بسیاری مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در پژوهش حاضر که تلاشی است در جهت افزایش درصد روایی و پایایی آزمون‌های کلوز، از روش‌های آماری تحلیل نتایج آزمون برای انتخاب واحدهای آزمون استفاده شده است. در این تحقیق آزمون کلوز به‌عنوان آزمونی برای سنجش توانایی زبانی زبان‌آموزان در نظر گرفته شده و تلاش بر این بوده است که متن انتخاب شده و سطح زبانی آزمایش‌شوندگان ثابت بماند. نتایج بررسی نشان می‌دهد که روش به‌کار رفته در این پژوهش کارآمد بوده، چرا که توانسته است تا حد زیادی روایی، پایایی و پراکندگی نمرات را بهبود بخشد.

کلید واژه‌ها: روایی، پایایی، نظریه‌ی سنتی ارزش‌یابی

Abstract

Cloze reliability and validity have been a concern for language testers who have addressed the issues in many studies on cloze testing. The present study is an attempt to improve the reliability and validity of a cloze test through classical item analysis techniques as criteria for item selection. Examining cloze as a measure of second language proficiency, this study describes results obtained from altering item selection method of the cloze procedure while holding text and student ability constant. The results of the study indicate the method applied in the study namely the "tailored method" enjoys certain advantages which make its application more justified. The dispersion of scores, and the reliability and validity of the test results of the study showed that the "tailored method" was effective for its purpose. In all respects, the use of item analysis techniques to improve the cloze test constructed in the study for norm-referenced purposes seems to have succeeded, especially in the light of the relatively narrow range of language abilities represented in the sample.

Key Words: reliability, validity, classical true score measurement theory

really the case, we should not expect to observe (significant) differences between the planned and unplanned performance of the learners as far as articles are concerned. Hence the logical position seems to be to investigate the role of planning in relation to different components of language and subcomponents of language.

Conclusion

Research on pre-task planning indicates that L2/FL learners tend to use more varied and complex language in planned conditions and this upgraded performance would contribute to interlanguage development. This paper has attempted to shed light on our understanding of planning and its effects on L2/FL performance. It would appear from the results that whether or not strategic planning has any effect on accuracy depends on a variety of factors such as the extent to which particular learners are oriented towards accuracy, learners' strategies, the type of task, as well as the linguistic feature under investigation. Clearly, more research is needed to identify how planning interacts with task design variables, implementational procedures and learner factors.

References

- Crookes, G. (1989). Planning and Interlanguage Variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-383.
- Ellis, R. (1987). Interlanguage Variability in Narrative Discourse: Style in the Use of the Past Tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 12-20.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of Planning and Task Type on Second Language Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-323.
- Foster, P., & Skehan, P. (1999). The Influence of Source of Planning and Focus of Planning on Task-Based Performance. *Language Teaching Research*, 3, 215-247.
- Hulstijn, J. H. and Hulstijn, W. (1984). Grammatical Errors as a Function of Processing Constraints and Explicit Knowledge. *Language Learning*, 34, 23-43.
- Iwashita, N., Elder, C., and McNamara, T. (2001). Can We Predict Task Difficulty in an Oral Proficiency Test? Exploring the Potential of an Information-Processing Approach to Task Design. *Language Learning*, 51, 401-36.
- Master, P. (1990). Teaching the English Articles as a Binary System. *TESOL Quarterly*, 24, 461-478.
- Mehnert, U. (1998). The Effect of Different Lengths of Time for Planning on Second Language Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 52-83.
- Mitchell, R. and F. Myles. 2004. *Second Language Learning Theories*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Ortega, L. (1999). Planning and Focus on Form in L2 Oral Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 108-148.
- Parrish, B. (1987). A New Look at Methodologies in the Study of Article Acquisition for Learners of ESL. *Language Learning*, 37, 361-383.
- Pica, T. (1984). Methods of Morpheme Quantification: Their Effect on the Interpretation of Second Language Data. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 69-78.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task Type and Task Processing Conditions as Influences on Foreign Language Performance. *Language Teaching Research*, 1(3), 1-27.
- Wigglesworth, G. (1997). An Investigation of Planning Time and Proficiency Level on Oral Test Discourse. *Language Testing*, 14, 85-106.
- Willis, J. (1996). *A frame Work for Task-Based Learning*. London: Longman.
- Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of Pre-Task Planning and On-Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production. *Applied Linguistics*, 24, 1-27.

of planning time. Actually, if we convert the numbers to percentages, the students in the first group (condition 1), who had five minutes of planning time used definite and indefinite articles accurately in 66% and 88% of the times respectively. Similarly, the students in the second group (condition 2) who had no planning time used articles *the* and *a/an* accurately in 71% and 81% of the time. As it is evident, the difference between the two groups regarding the accurate use of articles is quite negligible.

What is interesting in the data is that the second group used articles *the* and *a/an* approximately two times more than the first group. The explanation may be found in the amount of time spent for writing the texts by the two groups of students. The students of group one had five minutes planning time and after that time they were asked to write their texts in 10 minutes. In contrast, the students of group two didn't have any planning time and were asked to start writing after seeing the comic strip immediately and finish in 15 minutes. Since the second group of students had more time to write, that may be the reason for their more use of articles.

Table 2. Accuracy Rate of Article Use in Planned and Unplanned Written Performance

Use of <i>the</i> & <i>a/an</i>	Accurate use of <i>the</i>	Inaccurate use of <i>the</i>	Accurate use of <i>a/an</i>	Inaccurate use of <i>a/an</i>	Total number of <i>the</i>	Total number of <i>a/an</i>
Condition 1	20	10	15	2	30	17
Condition 2	45	18	25	6	63	31

Discussion

The present study intended to investigate the role of planning in

learners' accurate performance on two morphosyntactic devices, i.e., definite and indefinite articles. The results showed no significant difference between the group which was given time to plan before starting to write and the group which was not allotted the time and had to start the task immediately after the instruction. What does this imply about the role of planning? This study seems to support the findings of studies carried out by such researchers as Crookes (1989), Yuan and Ellis (2003), and Elder, and McNamara (2001) which assume no or little role for planning in learners' linguistic performance. However, in light of evidence to the contrary Ellis (1987), Foster and Skehan (1996) Skehan and Foster (1997), Wigglesworth (1997) among others, it would be an oversimplification to view this issue (as well as all other issues in language learning), as a matter of all or none and encourage more research to support either side. The fact of the matter is that, different linguistic devices are of different syntactic and/or semantic complexity levels, saliencies, and play differential roles in communicating meaning. For instance, there is evidence to show that due to their semantic complexity, articles are notoriously difficult to internalize and produce. Besides, they carry little semantic load (Mitchell and Myles, 2004) in comparison to content words and might not attract the learners' attention and remain rather unattended even if learners are spared a few minutes for planning and preparation. If this is



It was assumed that 5 minutes of pre-task planning would benefit the first group since planning was assumed to render the completion of the task cognitively less demanding. On the contrary, the same task would be more difficult for the second group and required heavier cognitive demand (Table 1).

Table 1. Design of the task

Dimension	Requirements of dimension	predicted difficulty
+ Planning time	5 minutes for looking at the pictures	less difficult (lighter cognitive demand)
- Planning time	no time for looking at the pictures	more difficult (heavier cognitive demand)

In order to analyze the participants' written language performance in terms of its accuracy and planning time, the researchers collected written texts from the participants. The data consisted of the narrations of a wordless comic strip in the written form under two conditions of planning time.

The participants' use of articles was the focus of the study, because based on their teaching experience, the researchers found that Iranian learners of English usually struggle with these linguistic items more than other items in their writings. Our use of a specific measure of accuracy derives from Crookes (1989) and Ellis (1987), who looked for specific linguistic features in their data (e.g., third person -s and past tense markings respectively).

The researchers counted every occurrence of article in the participants' written


performance and noted whether they had been used correctly or incorrectly based on the kind of noun phrase (NP) it was preceding, i.e., whether the NP was proper or common, specific or generic, given or new, noncount or count, and/or plural or singular (see Master, 1990; Parrish, 1987; and Pica, 1984, for examples of studies performed on article acquisition and method of analyzing article usage). Moreover, it should be noted that the calculation of inaccurate versus accurate language production of the participants' writings was conveyed only by their use of *a/an* and *the* and lack of these articles in the participants' written texts was not taken into account because the amount of this kind of articles was negligible in the participants' writings. In order to obtain the inter-rater reliability, the data were also analyzed by the teacher of both of the groups of students and an inter-rater reliability quotient of 1.00 was obtained that indicated the consistency with which students' performances were evaluated.

Results

Before analyzing the data, the researchers hypothesized that participants' accuracy in writing would increase based on the amount of planning time they were given. As a result, the researchers postulated that the "unplanned" texts would be less accurate.

The analysis of the data (Table 2) showed that students from both conditions 1 and 2 accurately used *a/an* and *the* most of the time in their written tasks despite the amount





using a general measure of accuracy, found that three minutes of planning time had no effect on accuracy in a testing situation. There are reports of mixed findings as well. In Ortega's (1999) study, planning led to greater accuracy in the case of Spanish noun-modifier agreement but not in the case of articles. Mehnert (1998) also reports a significant difference in the accuracy of one-minute planners over non-planners. However, the five-minute and ten-minute planners performed at the same overall level of accuracy as the one-minute planners. And finally, Foster and Skehan's (1999) study of the effects of the source of planning found that accuracy was greatest when the planning was teacher-led. However, rather surprisingly, directing learners' attention to form as opposed to content during planning had no effect on accuracy.

Considering the above controversy, the present study is an attempt to investigate the relationship between task characterization and task performance. More specifically, it intends to investigate the relationship between task performance condition and response accuracy. In order to achieve the specific objective of the study, the following question has been addressed:

What is the effect of pre-task planning on the accurate use of articles "a/an" and "the" in narrative tasks performed by students of the same proficiency level?

It is hypothesized that access to forms (in our case, target-like use of articles "a/an" and "the") that have not been fully automatized

would benefit learners if they are allowed planning time before performance.

Method

In this study, 12 intermediate students of a private EFL teaching institute in Mashad participated. All of the participants were males and they had been studying English as a foreign language at this private institute for the last two years. The mean age of the participants was 15 and all of them were speakers of Persian. In order to determine the proficiency level of the participants, a standard TOEFL test was administered at the institute. Then, based on the results, 12 participants were randomly chosen and assigned to two equal groups, each consisting of six members. The participants were presented with a wordless comic strip which prompted them to narrate under different processing conditions. Planning time was used as a variable to generate two levels of task performance. In Condition 1, the task was kept simple by providing learners (group 1) with 5 minutes of pre-task planning time and students were asked to narrate the story in the written form in the present tense within 10 minutes while looking at the comic strip. In Condition 2, learners (group 2) were asked to proceed in the same way but this time no pre-task planning time was allowed so they had to narrate the story almost immediately after seeing the strip and under 15 minutes deadline. One measure of accuracy (the target-like use of articles) was used to code the narrated stories.

Differences are also observed in learners' performance depending on whether the communicative task is spoken or written. Foreign language learners tend to commit relatively more errors in spontaneous speech than in written discourse.

Although committing errors is inevitable in the process of learning a language, we need to establish criteria for detecting errors. The measurement of language production has long proved problematic for researchers. To a large extent, measures of production have been chosen based on intuition or data, rather than theory. An exception is Skehan. Skehan (1996) distinguishes between fluency, accuracy, and complexity, drawing on his theoretical claims about a dual-competence system and trade-offs in learners' focus of attention.

The following review of the research will discuss the results obtained by different studies in relation to the accuracy aspect of production (the ability to avoid error in performance, possibly reflecting higher levels of control in the language). Accuracy has been defined differently in different studies, among which only "target-like use of articles" is adopted in the present study.

Background

Numerous studies have been carried out on the effects of planning on learners' production (e.g., Crookes, 1989; Ellis, 1987; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Wigglesworth, 1997). These studies in general hypothesized that planning time would enable L2/FL learners to produce

more accurate, higher levels of lexical complexity and fluent speech. However, results are rather mixed, and this is particularly true for accuracy. While some studies showed more accurate production under the planned condition (e.g., Ortega, 1999), other studies found that this increased accuracy was evident only for certain tasks (e.g., Foster and Skehan, 1996; Mehnert, 1998) and on certain measures (e.g., Crookes, 1989).

Controversy seems to be greater in the case of the effects of strategic planning on accuracy. Ellis (1987), for instance, found that providing opportunities for strategic planning resulted in more accurate use of the regular past tense. Foster and Skehan (1996) also report that both undetailed and detailed planners produced fewer errors than the non-planners on the decision-making task, and that the undetailed planners were only more accurate than the non-planners on the personal task, while no effect for planning on accuracy was evident on the narrative task. Besides, Skehan and Foster (1997) found that planning (undetailed) led to greater accuracy on the personal and narrative tasks but not on the decision-making task. Wigglesworth (1997), too, reports that her high proficiency learners benefited from planning the most difficult task where verb morphology and articles were concerned but found no effect for plurals. On the other hand, Crookes (1989) and Yuan and Ellis (2003), found that planning had little effect on accuracy. In a similar vein, Iwashita, Elder, and McNamara (2001),

Abstract

Research has so far shown that planning allows for greater use of metalinguistic knowledge and, hence, results in fewer errors as far as oral production is concerned. The present study is an attempt to investigate the potential of pre-task planning in developing second/ foreign language learners' ability in writing. More specifically, it examines the written data produced by Iranian learners of English under two conditions, i.e., planned and unplanned, focusing exclusively on their degree of accuracy in using definite and indefinite articles. The participants in the study were provided with a wordless comic strip on the basis of which they had to narrate a story under two processing conditions. Target-like use of articles was used as the measure of accuracy in coding the narrated stories. The findings of the study revealed that, first of all, Iranian students tend to use indefinite articles *a/an* more accurately than definite article *the* regardless of planning. Furthermore, planning has a more noticeable effect on the accurate production of indefinite articles *a/an* than definite article *the*. Hence, it can be suggested that, though planning cannot categorically affect the accuracy of linguistic items, it can be recommended because it can provide learners with an opportunity to scrutinize their own interlanguage system and to control their linguistic knowledge in communicative conditions.

Key Words: pre-task planning, writing, accuracy, indefinite article, definite article.

Introduction

If learners learning another language are given time to plan their discourse, written or spoken, then should their L2/ FL production contain fewer errors and be more linguistically accurate than if they weren't given any planning time? The initial response would probably be "yes", but does that really occur? Does the type of task and modality of language use (written vs. spoken) also play a role? These questions form the basis of this study that will look at the written texts (both planned and unplanned) of Iranian learners of English, focusing mainly on their accurate use of the English article system under both conditions.

The decision to focus on planning time and its effect on written discourse came about for one main reason. Much of the research carried out on planning time and second language performance has dealt with learners' oral production as measured by their fluency, complexity,

and accuracy in the target language (Crookes, 1989; Foster and Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Wigglesworth, 1997). Studies conducted solely on planning time and written production aren't as prevalent in the literature, and when they do occur, they are typically part of a larger study investigating planning time with both written and spoken discourse (Ellis, 1987). In order to examine the influence of planning time on the written discourse of L2/FL learners, the researchers chose to focus only on the learners' accuracy in producing definite and indefinite articles.

Compared to spontaneous speech, planned discourse allows for greater use of metalinguistic knowledge and results in fewer errors. Time seems to play a determining role. Hulstijn and Hulstijn (1984) suggest that poor learners need more time to produce speech material because they have little control over their linguistic awareness.

The Effect of Pre-task Planning on the Accurate Use of Articles in Written Narrative Tasks

Rajab Ali Rayati Damavandi, Ph.D in TEFL,
Mazandaran University
Email: r.rayati@umz.ac.ir

Vahid Rahmani Doqaruni, M.A. Student in TEFL,
Mazandaran University
Email: rahmani7@gmail.com



چکیده

تحقیقات نشان داده است که «سخن گفتن با آمادگی قبلی»، در مقایسه با «سخن گفتن فی‌البداهه»، اجازه‌ی استفاده‌ی بیشتر از دانش فرازبانی را به زبان‌آموزان می‌دهد. در نتیجه به خطاهای کمتری در گفتار آنان می‌انجامد. هالستین و هالستین (۱۸۹۴) عنوان می‌کنند: از آن‌جا که زبان‌آموزان ضعیف‌تر کنترل کمتری روی تولیدات زبانی‌شان دارند، به زمان بیشتری برای تولید گفتاری نیاز دارند. آیا این موضوع در مورد دیگر اشکال ارتباطی، یعنی نوشتار، نیز صادق است؟ تحقیق حاضر به بررسی این موضوع می‌پردازد و بر آن است تا میزان استفاده‌ی صحیح حروف تعریف انگلیسی توسط زبان‌آموزان را در دو موقعیت متفاوت (یعنی وجود زمان آمادگی و یا عدم آن) مورد ارزیابی قرار دهد. به عبارت دیگر، تحقیق حاضر در پی پاسخ به این سؤال است: «تأثیر زمان آمادگی پیش از شروع نگارش روی استفاده‌ی صحیح حروف تعریف زبان انگلیسی در فعالیت نوشتاری روایتی زبان‌آموزان چگونه است؟»

در تحقیق حاضر، دو گروه همگن از فراگیرندگان زبان انگلیسی که سطح دانش زبانی آن‌ها متوسط ارزیابی شد، براساس یک سلسله تصاویر فاقد متن در دو وضعیت متفاوت به نوشتن یک داستان پرداختند. عامل زمان آمادگی به عنوان متغیری درخصوص نحوه‌ی عمل زبان‌آموزان به کار گرفته شد. زبان‌آموزان گروه اول اجازه داشتند، قبل از نوشتن به مدت پنج دقیقه به تصاویر نگاه کنند و برای نوشتن آمادگی پیدا کنند. اما زبان‌آموزان گروه دوم به محض دریافت تصاویر باید به نوشتن می‌پرداختند. سپس عملکرد آن‌ها با توجه به میزان استفاده‌ی درست از حروف تعریف معین و نامعین در متون نوشته شده مورد بررسی قرار گرفت. آن‌گاه، به منظور دست‌یابی به نتایج این دو نوع وضعیت تولید زبانی، داده‌های به دست آمده در دو گروه مقایسه شدند. نتایج به دست آمده نشان داد که زبان‌آموزان، بدون توجه به عامل زمان، در نوشته‌هایشان از حروف تعریف نامعین انگلیسی (a/an) صحیح‌تر از حرف تعریف معین (the) استفاده می‌کنند. همچنین، متغیر زمان تأثیر بیشتری در تولید حروف تعریف نامعین در مقایسه با حروف تعریف معین دارد.

براساس این تحقیق می‌توان توصیه کرد که معلمان زبان انگلیسی، قبل از انجام فعالیت کلاسی، به زبان‌آموزان مقداری وقت بدهند تا آن‌ها در نظام میان زبانی خود بررسی دقیق‌تری انجام دهند و کنترل بیشتری نسبت به آن پیدا کنند. ضمناً، آن‌ها نباید انتظار داشته باشند که عنصر زمان تأثیر یکنواختی روی یادگیری واحدهای زبانی متفاوت داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: ایجاد آمادگی، متون نوشتاری، حروف تعریف نامعین، حرف تعریف معی.

“When readers encounter comprehension problems they use strategies to overcome their difficulties; different learners seem to approach reading tasks in different ways, and some of these ways appear to lead to better comprehension”

significantly from the treatment which was conducted. The t-test between scores of field dependents and field independents revealed no significant difference between the participants who were field-independent and those who were field-dependent.

As the results of this study show that strategy instruction has an impact on the desirable noticing of strategy use in terms of awareness-raising, it is worth implementing metacognitive strategy instruction to help L2 speakers to cope with ESL oral tasks, thereby providing a means to help students improve their language ability and facilitate task completion. It may also be desirable to plan for strategy instruction with a view to promote the effective use of metacognitive strategy instruction in the language classroom. The provision of time and space for students to practice metacognitive strategies prior to task implementation can enhance the students' performance achievement.

Based on insights from the previous researchers, we can assume that metacognitive strategy use leads to better comprehension and more successful reading. The findings of this study support this assumption and imply more careful

planning in reading strategy instruction. The findings imply that at the intermediate level explicit metacognitive strategy instruction is necessary for both field dependent and field independent readers; and all readers should be given adequate opportunities to practice all sorts of metacognitive strategies.

References

- Block, C. C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension Instruction: Research-Based best Practices*. New York: Guilford Press
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). Self-regulation on Introductor Overveiw. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 1-9). San Diego, CA: Academic Press.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., Joshi, R. M. (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. *The Reading Teacher*, 61(1), pp. 70-77.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert & R. J. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fisher, D., Hafner, C., Young, J., (2007). *Intergrating Independent Learning: Lessons Learned and Implications for the Classroom*. In: Gardner, D. (Ed.), *Integration and Support. Authentik, Dublin*, pp. 33-55.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1987). *Speculations About the Nature and Development of Metacognition*. In F. E. Weinert & R. H.
- Singhal M. (2001). *Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. The Reading Matrix, 1/1*. Retrieved February 12, 2006, Pp. 1-23 from <http://www.readingmatrix.com/atricles/singhal/article.pdf>
- Sweet, C.E., & Snow, A.P. Reading for Comprehension. In C.E. Sweet & A.P. Snow, *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press..

27.80 while in the experimental group it is 28.20. To examine the differences and see whether they were significant, the researchers applied t-test to the means.

In tables 7 and 8, the P value of both groups are higher than the level of significance which means there is no significant difference between the sub-groups in the control and experimental group in the pre-test.

Tables 9 and 10 show the results of the post-test of the sub-groups.

As the above tables indicate, the mean score of field dependents, in the control group is 29.46 while that of the experimental group is 32.26 and the mean score of the field independents in the control group is 29.66 while that of the experimental group is 36.80. To check the significance of the

differense t-test was used.

The results in tables 11 and 12 show no significant difference between the sub-groups, though a trend in the direction of significance can be seen so the second null hypothesis was confirmed.

Conclusion and Implications

The main concern of this study was to find out whether or not using metacognitive strategies can have any effect on reading comprehension of intermediate EFL learners, and whether this effect would be equal on field dependent and field independent learners.

The result revealed a significant increase in the performance of subjects in the experimental group which means the subjects in the group benefited

Table 10: Descriptive statistics of field dependent/ independent's post test in E-group

	Number	Mean	Std. Deviation	Variance	Range	Min	Max
Field dependent	15	32.2667	6.74502	45.495	22.00	22.00	44.00
Field independent	15	36.8000	7.57062	57.314	25.00	22.00	47.00

Table 11: T-test between pretest of field dependent in C- and E- groups

Post-test Field independent (C-group) - (E-group)	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Differences				
				Lower	Upper			
	-2.80000	10.09385	2.60622	-8.38797	2.78979	-1.074	14	0.301

Table 12: T-test between post test of field Independent in C- and E- groups

Post-test Field independent (C-group) - (E-group)	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Differences				
				Lower	Upper			
	-7.13333	11.96941	3.09049	-13.7618	-0.50490	-2.308	14	0.037

independent), the researchers administered the GEFT Questionnaire.

The numbers of field dependent/ field independent participants were 15 and 16 in the control group while in the experimental group the numbers were 16 and 17 respectively. For this study the participants who were of medium type were not included in the analysis. To make sure that the groups are of the same type the researchers chose 15 participants of each type in both groups.

To test the second hypothesis; the researchers divided the field dependent/

field independent participants' reading comprehension scores in both groups. Therefore, the control group consisted of two subgroups: field dependent and field independent and the experimental group also consisted of two subgroups. Tables 5 and 6 show the descriptive statistics of the sub-groups of the control group and experimental group in the pre-test.

As table 5 and 6 indicate the mean score of the field dependent in the control group is 25.40 while in the experimental group it is 27.06, and the mean score of the field independent in the control group is

Table 5: Descriptive statistics of field dependent/ independent's pretest in C-Group

	Number	Mean	Std. Deviation	Variance	Range	Min	Max
Field dependent	15	25.4000	5.42218	29.400	17.00	17.00	34.00
Field independent	15	27.8000	7.49476	56.171	24.00	16.00	40.00

Table 6: Descriptive statistics of field dependent/ independent's pretest in E-Group

	Number	Mean	Std. Deviation	Variance	Range	Min	Max
Field dependent	15	27.0667	7.35300	54.067	24.00	16.00	40.00
Field independent	15	28.2000	6.57050	43.171	21.00	18.00	39.00

Table 7: T-test between pretest of field dependent in C and E group

Pre-test Field dependent (C-group) - (E-group)	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Differences				
				Lower	Upper			
	-1.66667	10.04751	2.59425	-7.23079	3.89746	-.642	14	0.531

Table 8: T-test between pretest of field Independent in C and E group

Pre-test Field independent (C-group) - (E-group)	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Differences				
				Lower	Upper			
	-0.40000	10.02711	2.58899	-5.95283	2.15283	-0.155	14	0.879

Table 9: Descriptive statistics of field dependent/ independent's post test in C-Group

	Number	Mean	Std. Deviation	Variance	Range	Min	Max
Field dependent	15	29.4667	4.98378	24.838	19.00	21.00	40.00
Field independent	15	29.6667	8.17371	66.810	28.00	18.00	46.00

words that seem critical to the meaning of the text.

- **Using background information:** While I am reading, I reconsider and revise my background knowledge about the topic, based on the text's content.
- **Guessing the later topics:** I anticipate information that will be presented later in the text.

After the treatment period, both groups received SILL Questionnaire in order to find out the use of metacognitive strategies and finally both groups received a post-test which was the same as pre-test. Then the means obtained from the groups were compared through a t-test.

Results

The mean of the control group was

28.05, while the mean of the experimental group was 34.20. Table 1 presents the results of the t-test run on the means of the groups on the post-test. As the P value is lower than 0.05 we can conclude the control group has significantly exceeded the control group.

To find out the use of metacognitive strategies, the participants received SILL questionnaire in both groups. Here the purpose was to find out the correlation of SILL questionnaire (the use of strategies) and reading comprehension of the groups. As tables 2 and 3 show the correlation values in both groups are significant; however, the size of the correlation in the experimental group is much higher than the control group.

In order to find out the subjects' types of personality (field-dependent and field-

Table 1: T-test between Control and Experimental group in post test

Post-test (C-group) - (E-group)	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Differences				
				Lower	Upper			
	-6.15000	11.66751	1.84480	-9.88145	-2.41855	-3.334	78	0.002

Table 2: Correlation SILL and reading Comprehension of the experimental group

	SILL Q	Reading
SILL Pearson Correlation	1	0.840**
Sig (2-tailed)	40	40
N		

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Table 3: Correlation SILL and the reading Comprehension of the control group

	SILL Q	Reading
SILL Pearson Correlation	1	0.359*
Sig (2-tailed)	40	40
N		

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Table 4: T-test for pretest

Pre-test (C-group) (E-group)	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	std. Deviation	std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Differences				
				Lower	Upper			
	-2.37500	12.09087	1.91173	-6.24185	24.00	-1.242	39	0.222

study, two classes of Iranian junior students at Garmsar Azad University were selected. The subjects were male and female majoring in teaching English. The age of the participants ranged from 21 to 29.

Four instruments were used in this study. First a TOEFL Reading Proficiency test was administered to find out the homogeneity of the groups. Then, both classes received Group Embedded Figure Test (GEFT) questionnaire in order to find out their types of personality (field - dependent and field-independent). The third test was Strategy Inventory for Language Learning (SILL) questionnaire to find out the use of metacognitive strategies. The last instrument was a reading comprehension test which included 25 items. It was developed by the researchers and piloted before it was used as the assessment tool in the pre-test and the post-test phases of the study.

In order to conduct the research and to verify the research hypotheses the following steps were taken:

Two classes of 59 and 69 Iranian junior students at Garmsar Azad University were selected; then, a TOEFL Reading Proficiency test, (2005 version) was administered to both groups to find the homogeneity of the groups. After analyzing the data, the participants whose scores fell one standard deviation above or below the mean were selected. At last, the researchers chose 80 students from amongst the subjects who had answered all tests and questionnaires in this study. The researchers assigned the homogenized subjects into two groups

of 40; one experimental and one control. The researchers then gave the GEFT questionnaire to the participants in order to find out their types of personality traits as field dependent and field independent, then they were given a piloted multiple-choice test of reading comprehension. To construct the reading comprehension test which was developed by the researchers and used as pre-test and post-test, the researchers found the readability of the texts to be included in the test through Flesch readability formula. It was done with the Word 2007 software and the mean score was calculated. The readability of the texts, was between 51.5 and 71.5 In order to pilot the test, the researchers administered it to a parallel group of 20. The results were then correlated with the TOEFL scores, using Pearson Product Moment Correlation Coefficient.

The students in the experimental group received 10 sessions of 120-minute classes, on session a week of reading comprehension instruction plus metacognitive strategies, while the control group followed the conventional method for reading. The passages were taken from the reading comprehension book "Mosaic 1", 4th edition. In the experimental class, the students were taught three metacognitive strategies and they applied them to the passages. The strategies which were taught were as follows:

- **Inferring meaning (through word analysis):** While I am reading, I try to determine the meaning of unknown

strategies adequately; skilled readers use rapid decoding, large vocabulary, phonemic awareness, knowledge about text features, and a variety of strategies to aid comprehension and memory. Good readers sometimes make notes, predict, paraphrase, and back up when confused. They try to make inferences to fill in the gaps in text and in their understanding of what they have read (Carrell, Pharis, & Liberto 1989, pp: 463-494).

Recent research on self-directed or independent language learning has focused on the kind of support provided, that can be used in the form of materials, tasks, interaction, strategies, technology or language advising. However, regardless of the nature and quantity of support provided, one of the key findings of recent studies is that students are often “lacking in the metacognitive skills needed in order for the independent learning to be carried out successfully” (Fisher et al., 2007, p: 47).

Rigney (1978) suggests that learners use a variety of strategies to assist them with the acquisition, storage and retrieval of information (Cited in Singhal, 2001: 1). When readers encounter comprehension problems they use strategies to overcome their difficulties; different learners seem to approach reading tasks in different ways, and some of these ways appear to lead to better comprehension. Research has shown that learners can be instructed to use appropriate reading strategies to help them improve comprehension and recall (Carrell et al. 1989, 463-494).

On the other hand, research on the effectiveness of metacognitive instruction to improve students’ reading comprehension ability has shown that this type of instruction does lead to significantly strengthened reading comprehension ability. However, to the researchers’ knowledge, no research study has investigated the effect of metacognitive instruction in reading comprehension of field dependent/ field independent learners. With regard to the purpose mentioned above, the following questions seem crucial:

“Does metacognitive strategy instruction have any significant effect on reading comprehension of Iranian intermediate EFL learners?”

“Is there any significant difference between field dependent/ independent learners’ performance in using metacognitive strategies in reading comprehension?”

To find the most reasonable answer to the above-mentioned research questions, the researchers proposed the following Null-Hypotheses:

H01: There is no significant difference between field dependent/ independent learners’ performance in using metacognitive strategies in reading comprehension.

H02: Metacognitive strategy instruction does not have any significant effect on reading comprehension of Iranian Intermediate EFL learners.

MMETHOD

To accomplish the purpose of the

comprehension which had been developed by the researchers as pre-test. The students in the experimental group received ten sessions of 120-minute classes, one session a week, on reading comprehension instruction plus metacognitive strategies, while the control group followed the conventional method for reading. Then both groups received Strategy Inventory for Language Learning (SILL) Questionnaire in order to reveal their use of metacognitive strategies and finally both groups received a post-test which was the same as the pre-test.

The results of the t-test showed a significant difference between the two groups in favour of the experimental one.

Key Words: metacognitive strategies, reading comprehension, field dependent, field independent.

Intr oduction

Reading is a vital cultural tool in modern societies. The ability to read and understand continuous texts is crucial to success in educational, professional, and everyday settings. Proficiency in reading is a key target of schooling and a major prerequisite for learning, both within and beyond the context of formal education (Boulware- Gooden et al. 2007, p: 70).

Block & Pressley (2002) and Sweet & Snow (2003) believe that for students to adequately comprehend a text, an awareness of print is needed, which can be obtained through multiple channels to facilitate word recognition. In order to read for success, students must be able to extract and construct meaning through interaction with texts. Comprehension results from an ongoing interplay between the text, the reader, and the context of the reading event (cited in Boulware- Gooden et al. 2007, p: 73).

In recent years, metacognition has been proposed as a promising perspective in the field of education, since it suggests a pedagogical approach aimed at inducing students to self-regulate their learning in

order to become autonomous and critical knowledge constructors (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Usually metacognition is defined as the awareness, the knowledge and the control of cognitive processes. Historically, the notion of learners thinking about their own thinking dates back to, at least, Plato and Aristotle (Brown, 1987), but the first attempts to define and classify the domain of metacognition was made by Flavell (1979) who proposed a model of metacognition whose key concept is “metacognitive knowledge”, which refers to that part of personal knowledge which deals with how the mind works when engaged in perceiving, comprehending, memorizing, and re-elaborating notions.

Flavell (1987: 22) argued for a synthetic view, which considers metacognitive knowledge to be constituted of intra-individual, inter-individual and universal knowledge.

While unskilled readers who often focus on decoding single words, fail to adjust their reading for different texts or purposes, and cannot make use of the

The Effect of Using Metacognitive Strategies on the Reading Comprehension of Field Dependent/ Independent Iranian Intermediate EFL Learners

Hossein Vossoughi, Ph.D in Linguistics

IAU, North Tehran Branch, E.mail: hvossoughi78 @Yahoo.com

Tayyeb Sharegh, M.A.

IAU, Garmsar Branch, E.mail: T. sharegh@gmail.com



چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی تأثیر استفاده از راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب روخوانی زبان‌آموزان کلی‌نگر و جزئی‌نگر ایرانی بوده است. جمعیت مورد آزمایش ابتدا ۱۲۸ نفر دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی گرمسار بودند که پس از انجام آزمون توانش زبانی تافل، تعداد ۸۰ نفر آن‌ها «زبان‌آموز همگن» تعیین و به دو گروه آزمایش و شاهد تقسیم شدند. آن‌گاه هر دو گروه به پرسش‌نامه‌ی «GEFT» پاسخ دادند تا نوع شخصیت آن‌ها (کلی‌گرایی یا جزئی‌گرایی) تعیین گردد.

سپس از هر دو گروه یک پیش‌آزمون روخوانی شامل ۲۵ پرسش چهارجوابی درک مطلب، که اعتبار و روائی آن از پیش مشخص شده بود، به عمل آمد. پس از آن به گروه آزمایش ۱۰ جلسه‌ی ۱۲۰ دقیقه‌ای استفاده از راهبردهای فراشناختی درک مطلب روخوانی آموزش داده شد، در حالی که به گروه شاهد به روش متداول تدریس گردید. آن‌گاه هر دو گروه به پرسش‌نامه‌ی SILL پاسخ دادند تا میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی در آن‌ها معین شود. در پایان دوره‌ی آموزش، به منظور بررسی تأثیر این روش تدریس خاص، از هر دو گروه یک آزمون نهایی که مشابه آزمون مقدماتی بود، به عمل آمد و میانگین نمرات آن‌ها با استفاده از روش آماری t-test مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج آماری نشان داد که اختلاف معناداری بین زبان‌آموزان دو گروه وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای فراشناختی، خواندن و درک مطلب، کلی‌نگری، جزئی‌نگری.

Abstract

This study was an attempt to investigate the effect of using metacognitive strategies on the reading comprehension of field dependent/ field independent Iranian intermediate EFL learners. To find the homogeneity of the subjects, a TOEFL test (2005 version) was administered to 128 students, studying at Garmsar Azad University, and 80 subjects whose scores were within the range of one standard deviation above and below the mean were selected as homogeneous and were divided into two groups: experimental and control. The researchers gave all the subjects Group Embedded Figure Test (GEFT) to find out their types of personality as field dependent and field independent. Then they received a piloted multiple-choice test of reading

pour faire agir les apprenants; par exemple, il y a un texte explicatif qui n'a pas pour la seule fonction de rendre clair quelque chose mais surtout de persuader l'interlocuteur. Les différents types de textes aident les apprenants à maîtriser les notions, les fonctions et les actes de paroles afin de communiquer dans les situations réelles et autres que celles de la classe. Enfin, nous avons pu voir à quel point l'apparition de la perspective actionnelle, a influencé l'usage des textes dans les méthodes de français. Le mélange de différents types de textes s'intensifie dans les méthodes actionnelles comme *Rond-Point* : les apprenants se trouvent en présence des textes dont chacun peut contenir deux ou trois types de textes qui s'interagissent afin d'atteindre une fonction unique. Par exemple, la description se mêle à l'argumentation pour créer une fonction actionnelle de persuasion. Bien que nous ayons souvent affaire à des textes explicatif, descriptif, ... qui se trouvent également dans les méthodes précédentes (traditionnelle, SGAV, communicative), nous n'avons pas exactement les mêmes fonctions: le texte explicatif sert non seulement à expliquer quelque chose mais surtout à faire agir les apprenants, et à les conduire vers l'action.

Ainsi, en travaillant sur les différents types de textes avec les apprenants, on leur donne un certain savoir-faire qui peut être utile lorsqu'ils ont besoin de faire une production linguistique. Par exemple, pour raconter quelque chose ils doivent produire un texte narratif.

Selon les graphiques évaluant l'efficacité de chacun des textes, le texte narratif sert à réaliser une meilleure pratique du français; le texte descriptif est plutôt utile à activer l'affectivité des apprenants; le texte argumentatif met plutôt l'accent sur l'authenticité et habitue les apprenants à faire usage des traits persuasifs du langage; et enfin, pour pratiquer la grammaire, on se rapporte au texte explicatif.

Références

- Adam, J.-M., 1992, *Le texte, types et prototypes*, Paris, Nathan.
- Anglard, V., 1996, *25 modèles d'étude de textes argumentatifs*, Belgique, Marabout.
- Beacco, J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Bertrand, D., 1999, *Parler pour convaincre*, Paris, Editions Gallimard.
- Conseil de l'Europe, 2005, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Courtés, J., 2003, *La sémiotique du langage*, Paris, Nathan.
- Cuq, J.-P., Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Nouvelle édition, Grenoble, PUG.
- Cuq, J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, éd. Pencreac'h. (Direction éditoriale: Michèle Grandmangin)
- Jeandillou, J.-F., 1997, *L'Analyse textuelle*, Paris, Armand Colin/Masson.
- Neveu, F., Lemaître, D., 1992, *Vers la maîtrise du texte (1re terminale)*, Paris, Hachette Lycées.
- Perelman, Ch., 1977, *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin.
- Robert, P., 1996, *Le Grand Robert de la langue française: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Dictionnaire Le Robert*, Paris.
- Roulet, E., 1991, "Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive", *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, Paris, Didier Erudition.

élément le plus dominant dans le texte argumentatif. Ce qui signifie que pour les apprenants aussi bien que les enseignants, le texte argumentatif correspond mieux aux réalités de la vie quotidienne. En plus, le graphique indique bien que le texte argumentatif correspond le moins possible à l'usage de l'affectivité.

Le texte narratif

Les deux groupes enseignants et apprenants reconnaissent presque le même degré de l'efficacité pour le texte narratif. En effet, les indicateurs du processus didactique s'évaluent semblablement pour le texte narratif. Cependant, le rôle de l'affectivité s'avère comme le plus faible parmi les facteurs témoignant de l'efficacité du texte narratif.

Le texte descriptif

Contrairement au texte narratif, l'affectivité se présente comme élément le plus efficace du texte descriptif. Tandis que la culture occupe une place secondaire dans ce même texte. Alors, on peut en déduire que décrire correspondrait mieux à l'expression des sentiments.

Le texte explicatif

Et enfin, le facteur grammairal apparaît comme le plus efficace dans le texte explicatif. Ce qui prouve que ce type de texte répond mieux aux attentes des apprenants et des enseignants iraniens vis-à-vis des notions grammaticales.

A partir de l'examen de l'efficacité de

Dans l'ensemble, l'évolution des types de textes est marquée par le passage d'une fonction déductive et passive dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, à une fonction inductive et active

ces quatre types de textes, on peut avoir une bonne raison de choisir un type particulier de texte selon l'objectif que l'on se donne.

Conclusion

Dans l'ensemble, nous pouvons préciser que les manuels de langue contiennent différents types de textes et genres de discours. Dans les méthodes traditionnelles comme *Mauger bleu*, chaque type de texte a une fonction qui lui est propre; par exemple, nous avons des textes explicatifs et descriptifs seulement pour expliquer ou décrire; mais au fur et à mesure, l'utilisation des textes a connu une autre finalité. C'est ainsi que les textes présentés dans les manuels SGAV, comme *De Vive Voix*, étaient choisis dans une optique différente : apprendre le français d'une manière implicite. Il faut tout de même noter au passage qu'il existe encore des types de textes qui ont seulement leur fonction principale: le texte descriptif vient seulement pour décrire quelque chose. Depuis les méthodes communicatives comme *Campus*, on utilise des types de textes plus variés qui entrent en interaction les uns avec les autres afin de se compléter

communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La méthode actionnelle *Rond-point*, est dominée par des activités et des tâches. Contrairement au manuel communicatif *Campus*, *Rond-point* nous met plutôt en présence des textes monologaux: argumentatif, descriptif, explicatif,... Le thème abordé est très proche de celui de la vie quotidienne. L'un des points importants à remarquer dans *Rond-Point* est l'abondance des textes descriptifs présentés au travers des genres comme l'affiche, la publicité, les articles de journal...mais il faut préciser que la description n'existe pas pour elle-même. Ainsi, dans *Rond-Point*, tous les types de textes que l'on peut rencontrer ont pour objectif de renforcer le passage à l'action:

Explication / Description / ...

Tâche ou Action

Dans l'ensemble, l'évolution des types de textes est marquée par le passage d'une fonction déductive et passive dans le processus de l'enseignement/ apprentissage du FLE, à une fonction inductive et active.

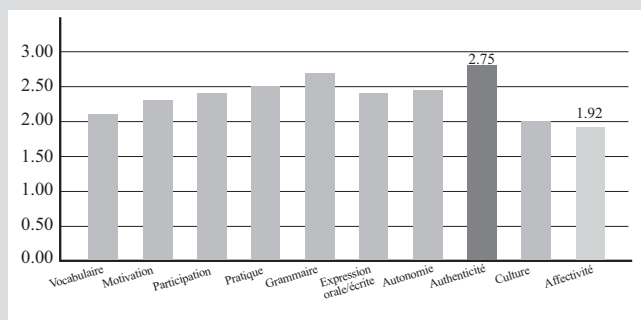
Efficacité de différents types de textes dans le processus de l'enseignement/ apprentissage du FLE

Dans cet article, notre tâche principale consiste à examiner l'utilité des quatre types de textes narratif, descriptif, argumentatif et explicatif, dans la pratique du FLE en Iran, à partir d'une enquête. Pour un tel

objectif, nous avons choisi 36 candidats parmi les enseignants et les apprenants: 18 enseignants et 18 apprenants (niveau fin débutant). Après avoir lu et travaillé sur 4 textes, ils ont répondu aux questions témoignant de l'efficacité de chaque type de texte.

Ainsi, nous avons étudié l'efficacité de chaque texte du point de vue du vocabulaire et de la motivation qu'il crée chez les apprenants. Aussi, cette enquête montre le degré de la participation des apprenants dans la classe, à partir de la pratique du texte, pour indiquer, lequel de ces textes peut aider les apprenants à mieux utiliser les éléments linguistique, communicatif et pragmatique: la grammaire et la syntaxe, l'expression orale et l'expression écrite, l'autonomie, l'authenticité évoquant les thèmes et les sujets qui sont en rapport avec la vie quotidienne; la culture et enfin l'affectivité. Cette dernière permet de savoir quels types de textes favorisent les apprenants à mieux faire part de leurs sentiments.

La place des éléments langagiers dans chaque type de texte



Le texte argumentatif s'affirme comme

descriptif et informatif et documents sociaux: textes de divers genres et de divers types): dans la méthode *Mauger bleu* I, il y a des textes descriptifs. Dans la partie “Documents” située à la fin de la méthode, il y a des textes qui informent les apprenants sur la culture française. Le type des textes est explicatif. Il est à préciser que dans *Mauger bleu* II, il y a beaucoup de textes littéraires à l’intérieur desquels on trouve beaucoup de textes de types narratif, descriptif, ou autre.

De vive Voix et la méthodologie SGAV

La méthode S.G.A.V. s’appliquera aussi bien à l’enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu’à l’enseignement grammatical (sans l’intermédiaire de la règle grammaticale, l’apprenant saisit les règles de manière intuitive).

Le manuel *De Vive Voix*, qui représente la méthode SGAV se caractérise par l’absence de la transcription des dialogues. A part des dialogues, il y a, ensuite, des poèmes de types narratif, descriptif et dialogal. Il faut noter que tous ces textes ont des visées lexicale, grammaticale et culturelle. Tandis que dans *Mauger bleu*, l’enseignement grammatical et lexical est explicite; c’est-à-dire bien qu’il y ait des textes descriptifs ou des dialogues, la morpho-syntaxe est présentée par les tableaux de grammaire ainsi que des procédures textuelles comme la typographie afin de souligner les notions grammaticales (gras, italique, ...).

Campus et l’approche communicative

L’approche communicative, comme l’indique son appellation, “a pour objectif essentiel d’apprendre à communiquer en langue étrangère.” (Cuq et Gruca, 2005: 264). Elle insiste sur les conditions pragmatiques de l’usage de la langue.

Les textes dominants dans la méthode communicative *Campus*, sont les textes dialogals. Mais il faut noter que le texte dialogal connaît une grande évolution; on est passé des dialogues de type structural et mécanique à des dialogues plus réalistes et naturels tenant davantage compte des règles de la communication. Selon le thème abordé dans chaque unité et les notions morpho-syntaxique et communicative, nous avons affaire à différents types de textes. Dans la méthode *Campus*, nous avons aussi des textes narratifs, les apprenants connaissent cette notion grammaticale d’une manière inductive; c’est-à-dire en lisant le texte narratif accompagné d’une image qui le complète. Il y a aussi des textes descriptifs.

Rond-Point et la perspective actionnelle

L’usage d’une langue et de son apprentissage comprend “les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.” (Conseil de l’Europe, 2005: 15). Il ne s’agit plus de

intérieur, et la relation avec autrui dans la discussion” (Bertrand, *op.cit.*: 9). Qu’il s’agisse de le faire adhérer à une opinion, de lui faire partager une émotion, ou de lui faire faire quelque chose; la visée centrale du texte argumentatif est d’agir sur l’autrui.

“Dans l’apprentissage de l’argumentation, ce sont des relations qui sont souvent mises en valeur, de manière bien excessive, car elles ne recouvrent pas, loin de là, la grande diversité des stratégies argumentatives.” (*Ibid.*: 87). Par exemple, par l’analogie (comme, de la même manière, ainsi que, etc.) et par la gradation (de plus, en outre, d’abord/ensuite, d’une part/d’autre part,...) on peut exprimer l’identité et la similitude; de la même façon, on peut exprimer la cause (car, en raison de, parce que,...), l’opposition (mais, bien que, quoique,...) et ainsi de suite.

Argumentation et enseignement/apprentissage

L’argumentation invite les apprenants à aborder une attention particulière à autrui, celui qui est présent dans l’interlocution, ou celui dont on tient compte dans l’expression écrite d’une opinion. Elle sollicite chez les apprenants une réflexion rationnelle, les sensibilise aux relations d’ordre logique (hiérarchie des arguments, relations de contradiction, etc.), et les conduit à articuler l’expression concrète (récits, exemples,...) avec une expression plus abstraite (jugements justifiés, idées plus générales, valeurs).

Les types de textes dans les manuels de langue

Les manuels du FLE se servent de différents types de textes (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif,...). La fréquence d’emploi de chacun de ces textes dépend de la méthodologie appliquée dans les manuels, de leurs objectifs de l’enseignement/apprentissage et de l’époque de la parution des manuels.

Maintenant, nous allons étudier les différents types de textes utilisés dans les manuels du FLE, notamment dans les quatre méthodes de français: *Mauger bleu*, *De Vive Voix*, *Campus* et *Rond-Point*. Comme nous le savons chacune de ces quatre méthodes représente une méthodologie ou une approche particulière: Traditionnelle, SGAV, Communicative, Actionnelle.

Mauger bleu et la méthode traditionnelle

Toutes les méthodologies qui “sont basées sur les méthodes “grammaire-traduction” ou “lecture-traduction” (Cuq et Gruca, 2005: 254) sont des méthodologies traditionnelles.

En tant que représentant de la méthode traditionnelle, *Mauger bleu* comprend deux types de textes: dialogal, monologal (narratif, descriptif, ...).

Texte “dialogal” (dénomination empruntée à E. Roulet, 1991): l’objectif est de transmettre des savoirs linguistiques. Les dialogues traitent plutôt la grammaire sans s’occuper de l’activité quotidienne.

Texte monologal (textes de type narratif,

large pratique du lexique dans une classe de langue.

Texte explicatif

Le texte explicatif répond à une question que se poserait le lecteur/l'interlocuteur; il "se déploiera comme des réponses à la question "comment ?" (moyens et manières de faire) ou à la question "pourquoi ?" (cause) (Bertrand, *op.cit.*: 4). L'explication peut avoir deux fonctions : faire comprendre, informer ou faire agir, inciter.

"Le texte explicatif manifeste l'intention de transmettre des informations mais en facilitant la compréhension; il présuppose au départ une question, un problème, qu'il s'efforce d'élucider, ce qui le distingue du texte informatif." (Neveu et Lemaître, 1992: 11).

L'explication vise à poser le monde de référence, elle est mêlée à la description. Dans les récits naturalistes par exemple l'explication a une valeur démonstrative. Dans un texte narratif, elle contribue à créer l'effet de réel ou à crédibiliser le récit. L'explication a une fonction argumentative lorsqu'elle apporte une justification, une preuve dans les récits historiques, les romans policiers.

Explication et enseignement/ apprentissage

L'explication est sollicitée tant à l'oral qu'à l'écrit dans toutes les disciplines. En classe, l'explication doit combler le déficit de sens, lever l'implicite, mettre en question

les fausses évidences, déconstruire des représentations pour leur en substituer de nouvelles.

Le texte explicatif est donc un moyen d'enseignement/apprentissage dont il faut se servir en tant qu'objet d'enseignement. Le texte explicatif comporte souvent:

- une question (explicite ou non), suivie d'une réponse qui donne l'explication;
- des définitions mises en valeur par des présentatifs (c'est, il s'agit de,...) ou par la typographie (italique, gras, souligné,...), ou par des paragraphes hiérarchisés ;
- des connecteurs logiques introduisant l'explication (en effet, voici pourquoi, ...);
- des comparaisons ou des schémas permettant de visualiser l'explication.

Texte argumentatif

Un texte argumentatif qui se manifeste dans les essais, les éditoriaux, les publicités défend ou réfute une thèse. Le texte argumentatif a une structure dialogique: "il s'organise autour de deux pôles; ceux des thèses qui s'affrontent: thèse proposée et thèse refusée" (Anglard, 1996: 339).

Une argumentation se compose donc de deux éléments essentiels:

Un argument → Une conclusion

L'argumentation a pour but de "provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment" (Perelman, 1977: 23). "Au cœur du discours argumentatif, il y a donc le dialogue: c'est-à-dire à la fois la relation avec soi-même dans le débat

un roman, l'intrigue d'une pièce de théâtre, même un accident décrit dans un journal, peuvent être l'objet de narration. Outre ce rôle de raconter et donner à imaginer, le texte narratif peut aussi être au service d'autres types de textes comme l'argumentation: c'est le cas de la fable qui distingue ces deux séquences, narrative et argumentative. Dans l'ensemble, le texte narratif "pose que le récit minimal part d'un état premier (état 1) pour aller vers un état second (état 2)" (Courtés, 2003: 78). Le texte narratif peut être identifié grâce aux caractéristiques suivantes:

- présence d'une suite d'événements qui font partie d'une action;
- présence d'indications temporelles (ensuite, le lendemain,...);
- présence de temps du récit (en général le passé simple et l'imparfait mais on peut aussi y trouver le présent de narration ou du passé composé).

Texte narratif et enseignement/apprentissage

La narration sollicite chez les apprenants une créativité et une imagination; elle permet aux enseignants et aux apprenants de mettre en place de différentes activités comme jeu de rôle, simulation, pratique de la scène.... Par le biais du texte narratif, les apprenants aiment participer à des activités collectives; ils peuvent travailler en groupe; ce qui les motive et les fait agir dans le sens d'un acteur social. Ainsi, le texte narratif peut favoriser le passage à un apprentissage actionnel.

Texte descriptif

"La description reposera de manière élémentaire sur des énoncés d'état et de perception (être, paraître), équipés de qualifications." (Bertrand, *op.cit.*: 4).

Le texte descriptif a pour fonction de décrire; il vise à nommer, caractériser, qualifier une personne, un objet ou un lieu. La visée du texte descriptif est simple: faire voir. Il a pour but de produire une image de ce que le lecteur ne voit pas mais qu'il peut imaginer. La description est introduite dans le texte "par le biais d'un verbe de perception (du type voir, entendre, sentir), de parole (dire, décrire, ...) ou même d'action (montrer, désigner, présenter)" (Jeandillou, 1997: 149); La description peut avoir une portée explicative, mais le rôle crucial du point de vue met aussi la description aux portes de l'argumentation: à travers elle, l'énonciateur peut chercher à faire valoir son objet, à en faire l'éloge, ou au contraire à susciter la compassion ou le blâme.

Texte descriptif et enseignement/apprentissage

Le texte descriptif est plutôt utile à activer l'affectivité des apprenants tout en touchant leur sensibilité. Ainsi, par le moyen du texte descriptif, il est possible d'établir un rapport sensible entre l'apprenant et le monde; un tel rapport renvoie à la question du goût, de la sensation, des sentiments, du plaisir ou du déplaisir. Par le biais de la description, l'élève apprend à évaluer, à comparer, à apprécier, à juger, à préférer, à aimer ou à détester. Ce qui permet une

Pour être plus précis, nous essaierons, à partir d'une étude théorique, de présenter les différents types de textes comme narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, ..., et les genres dans lesquels ils se réalisent comme le roman, la nouvelle, la publicité. Nous expliquerons aussi les fonctions et les caractéristiques principales de ces textes.

Aussi, nous nous efforcerons d'analyser l'usage des types de textes narratif, descriptif, ... dans Mauger bleu, De Vive Voix, Campus et Rond-Point. Enfin, une enquête nous permettra d'examiner l'efficacité des types de textes dans le processus didactique.

“Texte” et “discours”

En ce qui concerne la différence entre “texte” et “discours”, on peut dire qu'au niveau didactique, le texte occupe une place importante dans la description de la réception du CECR comme “une séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent.” (Conseil de l'Europe, 2005 : 75). Le texte, on peut le considérer comme “un objet matériel, formel et clos sur lui-même” mais le discours, c'est un objet socio-historiquement situé et adressé (Cuq, 2003 : 73).

Les types de textes

Il est vrai qu'il existe de différents types de classifications qui renvoient à des cadres théoriques différents et qui, en fonction du foyer conceptuel sur lequel elles reposent, parlent des types de textes

(description, argumentation,...), des genres de discours comme “interview, rapport, journal, correspondance...” (*Idem.*).

F. Neveu (1992) propose 6 types de textes: narratif, descriptif, informatif, explicatif, argumentatif et injonctif. J. M. Adam réduit son analyse à une unité plus petite, “la séquence”, et distingue cinq types de séquentialités: “la narrative, la descriptive, l'argumentative, l'explicative et le dialogue-conversationnel.” (1992: 28).

Dans cet article nous allons nous concentrer sur quatre principaux types de textes:

- Le texte narratif; qui rapporte un ou des événements et les situe dans le temps.
- Le texte descriptif; qui vise à nommer, caractériser, qualifier.
- Le texte explicatif; qui cherche à faire comprendre.
- Le texte argumentatif; qui valorise un ou plusieurs points de vue, une ou plusieurs thèses.

Texte narratif

Selon le Robert, le texte narratif est un exposé écrit et détaillé d'une suite de fait, dans une forme littéraire (1996). “Pour qu'il y ait narration, il faut qu'il y ait du “faire”, c'est-à-dire de l'action qui transforme des états de choses.” (Bertrand, 1999: 4). Par exemple, dans l'histoire de “Cendrillon”: “Si on dit “Cendrillon est pauvre et humiliée”, puis “Cendrillon est riche et considérée”, la question surgira aussitôt : “Mais qu'est-ce qu'elle a fait?” (*Idem.*).

Le texte narratif se définit autour d'un enjeu clair : raconter. Un texte historique,

Résumé

De nos jours, l'apprentissage d'une langue est surtout orienté vers l'application des connaissances dans une situation réelle pour arriver à faire une communication avec l'autre et interagir. Pour atteindre un tel objectif, d'une part, l'enseignant doit connaître parfaitement les différents types de textes et genres de discours afin d'y avoir recours pour faire confronter les apprenants aux diverses situations de communication, et de l'autre l'apprenant doit se familiariser avec ces textes afin de maîtriser les diverses stratégies communicatives qui sont en jeu lors de la mise en œuvre du langage. Les méthodes de français utilisent aussi les documents authentiques et fabriqués qui se servent de différents types de textes, selon l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues.

Cette recherche se donne une double visée: d'une part, elle s'efforce de classifier les différents types de textes et de présenter leurs caractéristiques; et de l'autre, elle étudie l'efficacité de ces types de textes dans les processus de l'enseignement/apprentissage du FLE. Aussi, nous tâcherons de voir l'évolution de ces textes dans les manuels de langue. Aussi, à partir d'une enquête menée dans divers instituts de langue, auprès des enseignants et des apprenants, notre effort consiste à examiner l'efficacité que peut avoir l'usage de ces textes dans les classes de langue.

Mots clés: enseignement/apprentissage du FLE, type de texte, genre de discours, méthode de français, classe de langue

Introduction

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, il y a de différentes compétences que les apprenants doivent acquérir et maîtriser; l'une de ces compétences, c'est la compétence "discursive, c'est-à-dire, la capacité de produire et d'interpréter des formes discursives conformes, en tant que types de textes, aux régulations partagées dans une communauté de communication donnée, qui détermine le contenu social et la forme linguistique des énoncés appropriés à des situations sociales/communicatives, identifiées en tant que telle." (Beacco, 2007 : 84). Ainsi, au cours de l'enseignement du FLE, afin de pouvoir passer à la compétence active, l'apprenant a besoin d'identifier et de comprendre d'une

part, les différents types de textes : narratif, descriptif, argumentatif, ...; et apprendre de l'autre à maîtriser, à l'oral aussi bien qu'à l'écrit, les mécanismes essentiels de la narration, de la description,....

L'idée principale du présent article s'est formée dans l'objectif de voir, l'efficacité de différents types de textes dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE. Tout au long de ce travail, notre tâche consiste à mettre l'accent sur les fonctions de différents types de textes dans les méthodes de français langue étrangère, dans l'espoir d'élucider la valeur didactique et pratique de chacun d'eux. Ainsi, l'une de nos visées est d'introduire et de présenter les différents types de textes afin de vérifier leur fonction dans les manuels de langue.

Etude de différents types de textes et leur évolution dans les manuels du FLE



Hamid Reza Shairi, Cadre enseignant à
l'Université Tarbiat Modares
Email: Shairi@modares.ac.ir
Hoda khayat, l'Université Tarbiat Modares
Email: khythd@yahoo.com

چکیده

همان طور که می‌دانیم، امروزه هدف از آموزش زبان تنها یادگیری واژه‌ها و قواعد دستوری برای خواندن و نوشتن به آن زبان نیست، بلکه هدف نهایی این است که زبان آموز بتواند خوب و روان صحبت کند و با مخاطب خود به راحتی ارتباط برقرار سازد. برای دست یافتن به این هدف لازم است که زبان آموز کارکردهای متفاوت گفتمانی آن زبان را بشناسد و بداند که از هر کدام در چه شرایطی و چگونه استفاده کند. روش‌های آموزش زبان نیز برای آشنا ساختن زبان آموزان با این اصول و کارکردها، از منابع متنوعی اعم از منابع ساختگی و واقعی استفاده می‌کنند. این منابع طبق رویکرد به کار رفته در هر یک از روش‌های آموزش زبان که در طول زمان براساس نیازهای زبان آموزان و پیشرفت فناوری دستخوش تحول شده‌اند، هر یک به نحوی انواع متون و اصول مختلف گفتمانی را در خود جای داده‌اند. با توجه به محدودیت زمانی و پرجمعیت بودن کلاس‌های زبان پایه در مؤسسات آموزشی و در دانشگاه‌ها، مدرسین زبان بیشتر وقت را صرف تدریس آن نوع روش آموزشی می‌کنند که توسط این مراکز انتخاب شده‌اند. بخش وسیعی از یادگیری زبان آموزان به کمک همین روش‌ها انجام می‌گیرد. بنابراین، مطالعه‌ی سیر تحولات روش‌های آموزشی از ابتدا تا به امروز، امری ضروری به نظر می‌رسد؛ تا به کمک آن، مدرسین زبان از انواع متون و نظام‌های گفتمانی به کار رفته در روش‌های آموزشی شناخت کافی پیدا کنند و با در نظر گرفتن سطح آموزشی زبان آموزان، بر کیفیت تدریس خود بیفزایند.

در همین راستا در این مقاله قصد داریم، انواع متون و کارکردهای آن‌ها را معرفی کنیم و سیر تحول آن‌ها را در روش‌های آموزش زبان فرانسه نشان دهیم. همچنین به بررسی و تحلیل نقش و تأثیر این متون در روند آموزش زبان فرانسه می‌پردازیم. به همین منظور نظر مدرسین زبان و زبان آموزان را درباره‌ی کیفیت و عملکرد چهار نوع متن روایی، توصیفی، استدلالی و تأویلی در یادگیری زبان آموزان مورد پرسش قرار می‌دهیم و مقایسه می‌کنیم.

همچنین نشان خواهیم داد که کاربرد هر یک از این متون در یادگیری مباحث متفاوت زبانی چیست. این مطالعه مشخص می‌کند که به ترتیب اهمیت، دو متن استدلالی و روایی بیشترین بسامد یادگیری را برای زبان آموزان ایرانی دارا هستند.
کلید واژه‌ها: آموزش زبان فرانسه، انواع متن، روش‌های آموزشی، ژانر گفتمانی، فرایند یادگیری.