



۸۱

آموزش زبان

روشد

دوره ی بیست و یکم ، شماره ی ۲ ، زمستان ۱۳۸۵ بها: ۳۰۰۰ ریال

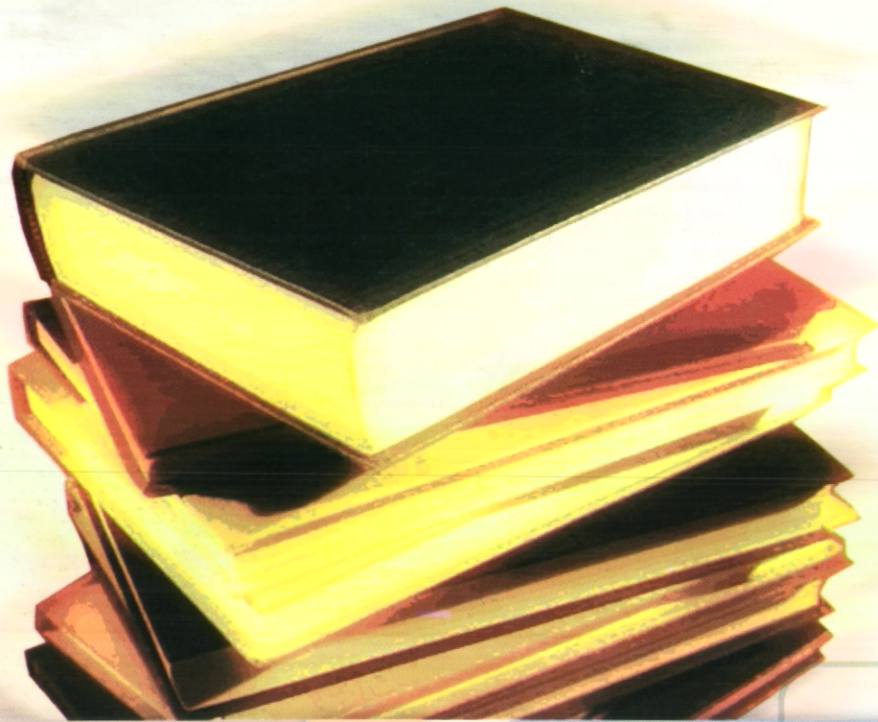
ISSN 1606-920X

مجله ی علمی - ترویجی

آموزشی ، تحلیلی ، اطلاع رسانی

www.roshdmag.ir

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



F L T

Foreign Language
Teaching Journal

Foreign Languages
Open Doors to New
Horizons

Attention could also be paid to learners' beliefs about their ability as language learners, along with other aspects of their self-efficacy and self-esteem. Teachers need to explore learners' beliefs about their ability as language learners and take actions where they discover that learners lack confidence.
Cotterall (1999)





آموزش زبان ۸۱

دوره ی بیستم و یکم، شماره ۲، زمستان ۱۳۸۵
 مدیر مسوول: علیرضا حاجیان زاده
 سردبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
 مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
 طراح گرافیک: نوید اندرودی
 ویراستار: بهروز راستانی
 چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
 شمارگان: ۱۷۰۰۰ نسخه
 نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
 دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴-۳۷۰) ۹-۱۱۶۱-۸۸۸۳

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



مجله علمی، ترویجی

Email: Info@roshdmag.ir

ISSN 1606-920X www.roshdmag.ir

Foreign Language Teaching Journal

فهرست

- سخن سردبیر، هم اندیشی در گچسور / سید اکبر میرحسینی / ۲
- بازی های یادگیری زبان: سرگرمی زبان آموزان یا پیشبرد فرایند آموزش / دکتر نادر حقانی / ۴
- دبیرخانه راهبری زبان انگلیسی و رشد آموزش زبان / شهلا زارعی نیستانک / ۱۰
- Book/ Sh.Zarei Neyestanak / 12
- American Vs. British English/ Dr. Gh. Kabiri / 20 - 13
- EFL Teachers and Reading Comprehension Materials/ Dr. S. A. Mirhassani & Sara Jalali/ 27-21
- Self-Efficacy f Foreign Language Learning/ Jamileh Rahemi/39-28
- Test Taker's Characteristics and Test Performance/ P. Birjandi & N. Shangar Fan/48-40
- The Effect of First and Last Sentence Intactness On Cloze Results/ M. H. Tabesh & Sh.Ghahraki/54-49
- La Production orale et les erreurs de la production d'un point de vue psycholinguistique en L1 et L2/ Dr. R. Rahmatian & E. Aryanpour/64-55

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

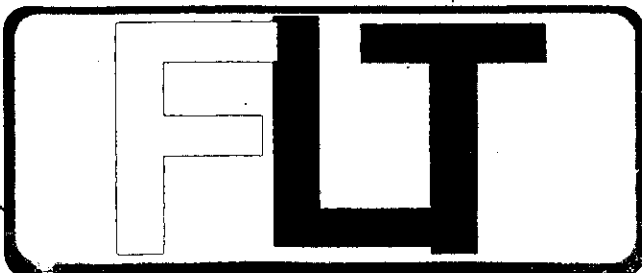
اعضای هیات تحریریه

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

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

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

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



هم اندیشی در گچسر

می داد. ولی امروزه هر قسمت کوچک از بدن انسان متخصص خود را می طلبد و دخالت یکی در تخصص دیگری، غیرممکن و نامعقول می نماید. زمانی فلسفه شامل همه ی علوم بود و فیلسوف همه ی دانش عصر خود را می دانست. ولی امروزه هر رشته و یا زیرمجموعه ی هر رشته، متخصص خاص خود را دارد. آنچه مثلاً رشته ی ریاضی ضروری و لازم می داند، در جغرافیا، تاریخ، مهندسی و... ممکن است کارآمد نباشد و برعکس. البته از نظر کلی و شکل ظاهری مجلات، تعداد صفحات، زمان چاپ، توزیع و... امکان هماهنگی و همگونی وجود دارد و باید هم وجود داشته باشد، ولی تصمیم گیری در مورد نوع محتوا، نسبت مطالب، و تقدم و تأخر مقاله ها، کاری تخصصی است، وگرنه نام همه ی مجله ها باید فاقد کلمه ی تخصصی می بود و به جای این همه مجله، تنها یک مجله برای کلیه رشته ها منتشر می شد.

با وجود همه ی این موارد، آشنایی سردبیران و مدیران داخلی و مسؤولان بسیار سودمند، آموزنده و درخور تحسین و ستایش بود و بهترین نتیجه ی آن، آشنایی افراد با هم و شناخت نسبی آن ها از یکدیگر، و این که همه متواضعانه برای ارتقای سطح مجلات می کوشند و نگران هستند، مبادا آنچه انجام می شود، از نظر خوانندگان مطلوب و جذاب نباشد. با این حال، هیچ کسی مشکلات مخاطبان را بررسی نمی کند و نمی پرسد که چرا مثلاً از ۵۰ هزار دبیر فلان رشته، فقط ۵ تا ۱۰ هزار نفر آن ها مجله ی مربوط به رشته ی خود را می خوانند. البته تنها علتی که بلافاصله به نظر می رسد، مطلوب نبودن محتوای مجله از نظر مخاطبان است، ولی متأسفانه چنین نیست. آن ها مشکلات زیادی در زندگی دارند که باعث می شود، نه تنها این مجله، بلکه هیچ نشریه یا روزنامه ای را نخوانند. پس باید به دنبال حل مسأله ی اصلی بود و راهکارهای صحیح و مفیدی را به مرحله ی اجرا درآورد تا توجه اکثریت به مطالعه و خواندن جلب شود.

در مصاحبه ها گفته می شود که مطالب نظری در کلاس کاربرد عملی ندارند. این نکته صحیح است، ولی علت اصلی مشکل را کجا باید جست و جو کرد؟ در مجلات تخصصی؟ در برنامه های

مدت ها منتظر نشست گچسر بودیم تا بالاخره به انجام رسید. گچسر آب و هوای مطلوبی دارد و نشست های ما در این شهر، همواره نتایج جالب و مفیدی برای سردبیران، مدیران داخلی و همکاران مجلات به همراه داشته و دارد. در آخرین نشست نیز، همه با عشق و علاقه منتظر جلسات، شنیدن نکات مفید و دیدار افراد برجسته و مشهور بودند. علاوه بر آن، همه انتظار نسخه ای آماده یا فرمولی کامل برای مجلات خود را داشتند تا بی چون و چرا و بدون دغدغه ی فکری، آن را دنبال کنند.

به هر حال، سخنرانی ها که عنوان آن ها عبارت بود از: جایگاه مجلات در برنامه ی آموزشی، نقش مجلات تخصصی در عمومی کردن علم، نشریات تخصصی و الزامات مطبوعاتی، مخاطب شناسی در نشریات تخصصی، نسبت مجلات تخصصی با برنامه های درسی، نوآوری های آموزشی در مجلات، و نظرات معاونان محترم وزارت آموزش و پرورش، همگی دارای نکات بسیار برجسته و گاه ضد و نقیضی بودند. گرچه موضوع سخنرانی ها از نظر سخنرانان محترم مهم بود و در واقع همین طور هم هست، ولی در پایان این سؤال در ذهن مطرح می شد که چه فرمولی یا نسخه ی مشخصی را باید مجلات دنبال کنند. اگر مجله ای بخواهد همه ی آن موارد را اجرا کند، چه مقدار نیرو یا چه حجم از مطالب باید فراهم آید و آیا اصولاً ممکن است که یک مجله دارای آن همه خصوصیت، محتوا و برجستگی باشد؟ به خصوص که بعضی از سردبیران و سخنرانان، نظرات کاملاً متفاوتی ارائه می کردند که به نظر می رسد طبیعی هم باشند، چون وقتی از زاویه ی تخصص صحبت می شود، هرکس دیدگاه، رویکرد و روش خاص موضوع کار خود را مطرح می کند. گاهی نیز گفتن، توصیه کردن و... بسیار آسان است، ولی باید توجه داشت که: به عمل کار برآید، به سخنرانی نیست! اگر تهیه ی یکی از مجلات بر عهده ی یکی از این عزیزان قرار گیرد، آیا در عمل می تواند تمام موارد مطلوب مورد نظرش را در آن ملحوظ دارد؟

در قدیم، فقط یک طبیب همه ی امراض را معالجه می کرد، و اگر مریضی بهتر نمی شد، گناه آن را به سرنوشت یا قسمت نسبت

در این شماره نیز مقالات متنوعی در بخش های گوناگون برای شما خوانندگان محترم تدارک دیده ایم. در بخش «دانش افزایی» (Knowledge Improvement)، مقاله ای در زمینه ی بازی های یادگیری زبان داریم که نویسنده، این بازی ها را در ارتقای کیفی انتقال دانش و مهارت های زبانی، و ایجاد انگیزه در زبان آموزان، مؤثر می داند. مقاله ی بعدی، به معرفی ساختار «خودکارآمدی» در قالب «تئوری شناختی- اجتماعی» می پردازد. در این مقاله نویسنده سعی دارد، به این سؤال پاسخ دهد که فراگیران در مورد میزان کارآمد بودن خود در انجام یک فعالیت خاص، چه عقیده ای دارند و این خودباوری مثبت یا منفی، چه تأثیری بر کیفیت یادگیری آنان می گذارد.

در بخش «رشد و معلم» (Roshd & Teachers)، به معرفی «دبیرخانه راهبردی زبان انگلیسی» و اعضای آن پرداخته ایم و سؤالاتی را نیز در مورد مجله ی «رشد آموزش زبان» با آنان در میان گذاشته ایم. در این بخش، کتابی در زمینه ی روان شناسی تربیتی و مطالعات مربوط به معلمان زبان نیز معرفی می شود. بحث بعدی مربوط به تفاوت های واژگانی و ساختاری بین لهجه ی انگلیسی بریتانیایی و انگلیسی آمریکایی است.

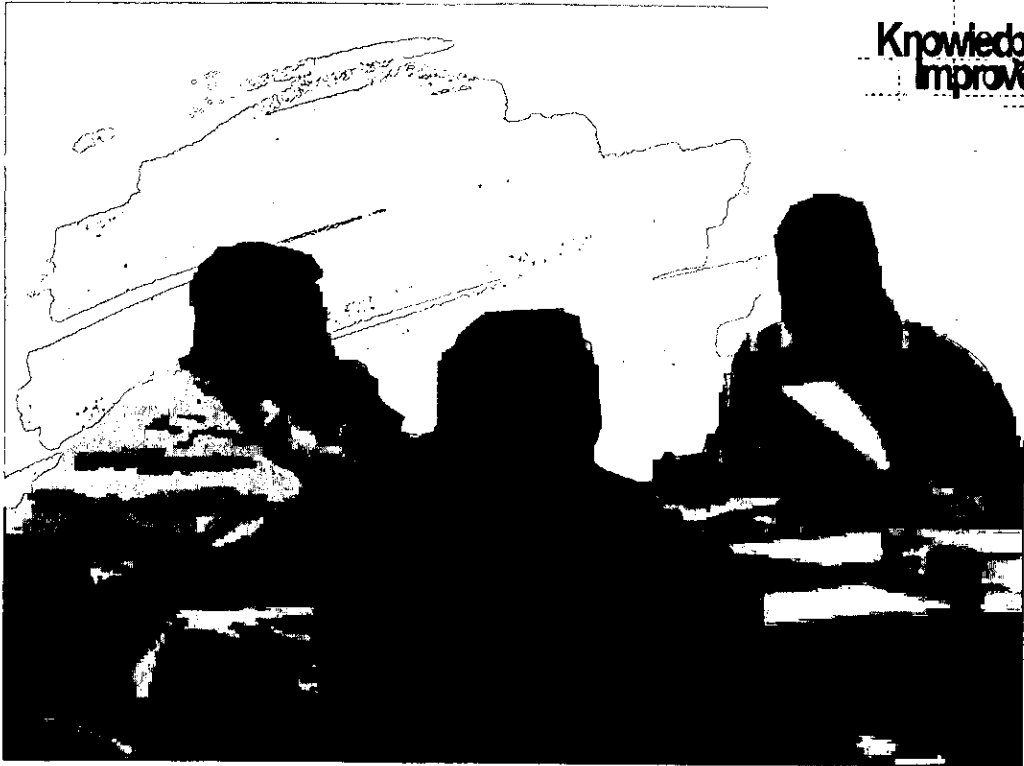
در بخش «تکنیک های کلاس درس» (Classroom Techniques) مقاله ای داریم در زمینه ی «خواندن». این مقاله، اصولی را برای جمع آوری متن های خواندن به دبیران معرفی می کند و انواع گوناگون متن های درک مطلب و شکل های متناب و سؤالات درک مطلب را ارائه می دهد.

در بخش «تحقیق» (Researches) سه مقاله داریم: مقاله ی اول تأثیر شاخص های فردی، شامل راهبردهای یادگیری و عوامل اجتماعی- روانی را بر عملکرد در آزمون زبان انگلیسی، مورد بررسی قرار می دهد. دومین مقاله به آزمون Cloze می پردازد و سعی دارد به این سؤال پاسخ دهد که آیا دست نخوردگی متن در جملات اول و آخر متن انتخابی، بر درک مطلب و نحوه ی عملکرد آزمون دهندگان مؤثر است یا خیر. آخرین مقاله نیز که به زبان فرانسه تهیه شده است، به اشتباهات زبان آموزان و تأثیر آن ها در صحبت کردن می پردازد و راه هایی برای جلوگیری از این اشتباهات ارائه می دهد.

درسی؟ در عملکرد مدرسان کلاس های تربیت معلم؟ در کیفیت کار مدرسه ها و امر و نهی مدیران و اولیا؟ در کنکور؟ یا در...؟ ما هنوز فلسفه ی دقیق و کاملی برای تعلیم و تربیت به طور عام، و برای هر رشته ی تخصصی به طور خاص، نداریم. برنامه ها با عجله و محدودیت های زیاد تهیه می شوند و هیچ انعطاف یا تنوعی در آن ها مشاهده نمی گردد. تربیت معلم با مشکلات زیادی روبه روست که از گزینش دانشجوی، عملکرد مدرسان در کلاس ها، و اجرای درس عملی شروع، و به موارد متعدد همکاری نکردن سازمان ها، ادارات، مدرسه ها و... ختم می شوند.

کتاب ها و حتی مطالب کمک آموزشی، تسلط غیر مسؤولانه ی عده ای بر تمام روند آموزش و پرورش به خاطر کلاس های خصوصی، کنکور و تهیه ی سؤال ها توسط افراد خاص و بدون توجه به نیاز مملکت، و ده ها مورد دیگر، همگی دست و پای معلم و محصل را بسته اند و حتی مجلات تخصصی را به آن سو می کشاند؛ چرا که همه دنبال جواب هستند، و نه کسب دانش، و توان به کارگیری و استفاده از آموخته هایشان در زندگی واقعی. همه برای چهاردیواری کلاس درس می خوانند، نه برای محیط و زندگی بیرون از کلاس و مدرسه. همه می خواهند جواب سؤال های امتحان پایان سال یا کنکور را برای کسب حداقل نمره ی قبولی بدانند، نه تسلط و مهارت بر دانش و قدرت استفاده از آن در زندگی واقعی.

شاید بهتر است اول فلسفه، بعد برنامه ریزی درسی دقیق و مطابق با آن فلسفه، سپس مراکز تربیت معلم خوب، و نهایتاً کتاب های مناسب داشته باشیم. از نظارت و پیگیری کار نیز دریغ نورزیم تا مجلات بتوانند، سهم خود را در افزایش و به روز نگه داشتن دانش معلمان به انجام برسانند. نوآوری های جدیدی را معرفی کنند و هر روز بهتر از پیش آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان مملکت را میسر گردانند تا به هدف والای تعلیم و تربیت دست یابیم. در پایان، از تمام دبیران محترم زبان، دانشجویان تربیت معلم، و کلیه ی علاقه مندان آموزش زبان دعوت می کنیم، همکاری نزدیکی با مجله ی خود داشته باشند و با ارائه ی نظراتشان، این مجله را بیش از پیش کارآمد و مفید گردانند.



دکتر نادر حقانی، عضو هیات علمی گروه زبان آلمانی، دانشگاه تهران

e-mail: nhaghani@ut.ac.ir

بازی های یادگیری زبان: سرگرمی زبان آموزان یا پیشبرد فرایند آموزش

Abstract

Die Schaffung gezielter Abwechslungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht und damit Auslösung eines Motivationsschubs im Lerner zur aktiven Teilnahme am Unterrichtsgeschehen können nicht nur den Lernprozess positiv beeinflussen, sondern tragen auch zusätzlich zur Qualitätssteigerung der Informationsvermittlung bei. In diesem Sinne kommt dem Spielen im Sprachunterricht besonders aufgrund der kommunikativen Komponente, die sie in sich vereinigen, eine tragende Rolle zu. Unter Spielen im Unterricht ist nicht Spielen im herkömmlichen Sinne gemeint, denn mit ihrer Hilfe werden entweder schwierige Themenbereiche thematisiert und ausgearbeitet oder bestimmte Fertigkeiten vertieft. Die vorliegende Arbeit umfasst neben einer terminologischen Behandlung des Begriffs "Lernspiele" zugleich auch die Rolle der Sprachlernspiele im Lehr- und Lernprozeß sowie die wesentlichen Einflußfaktoren.

Schlüsselwörter

Didaktische Spiele, Sprachlernspiele, Lernmotivation, Lernprozess, Lernzielsetzung, Teamarbeit.

چکیده

ایجاد تنوع هدفمند در آموزش زبان و جلب انگیزه‌ی زبان آموزان برای حضور فعال در فرایند یاددهی، علاوه بر آن که بر میزان یادگیری محتوای درسی می افزاید، ارتقای کیفی انتقال دانش و مهارت های زبانی را نیز در پی دارد. در این راستا، بازی های یادگیری زبان نقش مهمی

را در آموزش زبان با رویکرد ارتباطی برعهده دلیند. بازی‌های یادگیری زبان صرفاً برای سرگرمی و تنوع بخشی در کلاس درس مورد استفاده قرار نمی‌گیرند، بلکه در بطن خود، از هدف آموزشی، یعنی انتقال نکته‌ای خاص، برجسته کردن قابلیت‌های ویژه و یا تعمیق مهارت‌ها و دانش زبان خارجی برخوردار هستند. در مقاله‌ی حاضر، ضمن بررسی تعاریف ارائه شده در خصوص بازی‌های یادگیری زبان، نقش این بازی‌ها در فرایند یاددهی و یادگیری و نیز عوامل مؤثر بر آن‌ها تحلیل می‌شود.

کلید واژه‌ها: بازی‌های آموزشی، بازی‌های یادگیری زبان، انگیزه‌ی یادگیری، فرایند یادگیری، هدف گذاری در بازی، فعالیت گروهی.

مقدمه

ارتقای کمی و کیفی فرایندهای یاددهی و یادگیری و فراهم سازی محیط و فضای آموزشی مناسب برای فعالیت و ایجاد خلاقیت در متعلمان، یکی از مباحث اصلی و تخصصی حوزه‌های آموزش و پداگوژی را تشکیل می‌دهد. «بازی‌های آموزشی»^۱، از جمله راهکارهایی هستند که استفاده از آن‌ها در این راستا مورد تأکید متخصصان قرار می‌گیرد. سابقه‌ی استفاده از بازی‌های آموزشی در فرایندهای یاددهی و یادگیری، احتمالاً قدمتی به اندازه‌ی تاریخ تأسیس مراکز آموزشی دارد. در واقع، از زمانی که انسان با ایجاد محیط‌های فیزیکی خاص تحت عنوان مراکز آموزشی به انتقال مطالب و محتوای درسی به متعلمان پرداخت، استفاده از روش‌های متنوع، از جمله بازی‌های آموزشی را نیز به منظور ایجاد انگیزه در متعلمان و جلب مشارکت آن‌ها در فرایند آموزش مدنظر قرار داد.

بازی‌های آموزشی و به طور کلی بازی، در طول زمان و ادوار گوناگون، از تعریف‌های متنوعی برخوردار بوده‌اند. در فلسفه‌ی روشنگری، واژه‌ی بازی فعالیتی تفریحی و سرگرم کننده تعریف می‌شد که به طور مشخص، در مقابل واژه‌ی کارکردن که در قیاس با بازی از جدیت برخوردار بود، قرار می‌گرفت. از آن زمان تا به امروز، متناسب با نظرات مطرح شده در حوزه‌های فلسفه، روان شناسی، علوم تربیتی، تحقیقات زبان و آموزش زبان، تعریف‌های متنوعی از بازی‌های آموزشی ارائه شده‌اند. ضمن آن که به تناسب دیدگاه‌های گوناگون و همچنین هدف‌های آموزش زبان، در هر دوره بازی‌های آموزشی متنوعی نیز طراحی و در راستای افزایش کمی و کیفی یاددهی و یادگیری زبان مورد استفاده قرار گرفته است.

در قرن بیستم میلادی، تعریف‌های ارائه شده در خصوص بازی‌های آموزش زبان، به میزان زیادی تحت تأثیر نظرات مطرح شده از سوی ویتگنشتاین^۲، فیلسوف اتریشی-انگلیسی قرار گرفت. همچنین، برنارد و ماری دوفو^۳ نیز از جمله افرادی بودند که در نیمه‌ی دوم قرن مذکور، استفاده از بازی در آموزش زبان را کانون توجه خود قرار دادند.

در منابع تخصصی آموزش زبان، علاوه بر بازی‌های آموزشی، مترادف‌های دیگری نیز برای این مقوله به کار می‌رود که بازی‌های درسی^۴ و بازی‌های یادگیری زبان^۵ از آن جمله هستند. در مقاله‌ی حاضر، ضمن ارائه تعریف‌های متفاوت در خصوص بازی‌های آموزشی و بررسی نقش آن‌ها در فرایندهای یادگیری و یاددهی زبان، ویژگی‌ها و همچنین عوامل مؤثر بر آن‌ها نیز مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

بحث و بررسی

افزایش میزان یادگیری در هر دوره‌ی آموزشی به عوامل متفاوت بستگی دارد. شیوه‌های مورد استفاده در انتقال دانش و مهارت‌ها و افزایش مشارکت متعلمان در فرایند یادگیری، از جمله‌ی این عوامل محسوب می‌شوند. خدشه به هریک از این عوامل کاهش کیفیت آموزش را به دنبال دارد. بر این اساس، برخلاف تعبیر عموم که غالباً افت یادگیری را به محتوای آموزشی ارتباط می‌دهند، عامل اصلی در کاهش میزان یادگیری، شیوه‌ی انتقال مطالب درسی در محیط آموزش است. منظور از شیوه‌ی انتقال مطالب، کلیه‌ی راهکارها و روش‌هایی است که از سوی معلم برای آموزش متعلمان مورد استفاده قرار می‌گیرد. اگر فرایند یادگیری را جریانی دوسویه بین معلم و متعلمان تعریف کنیم، ایجاد انگیزه در متعلمان و ترغیب آن‌ها به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، عاملی مؤثر در شتاب گیری این جریان و در نتیجه، ارتقای کمی و کیفی یادگیری خواهد بود.

حضور فعالانه‌ی متعلمان در فرایند یادگیری، مستلزم فراهم سازی شرایط و زمینه‌ی مناسب در محیط آموزشی است. به عقیده‌ی متخصصان حوزه‌های آموزش و پداگوژی، استفاده از بازی‌های آموزشی در فرایند تدریس از جمله راهکارهایی است که زمینه لازم را برای افزایش فعالیت‌های یادگیری متعلمان فراهم می‌سازد. از دیدگاه این متخصصان، بازی‌های آموزشی برخلاف تصور رایج، صرفاً به کودکان و دنیای آن‌ها منحصر نمی‌شوند، بلکه با تغییر در عناصر و یا نحوه‌ی بازی، قابلیت استفاده برای آموزش در تمامی شرایط سنی را دارند ضمن آن که استفاده از بازی، منحصر به متعلمان و فرایند یادگیری نیست، بلکه در فرایند یاددهی نیز امکان و به عبارت دقیق‌تر، ضرورت طراحی و به کار بستن آن‌ها احساس می‌شود.

«بازی» به معنای کلی خود، از ویژگی‌های خاصی برخوردار است. به عقیده‌ی هویتسینگا^۶ بازی عبارت از فعلی است که در قالب زمان، مکان و مفهومی مشخص جریان می‌یابد. دارای قاعده و قانون است و به همین دلیل، در بطن خود نظم دارد. ضمن آن که همواره با نوعی حس ارتقا و انتظار، همراه با کنجکاوی نیز همراه است و در نهایت، به شادمانی و هیجان روحی می‌انجامد [یونگ، سایت اینترنتی: ۳۰]. بازی در این تعریف مفهوم کلی است که به حوزه‌ی خاصی تعلق ندارد و به هر فعالیتی، اعم از جسمانی و یا ذهنی که از سوی گویشوران یک جامعه‌ی زبانی انجام پذیرد، اطلاق می‌شود. در حوزه‌ی آموزش، به جای واژه بازی معمولاً واژه‌ی بازی



رانیز دارند [همان ۷ ص ۳۱].

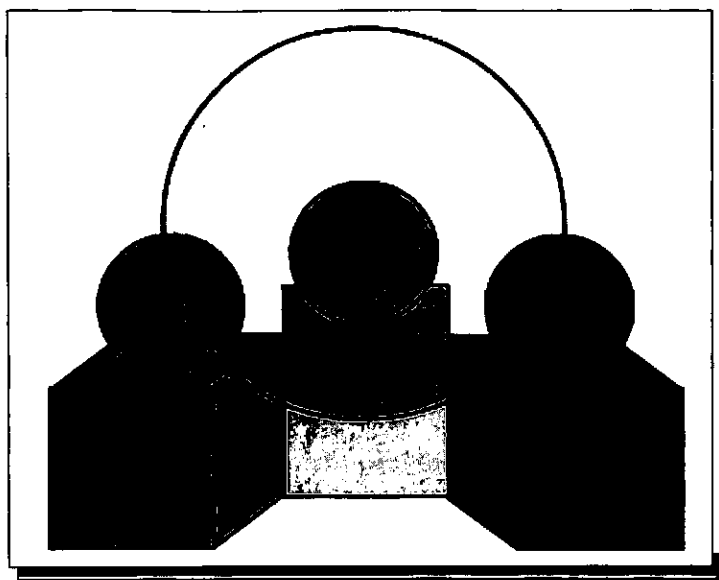
اگرچه در تعریف‌های ارائه شده در خصوص بازی‌های یادگیری زبان، عمدتاً جنبه‌ی سرگرم‌کننده و رقابتی این بازی‌ها مورد تأکید قرار می‌گیرد، اما از دیدگاه آموزشی، بازی‌های یادگیری زبان در بطن خود فعالیتی کاملاً هدفمند محسوب می‌شوند. در واقع، هدف اصلی از انجام بازی در کلاس‌های آموزش زبان، بیش و پیش از هر چیز، یادگیری زبان خارجی است. به همین دلیل، بازی‌های مورد استفاده در آموزش زبان همواره در ارتباطی نزدیک با محتوا و هدف درس و دوره‌ی آموزشی قرار دارند. از این رو، به هنگام طراحی هر بازی، این نکته باید مدنظر معلم آموزش زبان قرار داشته باشد که هدف از اجرای بازی، یاددهی، یادگیری و یا تعمیق کدام یک از مهارت‌های چهارگانه‌ی زبانی شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن، و یا چه بخشی از دانش زبان خارجی، یعنی واژگان و دستور زبان در زبان آموزان است.

بازی‌های یادگیری زبان با نگاهی دقیق‌تر، در اصل همان تمرینات متداول در یادگیری زبان خارجی هستند، با این تفاوت که در این بازی‌ها برخلاف شیوه‌ی رایج در تمرینات، مهارت و یا مقوله‌ی زبانی مورد نظر معلم به صراحت و در قالب پرسش و یا دستورالعمل تمرین عنوان نمی‌شود، بلکه دانش و یا مهارت‌های زبانی در حین بازی و به طور غیرمستقیم در زبان آموزان تعمیق و گسترش می‌یابند. استفاده از شیوه‌های متنوع و تأکید بر حس رقابت همراه با تفریح و سرگرمی، از دیگر تفاوت‌های بازی‌های یادگیری زبان با تمرینات زبان محسوب می‌شوند. از دیگر وجوه تمایز بازی‌ها نسبت به تمرینات، اجرای آن‌ها در قالب فعالیت گروهی و کار مشترک است؛ ضمن آن‌که در بازی‌های یادگیری زبان برخلاف تمرینات، هدف صرفاً دستیابی به پاسخ صحیح نیست و رعایت قواعد بازی و حتی زمان دستیابی به پاسخ‌های صحیح نیز مدنظر قرار می‌گیرد.

آموزشی به کار می‌رود. هدف از اطلاق این نام، تأکید بر جنبه‌ی یاددهی بازی در فرایند آموزش است. در این راستا نیز، رت^۲ از قول انرت^۱ نقل کرده است که وجه تمایز بین بازی آموزشی و بازی به مفهوم کلی و کلاسیک آن، در واقع انجام تمرین در بازی آموزشی به منظور تعمیق درک و یادگیری مطالب است [۲۰۰۱: ۴۸]. از این رو می‌توان گفت: بازی‌های آموزشی حاصل انطباق بازی به مفهوم کلی آن با هدف‌های خاص هر درس و دوره‌ی آموزشی هستند.

بازی‌های آموزشی در حوزه‌ی زبان، غالباً تحت عنوان بازی‌های (یادگیری) زبان نام گرفته‌اند. این بازی‌ها بسته به دیدگاه‌های متفاوت از تعریف‌های متنوعی برخوردارند. برای مثال، ویتگنشتاین با دیدگاهی فلسفی، ترکیب جدید عناصر زبانی، و به عبارت بهتر، قابلیت تولید جملات کاملاً جدید با کمک قواعد زبانی و درک آن‌ها به وسیله‌ی انسان‌ها را، بازی زبان تعریف کرده است [یونگ، سایت اینترنتی: ۳۰]. با توجه به این تعریف، هرگونه کاربرد زبان در موقعیت‌های گوناگون که به بیان زبانی توسط گویشوران یک زبان منجر شود، نوعی بازی زبانی به حساب می‌آید. از این دیدگاه، درخواست کردن، دستور دادن و یا توصیف کردن، در زمره‌ی بازی‌های زبانی قرار می‌گیرند.

تعریف ارائه شده از سوی ویتگنشتاین، تعریفی کلی و فلسفی است که به تولید و ادراک زبانی توسط گویشوران یک جامعه‌ی زبانی می‌پردازد و در مورد آموزش زبان که با دو زبان متفاوت سروکار دارد، توضیحی به دست نمی‌دهد. اولریش^۳ تعریف دیگری را از بازی‌های زبانی ارائه داده است که در قیاس با تعریف ویتگنشتاین، از ارتباط بیش‌تری با حوزه‌ی آموزش زبان برخوردار است. براساس این تعریف، بازی (یادگیری) زبان، نوعی تعامل با زبان - و در واقع سرگرمی زبانی - همراه با کشف و یادگیری آگاهانه از سوی زبان آموزان است. زبان آموزان در خلال تعامل با زبان، علاوه بر تولید ترکیبات زبانی متنوع - یعنی جملات - امکان مشاهده و بررسی مقوله‌ی زبان



هدف بازی ارتباطی منطقی و معنادار برقرار شود [۲۰۰۱: ۴۹]. برای مثال، اگر هدف یادگیری در یک بازی، تعمیق مهارت صحبت کردن در زبان آموزان باشد، هدف خاص بازی باید به گونه‌ای تعریف شود تا زبان آموزان هرچه بیشتر به برقراری ارتباط با یکدیگر سوق یابند. از سوی دیگر، در هر بازی یادگیری زبان، هدف آموزشی در پس هدف بازی قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، هدف اصلی زبان آموز در ظاهر و در وهله‌ی اول، رقابت صرف با سایر زبان آموزان برای دستیابی به هدف بازی است و هدف یادگیری به طور غیرمستقیم در خلال بازی حاصل می‌شود.

از نیمه‌ی دوم دهه‌ی ۷۰ و به خصوص با آغاز دهه‌ی ۸۰ قرن گذشته‌ی میلادی، نظراتی جدید در حوزه‌های یادگیری و روان‌شناسی مطرح شد. ضمن آن‌که مطالعات مربوط به حوزه‌های عصب‌شناسی و روان‌شناسی زبان و همچنین تحقیقات صورت گرفته در زمینه‌ی ساختار حافظه نیز تأثیراتی را بر حوزه‌ی آموزش زبان برجای گذاشت. از دیدگاه نظرات جدید، یادگیری فرایندی فعال محسوب می‌شود و محوریت متعلم و مسئولیت‌پذیری وی، باید در تمامی مراحل پردازش اطلاعات و یادگیری مد نظر قرار گیرد [ولف، سایت اینترنتی]. تحت این تحولات، تعریف‌های جدیدی در خصوص بازی‌های یادگیری زبان ارائه شد. برای مثال کینگ^{۱۱}، بازی‌های یادگیری زبان را آن دسته از تمرینات خلاق و متعلم محور می‌داند که در آن‌ها، بین ابعاد ذهنی و شناختی از یک سو و ابعاد احساسی از قبیل انگیزه و حس رقابت از سوی دیگر، پیوندی نزدیک و منسجم برقرار شده است [۲۰۰۳: ۱۰].

باتوجه به تعریف‌های جدید، بازی‌های یادگیری زبان باید به گونه‌ای طراحی شوند که علاوه بر انطباق خود با هدف‌های تعریف شده در آموزش زبان مبتنی بر رویکرد ارتباطی، یادگیری فردی و اکتشافی را در زبان آموزان در طول یادگیری زبان تأمین و تقویت کنند.

بازی‌های یادگیری زبان، علاوه بر هدف‌های یادگیری، یعنی انتقال و تعمیق دانش و مهارت‌های زبان خارجی از هدف‌های خاص خود نیز برخوردارند. این هدف‌ها که اصطلاحاً هدف‌های خاص بازی نامیده می‌شوند، از جمله ضروریات هر بازی محسوب می‌شوند. هدف‌های خاص هر بازی در ارتباط مستقیم با نوع آن بازی قرار دارند. برای مثال، گاه به دست آوردن بیش‌ترین تعداد کارت در حین بازی توسط زبان آموزان، به عنوان هدف بازی تعیین می‌شود. گاه نیز هدف بازی کسب بیش‌ترین امتیاز در کم‌ترین زمان ممکن است. علاوه بر این، بازی‌های یادگیری زبان از هدف‌های کلی نیز برخوردار هستند که معمولاً در راستای هدف‌های کلی آموزشی و پداگوژیکی هر دوره‌ی آموزشی تعریف می‌شوند. «امکان تفریح و سرگرمی»، «برقراری ارتباط زبانی»، «ایجاد حس همکاری» و «ایجاد فضای عاری از اضطراب و سایر موانع روانی»، از جمله‌ی این هدف‌ها محسوب می‌شوند [دآوویلیه و دیگران، ۲۰۰۴: ۱۹۲].

با نگاهی دقیق‌تر به هدف‌های مذکور می‌توان گفت، موارد اول و سوم بیش‌تر هدف‌هایی کلی هستند و کم‌تر به هدف‌های آموزش زبان اختصاص دارند. به عبارت دیگر، وجود این هدف‌ها برای ایجاد انگیزه و روحیه‌ی مشارکت‌پذیری در متعلمان در هر بازی یادگیری و نه فقط بازی‌های یادگیری زبان، ضروری به نظر می‌رسد. حال آن‌که دو مورد دیگر، یعنی تشویق و ترغیب زبان آموزان به شرکت در مباحث و گفت‌وگوهای درسی در راستای برقراری ارتباط زبانی با دیگران و همچنین رفع موانع روانی از جمله ترس، خجالت و اضطراب در زبان آموزان، برای ایجاد انگیزه و اعتماد به نفس در آن‌ها در حین فرایند یادگیری، از هدف‌های مهم آموزش زبان و به خصوص آموزش زبان مبتنی بر رویکرد ارتباطی تلقی می‌شوند.

آن‌گونه که رت از قول کلیل^{۱۲} نقل می‌کند، برای آن‌که زبان آموزان در حین بازی، مطالب را واقعاً یاد بگیرند، باید بین هدف یادگیری و

برای یادگیری زبان خارجی است. این تمرینات غالباً برای مراحل اولیه‌ی آموزش زبان مناسب هستند. هدف از بازی‌های گروه دوم، برقراری تعامل زبانی بین زبان‌آموزان است. ایفای نقش‌های متفاوت در موقعیت‌های گوناگون زبانی توسط زبان‌آموزان، در زمره‌ی این بازی‌ها قرار می‌گیرد (ر. ک: اتو، سایت اینترنتی). با توجه به تقسیم‌بندی فوق می‌توان گفت، تمرینات «بازی با زبان» بیش‌تر به یادگیری و تعمیق دانش زبان خارجی در زبان‌آموزان اختصاص دارند، حال آن‌که در «بازی از طریق زبان» کاربرد صحیح زبان خارجی در موقعیت‌های متفاوت و در قالب نقش‌هایی که هر یک از زبان‌آموزان برعهده می‌گیرند، تمرین می‌شود. بازی‌های گروه اول بیش‌تر برای آموزش زبان به شیوه‌های پیش از دهه‌ی ۸۰ میلادی، و بازی‌های گروه دوم برای آموزش زبان با رویکرد ارتباطی و بین فرهنگی مناسب هستند.

اگرچه استفاده از بازی‌های آموزشی به عنوان عامل افزایش کمی و کیفی یادگیری مورد تأکید متخصصان قرار گرفته است، اما همواره باید به این نکته توجه داشت که هر زبان‌آموزی حاضر به انجام هر بازی یادگیری زبان نیست [کنینگ، ۲۰۰۳: ۱۶]. در واقع، طراحی و اجرای موفق بازی‌های یادگیری زبان، وابسته به عواملی متفاوت است که ویژگی‌های فردی زبان‌آموزان، هدف درس و همچنین بستر فرهنگی محیط آموزش از مهم‌ترین آن‌ها هستند. با وجود آن‌که برخی متخصصان، انجام بازی‌های یادگیری زبان را وابسته به سن خاصی ندانسته‌اند (ر. ک: داووبلیه و دیگران، ۲۰۰۴: ۹)، اما در واقع هر نوع بازی یادگیری برای هر گروه سنی از زبان‌آموزان مناسب نیست. برای مثال، بازی‌های یادگیری که از نظر موضوع و یا اجرا مطابق با شرایط سنی کودکان طراحی شده‌اند، برای زبان‌آموزان بزرگسال جذابیت ندارند و چه بسا که با تمایل نداشتن آن‌ها نیز رو به رو شوند. همچنین، شرایط شخصیتی و روانی و حتی جنسیت زبان‌آموزان نیز تأثیر به‌سزایی در میزان موفقیت اجرای بازی‌های یادگیری زبان دارد. به همین دلیل، بازی‌های یادگیری زبان باید بیش از هر چیز به طور دقیق با ویژگی‌های فردی مخاطبان تطبیق یابند، زیرا که وادارکردن زبان‌آموزان به انجام بازی‌هایی که تمایلی به آن‌ها ندارند، می‌تواند بر یادگیری تأثیرات منفی برجای گذارد.

از آن‌جا که بازی‌های یادگیری زبان از ارتباطی مستقیم با هدف درس و دوره‌ی آموزشی برخوردارند، هر شیوه آموزش زبان، بازی متناسب با هدف‌های خود را می‌طلبد. بر این اساس، برای انتقال و تعمیق مهارت‌ها و دانش زبان خارجی در آموزش زبان مبتنی بر رویکرد ارتباطی، استفاده از بازی‌هایی که به عنوان مثال برای آموزش زبان به شیوه دستور-ترجمه طراحی شده‌اند، از بازده و موفقیت‌چندانی برخوردار نخواهد بود، چرا که هر یک از شیوه‌های مذکور، به مقتضای هدف خاص خود، بازی‌های خاص خود را نیز می‌طلبد.

نحوه‌ی تعامل زبان‌آموزان در محیط‌های آموزشی که خود در واقع بازتابی از شرایط فرهنگی و اجتماعی جامعه‌ی زبانی است و

ضمن آن‌که مشارکت زبان‌آموزان در سازماندهی بازی، استفاده از نظرات آن‌ها در انتخاب نوع و موضوع بازی، و همچنین توضیح کافی معلم در خصوص هدف‌ها و مزایای بازی براساس اصول یادگیری فردی، بر میزان یادگیری زبان‌آموزان تأثیری مثبت دارد.

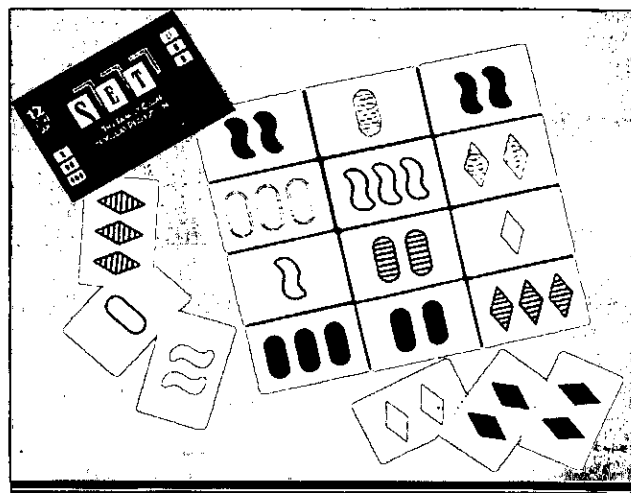
از دیدگاه روان‌شناسی و عصب‌شناسی زبان، اهمیت بازی‌ها در تعمیق فرایند یادگیری زبان در نقشی است که این بازی‌ها به عنوان ابزار فعال‌سازی فرایندهای ذهنی و شناختی ایفا می‌کنند. اگر دانش زبان خارجی متعلمان را به عنوان مجموعه‌ای از واژگان و قواعد دستوری و ذهنی ذخیره شده در بخش‌های متفاوت مغز تعریف کنیم، انجام بازی‌ها به دلیل تحریک فعل و انفعالات عصبی و در نتیجه، فراخوانی اطلاعات ضبط شده در حافظه‌ی درازمدت، بازپردازش آن‌ها در حافظه‌ی کوتاه‌مدت و ذخیره‌ی مجدد آن‌ها در حافظه درازمدت، موجب ارتقای کیفی یادگیری می‌شود. از این دیدگاه می‌توان گفت، تمرینات آموزش زبان نیز به واسطه‌ی تحریک حافظه و پردازش و بازپردازش اطلاعات زبانی در ذهن متعلمان، قابلیت تبدیل شدن به بازی‌های یادگیری زبان را دارند. در این حالت، تعیین هدف بازی، تبدیل دستورالعمل حل تمرین به دستورالعمل بازی و ایجاد موقعیت مناسب برای مشارکت گروهی و فعالانه‌ی زبان‌آموزان، از الزامات تبدیل تمرینات به بازی‌های یادگیری زبان است.

تأثیر حوزه‌های یادگیری و روان‌شناسی بر آموزش زبان از یک سو، و طرح دیدگاه‌های نو در زمینه‌های پداگوژی، فرهنگ و اجتماع و همچنین ارتباطات بین فردی و بین فرهنگی ازسوی دیگر، ابداع بازی‌های یادگیری جدیدی تحت عنوان «بازی‌های ارتباطی» را در آموزش زبان مبتنی بر رویکرد ارتباطی به دنبال داشته‌اند. «صحبت کردن آزادانه، خلاق و روان»، «درک شنیداری» و «بیان آموخته‌های زبانی در قالب موقعیت‌های واقعی»، سه هدف اصلی این بازی‌ها محسوب می‌شوند [سایت اینترنتی بازی‌های ارتباطی در آموزش زبان]. هدف‌های مذکور از بُعد آموزشی در انطباق کامل با هدف‌های آموزش زبان مبتنی بر رویکرد ارتباطی، و از منظر روان‌شناسی یادگیری، در راستای استقلال در یادگیری قرار دارند. چرا که در این بازی‌ها، معلم بیش‌تر در قالب گرداننده‌ی کلاس و نه مصحح اشتباهات دستوری زبان‌آموزان ایفای نقش می‌کند و رفع اشکالات زبانی در حین بازی، به زبان‌آموزان واگذار شده است. این خود بر ارتباط زبانی بین زبان‌آموزان و ایجاد همکاری بیش‌تر بین آن‌ها می‌افزاید. شایان ذکر است، در خلال این بازی‌ها، دانش زبان‌آموزان در زمینه‌های دستور زبان و واژگان نیز به طور غیرمستقیم تعمیق و افزایش می‌یابد.

از نقطه نظر نحوه‌ی تعامل زبان‌آموزان با زبان در حین بازی، می‌توان بازی‌های یادگیری زبان را به دو گروه «بازی با زبان» و «بازی از طریق زبان» تقسیم‌بندی کرد. بازی‌های گروه اول به آن دسته از بازی‌ها اطلاق می‌شوند که هدف از انجام آن‌ها، تمرینات زبانی در قالب تکرار مداوم

* این مقاله در چارچوب فعالیت‌های تحقیقاتی مرکز پژوهشی آموزش زبان خارجی دانشگاه تهران تدوین شده است.

1. Didaktische Spiele
2. Wittgenstein
3. Bernard & Marie Dufeu
4. Unterrichtsspiele
5. Sprachlernspiele
6. Huizinga
7. Roth
8. Ehnert
9. Ulrich
10. Klippel
11. Koenig



همچنین، میزان مقبولیت و پذیرش بازی‌های یادگیری از سوی فرهنگ‌های متفاوت، از دیگر عوامل تأثیرگذار بر استفاده از بازی‌های یادگیری در آموزش زبان محسوب می‌شود. از آن‌جا که همکاری در قالب کار گروهی و برقراری ارتباط زبانی؛ از ویژگی‌های مهم بازی‌های یادگیری زبان و به خصوص بازی‌های ارتباطی است، گاهی این بازی‌ها به دلیل سخت‌نبودن با فرهنگ حاکم بر جامعه‌ی زبانی، قابل انجام نیستند. علاوه بر این، در برخی فرهنگ‌ها استفاده از بازی در فرایند آموزش ممکن است نوعی اتلاف وقت و کاری عبث تعبیر شود که این خود تمایل نداشتن به انجام بازی در محیط آموزش را به دنبال دارد. از سوی دیگر، به دلیل آن‌که بازی چه در معنای کلی و چه در معنای اخص آن، غالباً ریشه در فرهنگ جوامع دارد، هر بازی الزاماً در فرهنگ هر جامعه‌ی زبانی به عنوان فعالیتی سرگرم‌کننده تعبیر نمی‌شود و چه بسا اصرار بر انجام آن، کاهش انگیزه‌ی زبان‌آموزان و نتیجه‌ی معکوس در یادگیری را در پی داشته باشد.

نتیجه‌گیری

بازی‌های یادگیری زبان، در اصل به نوعی از تمرینات یادگیری زبان اطلاق می‌شوند که علاوه بر هدف آموزشی خود، یعنی انتقال و تعمیق مهارت‌ها و دانش زبانی، ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان و ترغیب آن‌ها به همکاری در قالب فعالیت‌های گروهی را نیز دنبال می‌کنند. به رغم تأکید متخصصان در استفاده از بازی‌های یادگیری زبان، هر نوع بازی برای هر گروه از زبان‌آموزان قابل اجرا نیست. در این راستا، توجه به شرایط و ویژگی‌های مخاطبان و انطباق بازی با این ویژگی‌ها، نقش مهمی در افزایش کیفی فرایند یاددهی دارد. خصوصیات فردی و اجتماعی زبان‌آموزان، هدف‌های دوره‌های آموزشی و بستری فرهنگی محیط آموزش، از جمله‌ی این ویژگی‌ها به شمار می‌رود.

منابع

1. Dauvillier, C./lévy-Hillerich, D.2004: Spiele im Deutschunterricht. Berlin, Langenscheidt.
2. Jung, M.: Bei Tische halte ich mich unter. Sprachspielerische Texte und ihre Anwendung im DaF-Unterricht. www.linguistik-online.de/10_02/jung.pdf, (s.a.)
3. Koenig, M.: "Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht". In: Babylonia. Nr. 1. www.babylonia-ti.ch/BABY103/baby103de.htm.
4. (N. N.): Kommunikative Spiele für den Sprachunterricht. www.Lernspiele.de, (s.a.)
5. Roth, E.2001: Kommunikation im Internet - Kritische Betrachtung eines Schülerprojekts aus fremdsprachendidak-tischer Sicht. www.sprachen-interaktiv.de/magister/pdf/magisterarbeit.pdf.
6. Uteu, H.1998: "Das didaktische Spiel als Lerntechnik im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift der Germanisten Rumäniens. Nr. 13-14. www.e-scoala.ro/german/ggr2.html.
7. Wolff, D.: Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm, (s.a.)



دبیرخانه راهبری

رشد انگلیسی و روش آموزش زبان

پیش برد اهداف های آموزشی در گروهی تعامل سرگروه های استان هاست "

که توسط دبیرخانه در شهری با حضور سرگروه های آموزشی استان ها برگزار شد. موضوع همایش جدید بود و راهکارهایی را معرفی می کرد تا سرگروه های استان ها بتوانند، مؤثرتر و بهتر عمل کنند. از منظر استفاده از فناوری نیز دبیرخانه کوشیده است، با بهره گیری از سایت خود، خبرنامه و مجله ی واحد خود را در اختیار دبیران سراسر کشور قرار دهد.

خوشبختانه، تعامل بین سرگروه های استان های کشور با دبیرخانه، تعاملی دوسویه است و انتظار می رود که سرگروه های استان ها نیز، با بهره گیری از بازخورد برنامه های دبیرخانه بتوانند، از طریق جلسات و سمینارها و ارائه پیشنهادهای خود، دبیرخانه را در جریان عملکردشان قرار دهند و از مشارکت اعضای دبیرخانه استفاده کنند. نکته ی قابل توجه این است که وظیفه ی دبیرخانه، پیشنهاد برنامه هاست، و تصمیم گیری و سیاست گذاری، خارج از حیطه ی این مجموعه است.

اعضای دبیرخانه و دیدگاه آنان در مورد مجله رشد آموزش زبان خانم حمیرا هاشمی نژاد، دارای لیسانس مترجمی زبان انگلیسی و فوق لیسانس آموزش زبان انگلیسی است. ۱۲ سال سابقه ی تدریس در دوره های متوسطه و پیش دانشگاهی و همچنین آموزش ضمن خدمت دبیران دارد. وی سرگروه درس زبان منطقه و سرگروه درس سازمان آموزش و پرورش است و تجربیاتی نیز در زمینه ی بررسی آثار و تألیفات، داوری جشنواره ی تدریس استانی و داوری جشنواره ی کتاب های کمک آموزشی دارد. پرسش و پاسخی به شرح زیر با ایشان داشتیم:

○ کدام قسمت مجله ی رشد آموزش زبان برای شما جالب تر است و آیا همه ی شماره های مجله را مطالعه کرده اید؟

● تمام شماره های اخیر را مطالعه کرده ام و از قسمتی که تحت عنوان "Let's Take a Break" تنظیم شده است، در کلاس درس استفاده می کنم. اصولاً مقالاتی را که جنبه ی کاربردی دارند، بیش تر مطالعه می کنم.

○ جای چه مقالاتی در مجله خالی است؟

● در زمینه ی «اقدام پژوهی» کم تر کار می شود. این مقوله می تواند در رفع مشکل و مورد خاصی در کلاس به معلم کمک کند، نتایج مفید و تجربی مثبتی را برای متخصصان و مسؤولان داشته باشد.

○ معلمان به چه نوع مطالب علمی نیاز دارند؟

● نیازهای معلمان متفاوت است و خیلی از معلمان به مطالب تخصصی

موضوع این شماره را اختصاص داده ایم به معرفی «دبیرخانه ی راهبری زبان انگلیسی»، ساختار، هدف ها و عملکرد آنان طی سال های اخیر، و همچنین معرفی اعضای دبیرخانه. در ادامه نیز، طبق روال شماره های قبل، پرسش هایی را در ارتباط با مجله مطرح کرده ایم و دیدگاه آنان را در مورد مجله جویا شده ایم. مجله ی «رشد آموزش زبان»، ضمن تشکر از حضور اعضای دبیرخانه ی راهبری زبان انگلیسی در دفتر مجله، امیدوار است تلاشی که از چند شماره ی قبل در جهت تبادل تجربیات در ارائه ی دیدگاه های دبیران سراسر کشور انجام داده است، مؤثر واقع شده باشد.

ساختار، هدف ها و عملکرد دبیرخانه ی راهبری زبان انگلیسی

دبیرخانه ی راهبری زبان انگلیسی یکی از ۱۷ دبیرخانه ی کشوری است که زیر نظر «دفتر آموزش نظری و پیش دانشگاهی» مشغول فعالیت است و هر سه سال یک بار، یکی از استان ها مسؤولیت اداره ی آن را بر عهده دارد. اعضای دبیرخانه، چهار تن از دبیران با تجربه ی آن استان هستند که از بین گروه های آموزشی انتخاب می شوند.

دبیرخانه ی شهرستان های استان تهران، دو سال است که فعالیت خود را شروع کرده و طی این دو سال تلاش کرده است، از نظر ایجاد هماهنگی و نظارت بر عملکرد گروه های آموزشی استان ها و تبادل نظر با آن ها، به روز کردن اطلاعات دبیران و فراهم آوردن امکانات برای دانش افزایی آنان و همچنین استفاده از فناوری، نقش خود را ایفا کند. یکی از مهم ترین هدف های دبیرخانه، به روز کردن اطلاعات دبیران است. این مهم، در قالب مسابقه ای اینترنتی انجام گرفت و دبیرخانه از این طریق، ضمن ارتباط مستقیم با دبیران سراسر کشور، به بررسی سطح توانایی آنان پرداخت و زمینه ی مناسبی برای ترغیب آنان به مطالعه و ایجاد خودباوری فراهم آورد.

یکی دیگر از اقدامات این دبیرخانه برگزاری همایش کشوری با عنوان «تهیه و تدوین مطالب کمک آموزشی» بود. در این همایش، با بهره گیری از تجربه های استادان در تشکیل کارگاه های آموزشی، دانش و اطلاعات مورد نیاز دبیران به سرگروه های آموزشی استان های حاضر در همایش منتقل شد تا به نوبه ی خود، پس از پایان همایش، آموزه هایشان را در محل خدمت خود در اختیار سرگروه های آموزشی مناطق قرار دهند.

برگزاری «همایش مدیریت آموزشی زبان»، یکی دیگر از اقداماتی بود



دفتر انتشارات کمک آموزشی



مجله های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش

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

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

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

- + **رشد معلم**، **رشد آموزش ابتدایی**، **رشد آموزش راهنمایی تحصیلی**، **رشد تکنولوژی آموزشی**، **رشد مدرسه فردا**، **رشد مدیریت مدرسه**

مجلات تخصصی (به صورت فصلنامه و ۴ شماره در سال انتشار می شوند)

- + **رشد برهان راهنمایی** (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)، **رشد برهان متوسطه** (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره متوسطه)، **رشد آموزش تاریخ**، **رشد آموزش تربیت بدنی**، **رشد آموزش جغرافیا**، **رشد آموزش ریاضی**، **رشد آموزش زبان**، **رشد آموزش زبان و ادب فارسی**، **رشد آموزش زمین شناسی**، **رشد آموزش نجوم**، **رشد آموزش آسمان شب**، **رشد آموزش نجوم**، **رشد آموزش نجوم**، **رشد آموزش نجوم**

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

نیاز دارند تا پستوانه ی علمی خود را تقویت کنند . بعضی هم به راهکارهای عملی نیاز دارند . به نظر من این دو باید در کنار هم باشند .

خانم رویا سعدی نام ، عضو دیگر دبیرخانه ، ۱۷ سال سابقه ی تدریس دارد . فارغ التحصیل رشته ی دبیری از دانشگاه الزهرا و فوق لیسانس آموزش زبان از دانشگاه علم و صنعت است . از ایشان سؤال شد : برای ترغیب دبیران به مطالعه چه پیشنهادی دارید ؟ کدام قسمت مجله برای شما جالب تر است ؟ پاسخ دادند : در سه شماره ی قبل در زمینه ی نگرش جدید نسبت به آموزش زبان ، مطلبی درج شد که مقاله ی بسیار خوبی بود و نشان می داد ، این معلم است که می تواند نیاز کلاس ، دانش آموز و خود را در کلاس ارزیابی کند و با توجه به آن تصمیم بگیرد .

به نظر ایشان ، دبیران در دانشگاه ها ، عموماً با مباحث تئوریک آشنا می شوند ، ولی چون در عمل موانعی پیش می آیند که راهکارهای عملی ندارند ، پس از مدتی روش های جدیدی را که آموخته اند ، به فراموشی می سپارند . وی در ادامه توضیح داد ، اگر برای دبیران وقت آزاد بیش تری در نظر گرفته شود ، امکان استفاده ی رایگان یا کم هزینه تر از منابع اطلاعاتی از جمله اینترنت فراهم شود و یا این کتاب در اختیارشان قرار گیرد ، در ترغیب آنان به مطالعه مؤثر خواهد بود .

آقای محمد اسماعیل صفیمی ، عضو دیگر دبیرخانه ، ۲۸ سال سابقه تدریس دارد و دارای فوق لیسانس آموزش زبان از دانشگاه علامه طباطبایی است . مدرس مراکز آموزش عالی فرهنگیان ، تربیت معلم ، پیش دانشگاهی و دانشگاه است . ایشان در بازبینی کتاب پیش دانشگاهی در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ با «دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی» مشارکت داشتند .

دو پرسش را به این شرح با ایشان درمیان گذاشتیم :

○ دبیران به چه نوع مطالب علمی نیاز دارند ؟

● در حال حاضر ، بیش تر پژوهش های کشور همسو با پژوهش های سایر نقاط دنیا به مسایل تخصصی علمی و عملی می پردازند که البته برای رشد آموزش زبان به آن ها نیازمندیم . اما ما امروز به مقالات پژوهشی دیگری نیز نیاز داریم که اولاً کاستی های موجود را نشان دهند و سپس ضمن ایجاد انگیزه در دبیران و آرایه راه کارهای مناسب ، مسئولین را برای رفع مشکلات کمک نمایند .

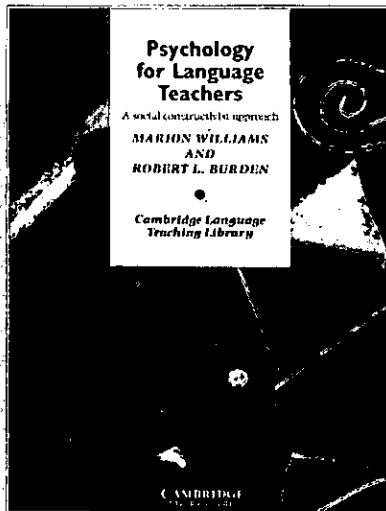
○ از چه راه هایی می توان دبیران زبان را به مطالعه و تحقیق ترغیب کرد ؟

● راه های تشویق و ترغیب معلمان برای مطالعه بسیار است . برای مثال اگر کتاب های درسی تغییر کنند و به استانداردهای جهانی برسند ، معلمان نیز به دنبال آن ، نیاز به مطالعه را حس خواهند کرد و به این کار ترغیب می شوند .

آقای سید محسن عربشاهی ، چهارمین عضو دبیرخانه ، ۱۷ سال سابقه ی تدریس در مراکز پیش دانشگاهی ، ضمن خدمت و دانشگاه پیام نور دارد . کار در گروه های آموزشی منطقه و استان نیز از دیگر فعالیت های آقای عربشاهی است . از ایشان سؤال کردیم : آیا مجله ی رشد آموزش زبان را می خوانید ؟ و جای چه مقالاتی در مجله خالی است ؟

پاسخ دادند : مجله را کم و بیش می خوانم . لازم است به مقالاتی در زمینه ی بررسی مواد آموزشی ، مدیریت کلاس داری و نتایج تحقیقات در زمینه ی نیازسنجی هم پردازید .

«رشد آموزش زبان» ، ضمن تشکر مجدد از اعضای دبیرخانه ی راهبری زبان انگلیسی برای پاسخ به پرسش ها ، توفیق و پیشرفت هرچه بیش تر برنامه های آتی آن دبیرخانه را آرزو می کند .



Psychology for Language Teachers

This important book brings together some of the most recent developments and thinking in the field of educational psychology with issues of concern to many language teachers. It considers various ways in which a deeper understanding of the discipline of educational psychology can help language teachers. The first part of the book presents an overview of educational psychology and discusses how different approaches to psychology have influenced language teaching methodology. Following this four themes are identified: the learner, the teacher, the task and the learning context. Recent psychological developments in each of these domains are discussed and implications are drawn for language teaching.

Psychology for Language Teachers will be of central interest to every teacher concerned with issues such as approaches to learning motivation, the role of the individual, attribution, mediation, the teaching of thinking, the cognitive demands of tasks and the learning environment.

The book does not assume any previous knowledge of psychology.



شرایط:

- ۱- واریز مبلغ ۲۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله درخواستی، به صورت علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سه راه آزمایش (سرخه حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست
- ۲- ارسال اصل رسید بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک

نام مجله:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

پلاک: کدپستی:

مبلغ واریز شده:

شماره و تاریخ رسید بانکی:

آیا مایل به دریافت مجله درخواستی به صورت پست رایگان هستید؟ خیر بله

امضا:

www.roshdmag.ir
 Email: info@roshdmag.ir
 ۷۷۲۳۶۶۵۶ - ۷۷۲۳۹۷۱۳ - ۱۴
 ۸۸۳۰۱۴۸۲ - ۸۸۸۳۹۲۳۲

پست الکترونیک:
 امور مشترکین:
 پیام گیر مجلات رشد:

prepared

Hamburger: a ground or chopped beef seasoned and fried or broiled

Noodle: a narrow strip of unleavened egg dough that has been rolled thin and dry.

Pretzel: a crisp dry biscuit, usually in the form of a knot or stick, salted on the outside

From Spanish

Adobe: a mud-and-straw construction material used for bricks

Desperado: criminal

Jalopy: beat-up car

Savvy: understand, knowledgeable

From French

Banquette: a raised sidewalk; an upholstered bench, as along a wall in a restaurant

Beignet: a puffy square pastry covered in powdered sugar

Boudin: a spicy sausage

Café au lait: a mixture of half milk and half coffee

Chowder: a thick sea food stew (The Random House Unabridged Dictionary, 1988)

Conclusion

No one would deny that the sphere of influence of English is now the entire world, in the extent and diversity of its uses. English is matched by no other present or past language of our species. It is unparalleled in the history of the world. Appropriate pedagogy considers the way to prepare to the both global and local speakers of English and to feel at home in both international and national cultures (Kramsch, C. and Sullivan, P. 1996). In order to be fair to the learners, it is essential to provide them with some kind of framework for future learning so that they can use a range of varieties: international English, Standard English, i.e. British and American dialects, as well as internet English, and make a choice depending on the context. There are two approaches

regarding devising a common standard. The first is to promote the teaching of a prestigious standard. The other is to set up a common core for everyone to access and acquire (Jenkins, 1999. 1888, 1996).

References

- Bryson, B. (1991). *Mother Tongue: The English Language*. London: Penguin Books. Ltd.
- Burden, P. (2005). *WWLib-Notes on American English*. Available at WSCU libraries.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Dean, P. Whose Language? *Academy of Foreign Languages*. Accessed March, 5. 2006.
- Grucza, F. (1997). *Towards a History of Linguistics in Poland*. Warsaw: University of Warsaw Press.
- Jenkins, J. (1999) Pronunciation in Teacher Education for English as an International Language. *Speak Out*, No. 24, pp. 45-48.
- Jenkins, J. (1998). Which Pronunciation norms and models for English as an international language? *ELT Journal*. Vol. 52, No. 2, PP. 199-126.
- Jenkins, J. (1996). Native speakers and non native speakers and English as a foreign language: Time for change. *IATEFL Newsletter*, No. 131, pp. 10-11.
- Kachru, T, Ed. (1992). *The Other Tongue: English across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leszek, A. (2000). *Varieties of English: English around the world*. Retrieved 3/2 2006.
- Levitton, A. (1994). *Whose Language is English?* Los Angeles Sentinel. Available at <http://highbeam.com/>
- Nayer, P. B. (1994). Whose English is it? *TESL-EJ*. Vol. 1, No.1.
- Stanly, K. (2002). Varieties of English: Definition and Instruction. *TESL-EJ*, Vol.5, No. 2.
- Stevens, P. (1987). *British and American English*. London: Collier-Macmillan.
- Trudgill, P. (1992). *Introducing Language and Society*. London: Penguin.
- Trudgill, P. (1994). *Language Work Books*. London: Rutledge.

Expressions



British English

to fly into rage
to work at a second job
to take over a plane, ship or motor vehicle
in high gear
a tempest in a teacup
blow one's own horn
sweep under the rug

American English

to blow one's top
to moonlight
to hijack
in top gear
a storm in a teacup
blow one's own trumpet
sweep under the carpet

Spelling differences



1. American -or versus British -our: *honor, color, labor, humor, etc.*
2. American z versus British -s: *organize, analyze etc.*
3. American -er versus British -re: *theater, center, meter etc.*
4. American -l versus British -ll: *traveled, traveler, woolen etc.*
5. American -se versus British -ce: *defense, pretense, offense etc.*
6. American -l versus British -y: *tire, siphon etc.*
7. In American English the spelling of words is very often simplified: *dialog, program, telegram, draft, plow.*
8. Some compound words are spelled differently:

British English	American English
break-down	breakdown
make-up	makeup
blow-up	blowup

American Loan words not Used in British English



An influx of non English speakers whose words

sometimes enter American dialect furthermore changed American English. Many words have entered American language from either other languages or Native American languages. Examples of common American English loan words, not common in British English Are:

From African Languages

Gumbo: the okra plant or thick stew or soup, containing okra and chicken or sea food.

From Dutch

Cookie: a small cake made from stiff, sweet dough dropped, rolled, or sliced, and then baked.

Stoop: a small raised platform, approached by steps and sometimes having a roof and seats, at the entrance of a house, or a small porch.

Caboose: a car at the end of a train used for observing the train and braking in case it separated.

Coleslaw: a salad of chopped cabbage

Cruller: a light sweet cake

Pit: stone, seed

Pot cheese: a cheese similar to cottage cheese

Waffle: a thin batter cake baked in a heated appliance

Scow: a kind of boat

Boss: foreman

Dingus: a gadget

Dumb: stupid

Logy: sluggish, lethargic

Santa Claus: Saint Nicholas

Spook: spy

From German

Blitz: a swift attack; an overwhelming all-out attack, esp. a swift ground attack using armored units and an air support.

Bum: a tramp, a hobo

Ouch: an exclamation expressing sudden pain

Poker: a card game

Delicatessen: a store selling foods already

British English	American English
Amusement park	Fun fair
Auto, automobile	Car (as US), van (for small commercial vehicle)
Baby carriage	Perambulator, pram
Bad mouth	Slander
Bald man	Slap head
Barf	Puke (colloquial) vomit, be sick
Barnyard	Farmyard
Bartender	Barman
Bath tub	Bath
Battery	Accumulator
Bill	Banknote
Blinders	Blinkers
Broil	Grill
Bullhorn	Loudhailer, megaphone
Burglarize	burgle
can	Tin
Candy	Sweets
Carriage (for baby)	pram
Cart (for shopping)	(shopping) trolley
Check	(bank check) cheque
Check (meal payment)	Bill
Checking account	Current account
Collect call	Reverse charge call
Commissioned officer	Ranker
Condominium (or condo)	Block of flats
Cookies	Biscuit
Cookout	Informal meal cooked and eaten outdoors
Corn	Maize
Cotton candy	Candy floss
Cuss	Swear
Detour	Diversion
Diner	Cafe
Druggist	Chemist
Drug store	Chemist shop
Duplex (house)	Semi-detached
Eggplant	Aubergine
EL	Elevated railway used in urban transport
Elevator	Lift
Envision	Envisage
Fall	Autumn
Faucet	Tap
Flash light	Torch
Traffic circle	Roundabout
Trolley car	Tram
Truck	Lorry
Truck stop	Transport cafe
Try	Go: Let me have a go.
Turn	Go:
Tuxedo	Dinner jacket
Undershirt	Vest, singlet
vacation	Holiday
Wall Jack	Electricity outlet
Wrench	Spanner
Xerox	Photocopy
Zucchini	Courgette
Department	Faculty

Public school	State school
To graduate	To leave school
Pants	Trousers
French fries	Chips
Gasoline	Petrol
Generator	Dynamo
Green thumb	Green fingers
Hard liquor	Spirits
Hobo	Tramp, vagrant
Incorporated	limited
Installment plan	Hire-purchase system
Intern	Temporary employed trainee, Junior hospital doctor (UK: house officer/man)
Internal revenue	Inland (revenue)
Janitor	caretaker
Kerosene	Paraffin
Kindergarten	Infants' school
Kleenex	Tissue
Lawyer	Barrister
Line	queue
Living room	Sitting room
Liquor	spirits
Mailman	Postman
Math	Maths
Movie	Film
Named for	Named after
Newscaster	News reader
Normalcy	Normality
Oatmeal	Porridge
Pantyhose	Tights
Parking lot	Car park
Popsicle	Ice lolly
Private school	Public School
Railroad	Railway
Rain check	Put off (possibly) indefinitely)
Raincoat	Mackintosh
Restroom	Toilet(s), loo, lavatory.
Rooster	Cock
Rutabaga	Swede
Scallion	Spring onion
Sidewalk	Pavement
Scotch tape	Sellotape
Sedan (car)	Saloon (car)
Skillet	Frying pan
Sophomore	Second (second year students)
Spyglass	Telescope
Squash	(vegetable) marrow
Station wagon	Estate car
Stool pigeon	Informer
Streetcar	Tram
Stroller	Pushchair, buggy
Subway	Tube
Switchback	Hairpin bend or bends
Taxes	Rates
Tenderloin	Fillet steak
Theater stage	Theater
Thermo bottle	Flask

Grammar



The grammar is basically the same. Still we can find some differences:

1. Past participle of get meaning **receive**, **become**, is **gotten** in American English. *Have you got your grade in history yet?* (British English)
2. Some verbs regarded as regular in American English, are treated as irregular in British English: *learnt, dreamt, spelt, smelt, burnt, spoilt.*
3. Americans tend to use past simple tense when British use present perfect: *I lost my key. Did you see it? He already left. Did you finish your work yet? Did you ever ride a horse? I never saw her before.*
4. American English often uses "have" as a regular verb instead of British English "have got" structure.
5. In American English adverbs are sometimes used without -ly:

British English

*He went out slowly.
I felt awfully sleepy*

American English

*He went out slow.
He felt awful sleepy*

6. In American English shall is unusual: *I will be late this evening; which way should we go?* Modal of form **needn't** is also unusual in American English: *We don't need to hurry.*
7. American English normally uses subjunctive after the verbs **demand**, **insist**, **order**, etc. and in the construction **it's essential/important/necessary, etc.** *I demanded that he apologize, it's essential that he be informed.*
8. Collective nouns like **government**, **team**, and **family** normally take a singular verb in American English:
The team is playing well.

9. There are some differences in the use of prepositions:

British English

in the street
nervous of doing something
chat to
from Monday to Friday
at the weekend
a week on Tuesday
in the circumstances
mad on
to call on neighbors
We weren't able to catch him up.

He went on a course.
How many were on the course?

American English

on the street
nervous about doing something
chat with
from Monday through Friday
on the weekend
a week from Tuesday
under the circumstances
mad about
to visit neighbors
We weren't able to catch up with him.
He went in a course.
How many were in the course?

Vocabulary and Idioms



In the sphere of vocabulary the difference between British and American English lies in the intensity of process. American English is more open to neologisms. Among the most productive way of word- formation conversion must be mentioned. Back formation is also very productive: *to bus, to edit, to laze, to fax* etc (Dean , P. Academy of Foreign Languages, accessed 9/3/2005).

American English is the language spoken by the US government officials, network newscasters, etc. It does not include Canadian

English which falls outside of this definition of "American English". Canadian pronunciation is similar to that

in the United States, but spelling more often than not takes the Commonwealth form. American English is also used by countries and organizations, such as Japan, Liberia, and the Organization of American States, whose use of English is most influenced by the United States. The US assumption of a more global role and its development in economy and technology acquired the language worldwide significance. According to Leszek (2000) there are other factors concerned too:

1. Population of the United States (The US contains nearly four times as many English speakers as the UK.
2. The leading political and military position of the US in the world.
3. Wealth of the US economy and its influence.
4. The electronic revolution, in particular computer technology and the internet.
5. Magnitude of mass media on a worldwide scale.
6. Appeal of American popular culture.

The emergence of the American English language is the result of a long process of independent development of the people who settled in a new place, with the earliest settlers: the Spanish, the Portuguese, the Dutch and others to arrange a new way of life. They did not give new names to old things, but very often they added new meanings to the old words, and borrowed new words from their native languages, and this resulted in having different connotations and implications from the very word which, denote the same thing or phenomena for the British and Americans.

Phonetic Differences



As for phonetic differences the following should be mentioned:

1. [æ] is used in American English where in British English they use [a:] as in *plant, grass, half, ask, command, dance, fast, half, last, can't, bath* etc.
2. [ɑ] is used in American English where they use [ɒ] in British English, as in *body, shot, hot, college, not, obvious, pot, rock, box, dollar, stop, top* etc.
3. [ai] is used in American English whereas in British English they use [i] instead: *civilization, specialization, organization*, but in some cases the reverse can be observed.
4. [u] is used in American English instead of [ju] in British English, as in *suit, duty, knew, tuesday, student*.
5. [t] is vocalized (pronounce like d) if it occurs between two vowel sounds: *waiting, writer*, or when preceding a syllabic "l": *beetle, little, kettle, bottle*.
6. [t] is lost after "n": *twenty, wanted*.
7. [r] is pronounced in such positions as *father, dirt, far, ear* etc.
8. Words like *fertile, hostile, missile, mobile* have final [ai] in British English, but [ə] in American English.
9. A number of words are stressed on different syllables.
10. The prefixes anti- and semi- have final [i] in British English but [ai] in American English.
11. Many polysyllabic words ending in -ory or -ary have stress on the first or second syllables in British English, with the penultimate syllables (last but one) receives secondary stress.
12. As for intonation, comparing to British, American speak more slowly and with less variety of tone. American speech is a bit monotonous, American intonation is more level, lacking the British rises and falls within sentences.

Those which follow British English and those which follow American English, and those where there is a mixture of influence. The United States and the UK are the two countries whose standard varieties have held an unchallenged position as reference models for the teaching of English throughout the world. It should be remembered that:

American English is destined to be in the next and succeeding centuries more generally the language of the world than Latin was in the last, or French is in the present age. The reason is obvious, because the increasing population in America, and their universal connection and correspondence with all nations force their language into general use. (Bryson 1990).

Bering-Jensen (2000) addresses the issue of liveliness of American English: "Sniff though the British may at the invasion of Americanism, the fact remains that many lexicographers consider American English the most important and dynamic dialect of English. Not only is spoken by more people than any other variety, in terms of creativity... it stands universal."

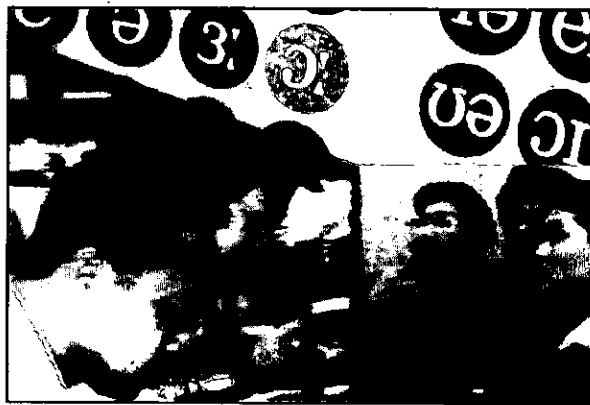
Trudgill (1992) discusses the issue of accommodation by the British to American English as a result of residence in the US. Although pop singers today as well as actors commonly use American pronunciation in words like girl, body, dance, and better, to name just a few, there are major differences between American English and the British English.

What is American English?



Let's see what American English is, how it developed to better understand why there are diversities between this language and the British English.

Colonists brought the English language to the New World in the 17th century. War of independence shaped the language, and a strong language began



evolving to meet the urge of declaring American English separate from mother English (Leszek Arsoba, 2000). The earliest settlers were Spanish and Portuguese and the first settlement was James Town, Virginia, established in 1607. The next group of Europeans arrived on the Mayflower in 1620. The pilgrims spoke Shakespearean English or Elizabethan English, so to speak.

Stevens (1987) indicates three elements for the divergence of the two varieties. First, change of British English as a result of social change. Second, the English used in America developed its own particular character. Third, the new settlers had to do business with American inhabitants, so they had to learn the native's words, which also affected English. Undoubtedly when you leave your country the language you speak evolves differently than the one of your homeland, and that's because of lack of contact between the tongues. Thus the language of settlers evolved into what we call American English.

American English is destined to be in the next and succeeding countries more generally the language of the world than Latin was in the last, or French is in the Present age. The reason is obvious, because the increasing population in America, and their universal connection and correspondence with all nations force their language into general use. (Bryson quoted in Kachru).

remain unaware of. This is particularly true of those who learn English as a second language and the fault lies with the teachers. Those with the British English education do not make their students aware that there are other forms of English, and the American-educated teachers impose American style on their learners of Americans have problems understanding both accent and vocabulary in British English, especially in British movies, plays and TV soap-operas, while the British are far more aware of the differences than their American counterparts. That is why even installing a soft ware on your computer you have to choose between English and American language, and now they have created different spell-checkers and grammar checkers for "American" and what they call international" English, which is actually British spelling and grammar.

English Speakers Population

More than a billion people' almost one fourth of the whole population under the sun either speak in English or understand the language. They are commonly divided into three groups, which together form the so-called three circles (Cachru, 1992). According to him the circles are:

1. The inner circle referring to countries where English is used as a native language: The United States of America, United Kingdom, Ireland, Canada, Australia, and New Zealand.

2. The outer circle like former English Colonies, such as India, Singapore, Malaysia, and South Africa.

3. The expanding circle involving countries where English is used as a foreign language, or namely EFL countries. China, Japan, Iran, Greece, Poland, are among them.

In Professor Crystal (1997) estimation there are 320-380 million English speakers in the inner circle, 150-300 million English speakers in the outer circle, and 100-1000 million in the

expanding circle. But there is not broad consensus of opinion on EFL countries. There may be 100 million fluent speakers, but if all levels of competency are included, the number may reach to as many as 1000 million. Overall assessment of Crystal (Global Language, 1997) is that a total of 670 million people use English "with a native or native-like command of English". In other words if reasonable competence is to be considered the number of English speakers will amount to 1200-1500 million. Accordingly we should admit that non-natives outnumber 4-to-1 native speakers of English.

Then there is no room for astonishment when professor Grucza from Warsaw's Institute of Linguistics Contends: "Natives say 'this is our English, and not yours,' I say it is not true." English is not the language of American or British natives only, it is the other peoples' too, and we should admit that the sphere of English is now the entire world; that is to say this language is to be counted as a universal language.

Emergence of American English

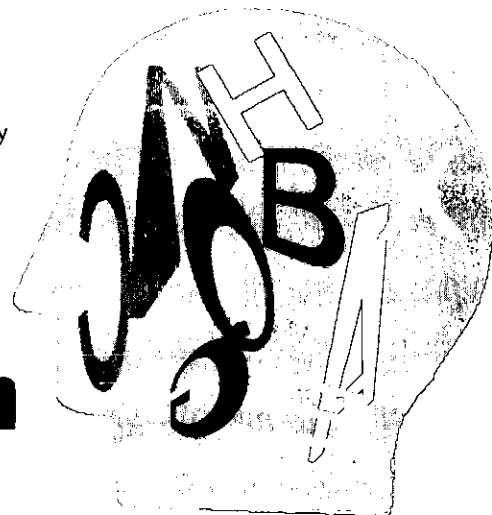
Although there are varieties of English such as Africans English, Cameroon English, Caribbean English, Indian English, Nigerian English, Philippine English, Singapore English, and so on and so forth, Kachru (1992) remarks that the US and UK compete with each other trying to sell their varieties of English as models for ESL/EFL teaching. Meanwhile, "American may be preferred to British by countries wishing to express their independence from a traditional British connection; countries too closely connected by geography or history to the States have been known to turn toward British for a change in models and teaching policy for their English (Brumfit quoted in Kachru).

Therefore there are three groups of countries:



By: Dr. Ghassem Kabiry, Gilan University
gkabiry@yahoo.com

American vs. British English



چکیده

برای امریکایی‌ها فهم واژگان و لهجه‌ی انگلیسی بریتانیایی به‌ویژه در فیلم‌ها، نمایشنامه‌ها و سریال‌های تلویزیونی دشوار است. بریتانیایی‌ها از هم‌تایان امریکایی خود درخصوص این اختلاف‌ها آگاهی بیشتری دارند. علاوه بر انگلیسی امریکایی و بریتانیایی، انگلیسی دیگری هم که به آن انگلیسی بین‌المللی می‌گویند وجود دارد. برای آنکه نسبت به آموزندگان زبان متصف باشیم، لازم است که برای آموزش آینده آن‌ها چارچوبی در اختیارشان قرار دهیم، تا بتوانند طیفی از گوناگونی‌ها را به کار گیرند.

کلیدواژه‌ها: انگلیسی بریتانیایی، انگلیسی امریکایی، انگلیسی بین‌المللی، اجتماع درونی، اجتماع بیرونی، اجتماع رو به گسترش.

Abstract

Americans have problems understanding both accent and vocabulary in British English, especially in British movies, plays TV, and soap-operas, and the British are far more aware of the differences than their American counter-parts. Besides American and British English there is also what we call international English. In order to be fair to the learners, it is essential to provide them with some kind of framework for future learning so that they can use a range of varieties.

Key Words: British English, American English, International English, The inner circle, the outer circle, the expanding circle

Two Nations Divided by the Same Language

Despite George Bernard Shaw's description of the British and the American are "two nations

divided by a single language". There are considerable divergences between British and American English in spelling, vocabulary, and pronunciation which many English speakers

and should be at the right level of difficulty.

EFL teachers' roles in the reading comprehension classes are a little different from their roles in other EFL classes. Teachers in reading classes are coaches, classroom organizers, trouble-shooters, consultants, personnel managers, catalysts. As Williams (1986) says,

Teachers must learn to be quiet: all too often, teachers interfere with and so impede their learners' reading development by being too dominant and by talking too much. Although it can and should be fostered by collaborative group work, in the final analysis reading is an individual skill, like swimming or playing the piano. It has to be practiced under guidance, with copious encouragement, and with carefully set goals, (p. 44).

References

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bowen, J. D., Madsen, H. & Hilferty, A. (1985). *TESOL Techniques and Procedures*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, INC.
- Cho, K. S. & Krashen, S. (1994). Acquisition of Vocabulary from the Sweet Valley Kids Series: Adult ESL Acquisition. *Journal of Reading*, 37, 662-667.
- _____ (1995a). From Sweet Valley Kids to Harlequins in One Year. *California English*, 1, 18-19.
- _____ (1995b). Becoming a Dragon: Progress in English as a Second Language through Narrow Free Voluntary Reading. *California Reader*, 29, 9-10.
- Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing Reading Comprehension Questions. *Reading in a Foreign Language*, 17/1, 60-73.
- Eskey, D. & Grabe, W. (1988). Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction. In P. Carell, J. Devine & D. Eskey (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (p. 223-239). New York: Cambridge University Press.
- Farhady, H. & Mirhassani, S. A. (Eds.) (2005). *Reading through Interaction*. Tehran, Iran: Zabankadeh Publication.
- Perfetti, C. A. (1985) *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Samuels, S. J. (1994). Toward a Theory of Automatic Information Processing Reading, Revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.) p. 816-837. Newark, DE: International Reading Association.
- Stanovich, K. E. (1992). The Psychology of Reading: Evolutionary and Revolutionary Developments. In W. Grabe (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, p. 3-30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swaffar, J. K. (1988). Readers, Texts, and Second Languages: The Interactive Process. *Modern Language Journal*, 80, 461-477.
- Williams, R. (1986). 'Top Ten' Principles for Teaching Reading. *ELT Journal*, 40/1, 42-45.



According to Williams (1986),

How do we know what our learners are interested in reading in English? Ask them what they like reading in their own language, peer over their shoulders in the library, ask the school librarian, spend a few minutes in the local bookshop; then find text in English, of an appropriate level, on similar topics, (p. 42).

Another way is to use "Language Experience Approach", this is "the use of stories elicited from the students themselves" (Bowen, et al., 1985, p. 222). This is actually based on students' real experiences in their lives.

The second rule is the level of difficulty. After selecting the material the teacher thinks is interesting for students, he/she should check the level of difficulty. According to Bowen et al. (1985), there are two major methods for checking the difficulty level of texts:

1. Give the text to the students and ask them to read it out loud. If 85% of the words are read correctly, it is at a suitable level.
2. Make a "modified cloze test" out of part of

the text, and ask students to answer it. If students get 50% of the score, it is at the appropriate level. By selecting the suitable materials, the teacher can use them as supplementary reading materials in addition to the course book.

Conclusion

Becoming familiar with different and various types of comprehension and question forms, becoming familiar with important steps in a lesson plan, and choosing the best reading materials are the factors that will help EFL teachers do their best in their reading classes.

Sometimes, reading comprehension questions of the reading books are not suitable for students' better understanding of the passage. In this case, teachers should be creative enough to add some more exercises or question types to the reading texts. So that they can help students understand the texts better.

Also EFL teachers should have the ability to introduce some extra, supplementary materials to students. Of course, doing this needs concentrating on and following some important factors and rules, for example, text should be interesting for students.

teachers:

1. Questions should be used to "help students interact with the text". They should have the text in front of them and refer to it while answering the questions. It should not be a test of memory skills.

2. Teachers should avoid "tricky" or "cleverly worded questions". Here, the goal is helping students to develop their reading comprehension skill not testing their intelligence.

3. Teachers should beware of the "death by comprehension questions syndrome". Making a lot of questions out of a short text is neither motivating nor interesting. Moderation is the best (Day and Park, 2005).

The reading lesson

The previously mentioned comprehension types and question forms just form one of the stages of a reading lesson. According to Bowen et al. (1985), the reading lesson consists of four steps:

1) *Introduction*: This step includes creating mental representations based on students' past experiences, introducing the new vocabulary necessary to understand the main points, stimulating student interest etc.

2) *The reading*: This can be in the form of silent reading or listening to the passage read or listening and following along. Here while-reading prediction type of comprehension can be used.

3) *Comprehension tasks*: All six comprehension type and five question forms should be used in this step.

4) *Review and related exercises*: This can be in the form of homework but there should be some provision for students to have an exhibition or display of their

hard work. Some of these exercises are: asking students to write another story like the one they read, or to write a dialogue between the father and the boy when the boy came home late at night etc.

Here, extensive reading can be encouraged because students should be able to read more and depart from the teacher so that they may develop "self-confidence" and "a sense of value" concerning reading. There is also suggestive evidence that extensive pleasure reading can contribute to oral/aural competence as well (Cho and Krashen, 1994, 1995a, 1995b).

According to Bowen et al. (1985),

From early on, appealing reading material at appropriate levels of difficulty should be made enticingly available to encourage students to read on their own without the stricture of pressure from the teacher. Specific time available during which students can read if they choose usually helps to develop the habit, (p. 228).

A language teacher should be careful to pay attention to all of these stages, and should also be creative in implementing them.

Materials for reading

Teachers are responsible for selecting materials for reading. Sometimes the course book is not suitable and motivating enough. In this case teachers can bring some extra supplementary texts to the classroom.

Two important rules in materials selection are mentioned by Bowen et al. (1985). The first rule is student interest and usefulness. Interest is vital, because it increases motivation which is an important factor in the development of reading speed and fluency. But the question is how a teacher can make sure the material is interesting for students.



or. Since again there is the chance of guessing, it is good to accompany them with some forms of follow-up questions. These forms are good for literal, reorganization, inference and prediction types of comprehension. But they are not suitable for evaluation and personal response types.

For example: Does this text concentrate on generation gap or intimacy between fathers and sons? Why?

3) *True or false*: Here, students should just say the statement is true or false. Since there is a 50% chance of guessing it is good to accompany these forms with some follow-up questions of other forms. This form can be used for testing all six types of comprehension.

For example: Is this statement true or false? The father was angry because the boy came home late at night.

4) *Wh-questions*: These are the questions that start with wh-words: when, why, what, who, how, etc. They can be used as follow-ups to other

question forms. They can be used for testing literal, reorganization, evaluation, personal responses and prediction types.

For example: What is the name of the boy's father?

5) *Multiple-choice questions*: Here there is a wh-question with four choices to select. It can be used for testing literal comprehension, prediction and evaluation.

For example: When did the boy come home?

- a. 12:00
- b. 1:30 am
- c. 4:00 am
- d. 6:20 am

Of course, these are not all the possible question forms in reading, some other forms are possible, for example, fill-in-the-blanks or cloze. But as Day and Park (2005) mention, it seems that they are suitable for "assessing" and not "comprehending", the types of comprehension. There are some points which should be taken into account by EFL

2) *Reorganization*: This type of comprehension is based on understanding the whole passage. The students should be able to use this information in different parts of the passage and combine them for "additional understanding". Here, students should go beyond sentence-by-sentence reading and understanding.

For example: At the beginning of the text the year the character was born is given and at the end, the year he dies, then the question is: How old was he when he died?

3) *Inference*: This type of comprehension involves more than literal comprehension. The answers of inference questions cannot be found exactly in the passage. Students should combine information from the passage and their own intuitions and knowledge in order to answer inference questions.

For example: Is the boy rich? How do you know?

4) *Prediction*: In this type of comprehension students should combine their understanding of the passage, their own knowledge and experiences in order to predict what will happen next or at the end of the story.

There are three varieties of prediction: pre-reading, while-reading, and post-reading. Pre-reading prediction is not a type of comprehension, it is an activity to understand how much students know about the topic. The last two ones depend on the understanding of the passage, too. The only difference is that is while-reading prediction students can test their predictions by going to the next paragraph or next page. In post-reading students cannot confirm their predictions since no more information is given.

For example: Do you think the boy will continue his new job? Why or why not?

5) *Evaluation*: After finishing the text students can evaluate it. Their judgment depends of their global understanding of the text and their own knowledge.

For example: How does this story help you understand the generation gap?

6) *Personal response*: This type of comprehension asks readers to respond with their feelings for and reactions towards the passage. Again their responses depend on their understanding of the passage and their own knowledge.

For example: What do you like or dislike about this text?

All six types of comprehension are necessary for an interactive understanding of the text. It seems that students perform the best in the literal comprehension because this is the most frequent comprehension type in reading classes. By practicing the other types, students can perform better on them, too.

Day and Park (2005) also mentioned five forms of comprehension questions. All five forms can be used to some extent for all six types of comprehension.

1) *Yes/no questions*: These questions just need a yes or no answer but since there is a 50% chance of guessing, it is better to accompany these forms of questions with some follow-up questions with other forms. This question form can be used for testing all six comprehension types.

For example: Did you like this passage? Why?

2) *Alternative questions*: These question forms are two or more yes/no questions connected with

Introduction

Reading is an important skill in foreign language learning. According to Farhady and Mirhassani (2005, p. iv), "Reading comprehension is an important skill because most international communication is performed through satellites and web sites that require ability to read. Therefore, in many EFL contexts, policy makers have decided to give priority to reading skill in their programs". Therefore, this skill should not be ignored, and enough time and energy should be devoted to developing it.

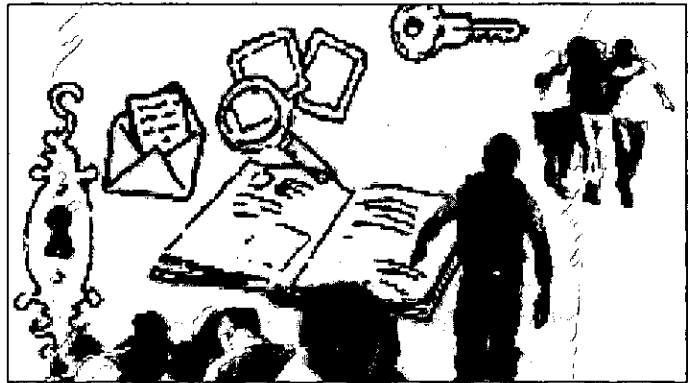
According to Bowen et al. (1985),

Oral communication is universal among mankind; people everywhere can and do communicate by means of mouth and ear. Infants have a built-in predisposition to learn whatever language (or languages) they are in a meaningful way exposed to. Written communication, on the other hand, is acquired by study after oral communication is well established. There are millions of people living in societies that never had developed the means for written discourse. ...To be illiterate in a literate society is a tremendous disadvantage (p. 213).

Providing good, suitable, and interesting materials for reading courses is very important. The purpose of this article is to help EFL teachers to select and design good materials for reading comprehension courses. It does this first by introducing various types of comprehension and various forms of questions. Then, it provides the steps of an ordinary lesson plan. Finally, it helps EFL teachers in selecting suitable reading materials for reading classes.

Comprehension types and question forms

In the last several decades, theories and models



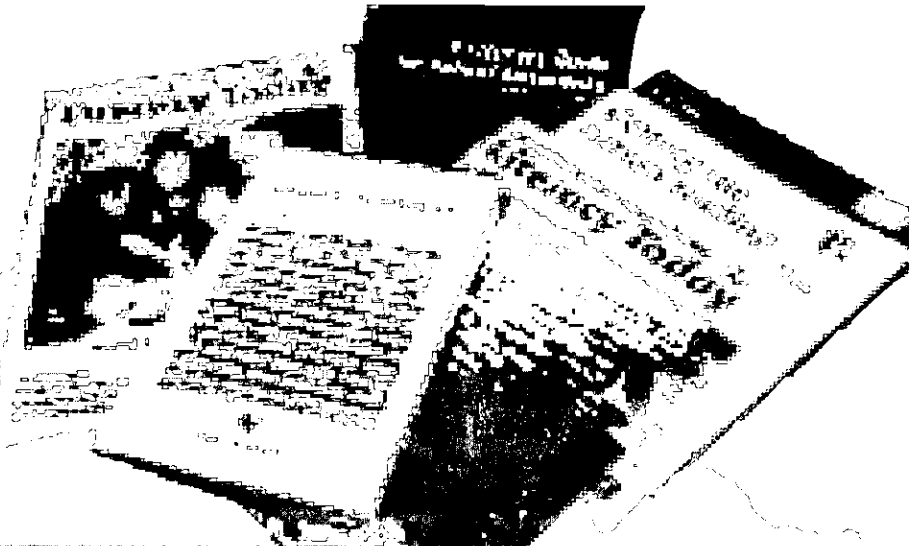
of reading have changed, from seeing reading as primarily receptive processes, from text to reader to interactive processes between the reader and the text (Adams, 1990; Eskey and Grabe, 1988; Perfetti, 1985; Samuels, 1994; Stanovich, 1992; and Swaffar, 1988). Approaches to the teaching of foreign language reading have attempted to show this development through interactive exercises and tasks. The use of questions is an integral aspect of such activities. Day and Park (2005) introduced six types of comprehension of reading passages and five forms of questions used to engage students in these six types of comprehension.

First, the six types of comprehension are summarized.

1) *Literal comprehension*: This type of comprehension refers to an understanding of the straightforward meaning of the text, such as facts, vocabulary, dates, times, and locations. Answers to the questions of literal comprehension can be found in explicit statements in the text. This is the most common type of comprehension that language teachers check.

For example: What is the name of the boy's father?

Dr. Seyyed Akbar Mirhassani
email: mirhas_a@cs.modares.Ac.IR
Islamic Azad University (Science & Research Branch)
Sara Jalali (Ph. D Student)
email: s_jalali12@yahoo.com
Tarbiat Modarres University



EFL Teachers and Reading Comprehension Materials

چکیده

خواندن، یکی از چهار مهارت اصلی در یادگیری زبان است. دبیران زبان نباید این مهارت بسیار مهم را نادیده بگیرند. مقاله‌ی حاضر سعی دارد، با ارائه‌ی اصولی برای انتخاب و طراحی متون مناسب و جالب برای زبان‌آموزان، دبیران زبان را راهنمایی کند. در بخش اول، نویسندگان، این مهارت را معرفی و بر اهمیت آن تأکید می‌کنند. در بخش دوم، انواع گوناگون متن‌های درک مطلب و شکل‌های متفاوت سؤالات درک مطلب را ارائه می‌دهند. در این قسمت، دبیران زبان با انواع سؤالات خواندن که به فهم بهتر زبان‌آموزان کمک می‌کند، آشنا می‌شوند. در بخش سوم، مراحل متفاوت کلاس درک مطلب را معرفی می‌کنند. این مراحل به اداره‌ی هرچه بهتر و سودمندتر کلاس و ارائه‌ی هرچه بهتر مطالب کمک می‌کنند. در بخش آخر، نویسندگان مقاله اصولی را برای جمع‌آوری متن‌های خواندن پیش روی دبیران زبان می‌گذارند. این اصول به دبیران زبان کمک می‌کنند، مطالبی جالب و آموزنده، علاوه بر کتاب درسی، در کلاس ارائه کنند تا از این طریق، زبان‌آموزان به خواندن متون انگلیسی ترغیب شوند.

کلیدواژه‌ها: درک مطلب، انواع درک مطلب، شکل‌های سؤالات، متن‌های خواندن، درس خواندن.

Abstract

Reading is one of the four skills in language learning. It is a very important skill which should not be ignored by language teachers.

This article tries to help EFL teachers in selecting and designing appropriate and interesting reading texts and questions. It does this through introducing various types of comprehension and question forms. It also tries to specify a lesson plan consisting of four steps so that EFL teachers may be able to plan a good and beneficial reading session. It provides some guidelines for developing reading materials, too.

Key Words: reading comprehension; types of comprehension; forms of questions; reading materials; reading lesson.

- What do learners believe about them? *System*, 27 (4), 493-513
- Crozier, W.R., (1997). *Individual Learners: Personality Differences in Education*. New York: Routledge.
- Domey, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *CILT Research Forum*, 4, [On-Line], Available at: <http://www.linguanet.Oreg.uk/research/resfore3>.
- Edmond, R. (2005). *Student-Centered Learning Versus Teacher-Centered Learning: Developing a School-Wide Self-Efficacy Plan*. Unpublished work [On-line] Available at: http://info.gcsu.edu/intranet/school_ed/Researches_of_Dr_Smooth_students/R_Edmond_Final.pdf.
- Ergul, H. (2004). Relationship Between Student Characteristics and Academic Achievement in Distance Education and Application on Students of Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 5(2) [On-line] Available at: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde14/articles/ergul.htm>
- Kondo, K. (1999). Motivating bilingual and semibilingual university students of Japanese: An analysis of language learning persistence and intensity among students from immigrant backgrounds. *Foreign Language Annual*, 32(1), 77-89.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Mills, N. (2004) Self-Efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Motivation, Achievement, and Proficiency [On-Line] Available at: <http://www.sas.upenn.edu/~nmills/Dissertation>
- Naik, P. (1997). Behaviorism as a Theory of Personality: A Critical Look. *Journal of General Psychology*, 5, 427-458. [On-Line] Available at: www.personalityresearch.org/papers/naik.html
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-25.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. [OnLine], Available at: <http://www.Emory.Edu/EDUCATION/mfp/effpage.html>
- _____ (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy, [Online] Available at: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Application*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Scholz, U., & Schwarzer, R. (2000). Cross-Cultural Assessment of Coping Resources: The General Perceived Self-Efficacy Scale. Paper presented at the Asian Congress of Health Psychology 2000: Health Psychology and Culture, Tokyo, Japan, August 28-29. [On-line] Available at: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/lingua5.htm>
- Siegle, D. (2000). An Introduction to Self-efficacy, [on-line] Available at: <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/SelfEfficacy/section1.html>
- Skinner, B. F. (1931). The concept of the reflex in the description of behavior. *Journal of General Psychology*, 5, 427-458.
- Tremblay, P.F., & Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-520.
- Wen, Q., & Johnson, R. K. (1997). L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics*, 18 (1), 24-48.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of all self-instructed language learners. *System*, 27 (4), 443-457.
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27(4), 515-535.

learners who are experiencing second language anxiety. Changing these wrong self-judgments might be helpful in reducing anxiety once evidence shows that a learner has underestimated his/her ability to learn a second language. In addition, it is crucial to explore methods of providing a non-threatening and supportive instructional environment that could lead to a learner's increased sense of second language self-efficacy. Arnold and Brown (ibid) claim that students can use self-talk to reduce anxiety by reminding themselves of their progress, resources available to them, and their achievable goals.

Self-efficacy studies also offers significant implications for curriculum designers. Through designing a learner-centered language curriculum, which takes learners' self-efficacy into account in many ways, they may help language learners develop positive beliefs of their ability. Regarding the role of curriculum role in fostering positive self-beliefs, Arnold and Brown (1999) declare:

Participation in the decision-making process opens up greater possibilities for learners to develop their whole potential. In addition to the language content, they also learn responsibility, negotiating skills, and self-evaluation, all of which lead to greater self-image and self-awareness (p. 7).

Reflecting on the value of self-efficacy as reviewed in the paper, one may come to this conclusion that foreign language classrooms should be places where they foster care, respect, and mutual support. In such a place, a positive self-image is enhanced, social relationships are improved, and learning the foreign language is inevitable. In such places, as Andres (1999) argues: "our learners can grow, be beautiful, and unfold their talents. They can become butterflies. With a

gentle flap of their wings, they can tap into reality of their potential and fly high, very high (p. 100).

References

- Andres, V. D. (1999). Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 87-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. & Brown, H.D. (1999). A map of the terrain . In Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *The Exercise of Control*. New York : Freeman.
- Bamhardt, S. (1997). Self-efficacy and second language learning. *The NCLRC Language Resources*, 1(5), [On-line] Available at: <http://www.Cal.org/nclrc/caid1r15.htm# BMY>
- Baron, A. R. (2004). Social Psychology, Tenth Edition [On-line] Available "http://en.wikipedia.org/wiki/Self-efficacy"
- Brown, K. M. (1998). Social Cognitive Theory. [On-line] Available at: http://hsc.usf.edu/~kmbrown/Social_Cognitive_Theory_Overview.htm
- Chamot, A.U. (1993). *Changing instruction for language minority students to achieve national goals*. Proceedings of the third National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Middle and High school Issues. [On-line] Available at: <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/symposia/third/chamot.htm>
- Cheng, Y. (2001) : The relationships among language learning self-efficacy, belief in giftedness for language learning, and language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 75-90
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning:

frequent emotional support and encouragement (p. 35).

In this regard, the role of foreign language teachers in exploring learners' beliefs about their abilities as language learners and supporting those who need to develop their sense of self-efficacy seems central. They, as Cotterall (1999) asserts, need to allocate class time and attention to raising awareness of monitoring and evaluating learners' beliefs about their abilities. This would allow teachers to either reinforce or challenge certain beliefs in their students. She continues:

Providing teachers with a means of identifying and supporting individual learners who need to develop their sense of self-efficacy beliefs, before they engage in learning task, may lead to a crucial intervention in the language learning experiences of such learners (p. 509).

Pajares (1997) views teachers as important persuaders who cultivate learners' beliefs in their capabilities, while at the same time ensuring that the envisioned success is attainable by exploring more efforts. His view is consistent with Littlewood's (1999) notion that learners should be encouraged to understand that innate ability does not determine how much success a person can achieve; with effort and self-discipline, everyone can achieve his or her goals, and failure can be retrieved by making more effort.

Since the literature has proved that learner's self-efficacy and goal-setting are interrelated, teachers should guide the unmotivated students to identify challenging, yet manageable, goals related to their interests, and encourage them to work towards their goals. Feeling that they can achieve these goals will likely result in reducing their anxiety, increasing self-confidence, and giving them a sense

of success and achievement. To Kondo (1999), "in order to encourage students to develop specific short-term goals, the program goals should be consistent with the students' learning needs and interests" (p. 86). Learners, who due to their past failures have learnt not to try, should be thought to formulate realistic goals which are within their grasp so that success in achieving them will bring the greater self-confidence.

Oxford and Shearin (1994) point out that extrinsic rewards provided by teachers may be beneficial, but teachers can also urge students to develop their own intrinsic rewards through self-talk and guided self-evaluations. They, then, suggest that teachers can encourage self-efficacy "by providing meaningful tasks at which students can succeed and over which students can have a feeling of control..., and by giving students a degree of choice in classroom activities (p. 21).

Positive self-talk as an affective strategy for increasing self-efficacy was also suggested by Barnhardt (1997) who defined the term as "making positive statements like 'I can do this' to help oneself get through challenging tasks" (p. 4). This strategy may increase students' motivation to continue working at a different task rather than giving up because they feel that success is not within their abilities. A relevant view comes from Arnold and Brown (1999, p.17) who argue that learners can be thought to tell themselves 'I did that well', 'I can learn this', or 'I can do better next time' in order to reinforce their beliefs about their capacity to learn.

Considering the existing relationship between self-efficacy and anxiety, another principal implication for foreign language teachers becomes clear: self-efficacy beliefs of second language competence should be identified for



the students had a high level of self-efficacy (80%), and among them half preferred student-centered learning methods. This implies that teachers should have a good start towards implementing a student-centered learning methodology in foreign language classrooms.

Ergul (2004) conducted a study on the relationship between students' characteristics and their academic achievement in distance education and its application on the students of Anadolu university. According to the results of this study, it appears that the students with higher self-efficacy beliefs of distance education, which is one of the variables motivating students, have higher academic achievement. He continued that a combination of cognitive style, personality characteristics and self-expectations is asserted to be able to predict the achievement in distance education.

Pedagogical Implications

The findings of the relevant literature justifies

the significant role of positive self-efficacy as one of the major contributors to second or foreign language success. Consequently, the notion of self-efficacy, its' origins and effects, as well as the strategies for developing high and positive self-beliefs should be given due attention in any educational programs, including foreign language learning. Pajares (1997) asserts that research on achievement, on why students achieve or fail to achieve, on why they do things they do in school naturally must focus, at least in great part, on students' self-efficacy beliefs.

Pajares (ibid) suggested that the ordinary practices of schooling must be reexamined with a view to the contributions they make to students' sense of self-efficacy:

We can aid our students by helping them develop the habit of excellence in schooling, while at the same time nurturing the self-beliefs necessary to maintain that excellence throughout their adult lives. This will require not only frequent intellectual challenge and stimulation, but also

words, our perceptions of efficacy help determine how we think, feel, and behave (p. 396).

The relevant literature indicates that with high self-efficacy comes improved academic achievement and performance. Pajares (1997) observed that the acquisition of new skills and the performance of previously learned skills have been related to efficacy beliefs at a level not found in any of the other expectancy constructs. Wen and Johnson (1997) also stressed that self-efficacy is crucial when starting and continuing the formal study in a foreign language. They also suggested that students who believe they are capable of performing academic tasks use more cognitive and metacognitive strategies and persist longer than those who do not.

Based on her study on the key variables in language learning, Cotterall (1999) considers self-efficacy as a crucial key variable in success of language learners when she says:

Attention could also be paid to learners' beliefs about their ability as language learners, along with other aspects of their self-efficacy and self-esteem. Teachers need to explore learners' beliefs about their ability as language learners and take actions where they discover that learners lack confidence (pp. 510-511).

Pintrich & Schunk (1996) investigated the role of self-efficacy construct in Math and English achievements. The subjects in his study were given self-report measures of self-perceptions of ability and expectancy for success in Math and English at the beginning of one school year and at the end of that same year. At the same time, the researcher also collected data on the students' actual achievement on standardized tests and course grades. The study showed that learners' self-

perception of ability and their expectancies for success are the strongest predictors of subsequent grades both in Math and English.

Mills (2004) studied the self-efficacy of College Intermediate French Students in relation to motivation, achievement, and proficiency. The learners' self-efficacy proved to make a positive and great contribution to the prediction of their French achievement, and proficiency grades and their motivation.

Many studies in second language acquisition have identified an association between self-efficacy and language anxiety. Cheng (2001), following Bandura's (1986) claim that self-efficacy could be a source of second language anxiety, investigated the relationships among language learning self-efficacy, beliefs in giftedness for language learning, and language anxiety. The results revealed that students' level of anxiety about English class was positively and moderately correlated with their belief in the notion of giftedness, but was negatively and strongly correlated with their English self-efficacy. In other words, students who had higher levels of second or foreign language class anxiety tended to believe more strongly that the ability to learn a second language well is a gift and to have lower self-assessments of their second language ability. A negative and moderate correlation was also found between English self-efficacy and belief in giftedness. That is to say, students with less confidence in their second language competence tended to have a stronger belief in giftedness.

Edmond (2005), using a Likert-type scale, measured self-efficacy and the preferred learning styles in terms of student-centered or teacher-centered activities, which is another subject of studies on self-efficacy. The data indicated that

who explain their poor performance as a lack of effort demonstrate higher self-efficacy than those who explain it as low ability. Students who have not done well, but believe that all they must do to succeed is work harder, may still be very confident about their skills.

Learners' self-efficacy is also associated with the goals they set for learning the language. That is, learners with high self-efficacy set higher goals and higher personal standards. The amount of effort, persistence, or attention exerted to reach a specific goal is also influenced by a perceived probability of the attainability of the outcome (Tremblay and Gardner, 1995, p. 507).

Bandura's (1997, in Baron, 2004) key contention as regards the role of self-efficacy beliefs in human functioning is that "people's level of motivation, affective states, and actions are based more on what they believe than on what is objectively true" (p.2). Self-efficacy beliefs provide the foundation for human motivation, well-being, and personal accomplishment. This is because unless people believe that their actions can produce the outcomes they desire, they have little incentive to act or to persevere in the face of difficulties.

Bandura (ibid) successfully showed that people of differing self- efficacy perceive the world in a fundamentally different way. People with a high self- efficacy are generally of the opinion that they are in control of their own lives; that their own actions and decisions shape their lives. On the other hand, people with low self- efficacy see their lives as somewhat out of their hands.

How self-beliefs affect behavior is described by Bandura (1986) as follows: First, they influence choice of behavior. Individuals are likely to engage

in tasks in which they feel competent and confident and avoid those in which they do not. He wrote that "our assessment of our own capabilities is basically responsible for the outcomes we expect and for the knowledge and skills we seek and acquire. Hence, self-efficacy is a more powerful determiner of the choices that individuals make" (p. 394).

Second, self-beliefs help determine how much effort people will expend on an activity and how long they will persevere. Low self-efficacy in a student, for example, creates a self-doubt that may keep him away from trying. So the higher the sense of efficacy, the greater effort, expenditure, and persistence.

The third way that self-beliefs influence human agency is by affecting an individual's thought patterns and emotional reactions. People with low efficacy, for example may think that things are tougher than they really are. This belief may foster stress and may make them attribute failure in difficult tasks to deficient ability rather than to insufficient effort. In this regard, Pajares (2002) asserts: "the perseverance associated with high self-efficacy is likely to lead to increased performance, which, in turn, raises one's sense of efficacy and spirit, whereas the giving-in associated with low self-efficacy helps ensure the very failure that further lowers confidence and morale"(p.7).

The last way self-efficacy influence behavior is by recognizing humans as producers rather than simply foretellers of behavior. In this regard, Bandura (1986) states:

...Self-confidence breeds success which in turn breeds more challenging performance; self-doubt breeds hesitancy, defeat, and failure to try. In other

in developing learners' positive self-beliefs, Pajares (1997) states:

I recall one discussion with a doctoral student who was struggling with a portion of her dissertation. At a particularly difficult juncture she said to me, " You know, professor, I've come to the realization that although it is important for me to believe that I can do this, it seems equally important for me to believe that you believe I can do this (p. 19).

The above example is in line with Dornyei and Otto's (1998) suggestion that learners do not exist in isolation and there are certain external figures such as parents, peer groups, and teachers who can exert positive or negative impact on the development of learners' self-beliefs, including self-efficacy beliefs.

As an outcome of his research, Andres (1999) posited that individuals' self-beliefs greatly depend on the positive or negative experiences that they have in their environment, and on how they are viewed by the significant others, i.e., the people the learner sees as worthy such as their teachers. They act like mirrors through which learners see and judge their images. If the image is positive, the students will feel worthy of love and value, while receiving negative responses will make them believe that they are rejected, unwanted and unloved, and their behavior will accordingly be affected.

The final source upon which self-efficacy beliefs are based are physiological factors such as stress, arousal, fear reactions, fatigue, and pains while performing a behavior. Strong emotional reactions to task provide cues about the anticipated success or failure of the outcome. Sweaty hands or a dry mouth are often interpreted as signs of

nervousness. Students may feel that such signs indicate they are not capable of succeeding at a particular task. Conversely, students may be aware of feeling relaxed before confronting a new situation and develop a higher sense of efficacy toward the task they face.

How self-efficacy beliefs affect learners' behavior

Chamot (1993), identifying some of the major academic needs of the students who want to learn English, reports that one of the basic needs of language learners is having high self-efficacy. Students confident in their academic skills expect high marks on related exams and papers. Conversely, students who doubt their academic ability see a low grade on their paper even before they begin their exam. Throughout her article, Bamhardt (1997) describes the features of self-efficacious learners as follows:

Self-efficacious learners feel confident about solving a problem because they have developed an approach to problem solving that has worked in the past. They attribute their success mainly to their own efforts and strategies, believe that their own abilities will improve as they learn more, and recognize that errors are part of learning. Students with low self-efficacy, believing themselves to have inherent low ability, choose less demanding tasks and do not try hard because they believe that any effort will reveal their own lack of ability (p.3).

What is implied in Bamhardt's statement is the point that ability attributions are associated with self-efficacy. Bandura (1986) asserts: "an attribution of success to ability is associated with high self-efficacy, while an attribution of failure to lack of ability is associated with low self-efficacy" (p. 308). He continues that a pattern often exists for students who do not do well: Students

self-efficacy is specific to the task being attempted. This view is consistent with that of Scholz and Schwarzer (2000) who see self-efficacy as being domain-specific, that is, one can have more or less firm self-beliefs in different domains or particular situations of functioning. But some researchers believe that self-efficacy refers to a global confidence in one's coping ability across a wide range of demanding or novel situations. General self-efficacy aims at a broad and stable sense of personal competence to deal effectively with a variety of stressful situations.

Putting together all the definitions given by different scholars for self-efficacy and its theoretical construct, one may come to this conclusion that self-efficacy is a matter of "I can" or "I cannot" belief on part of the learners which, as White (1999) supports "is instrumental in defining tasks and play a critical role in defining behavior" (p. 443). To quote Bandura (1986):

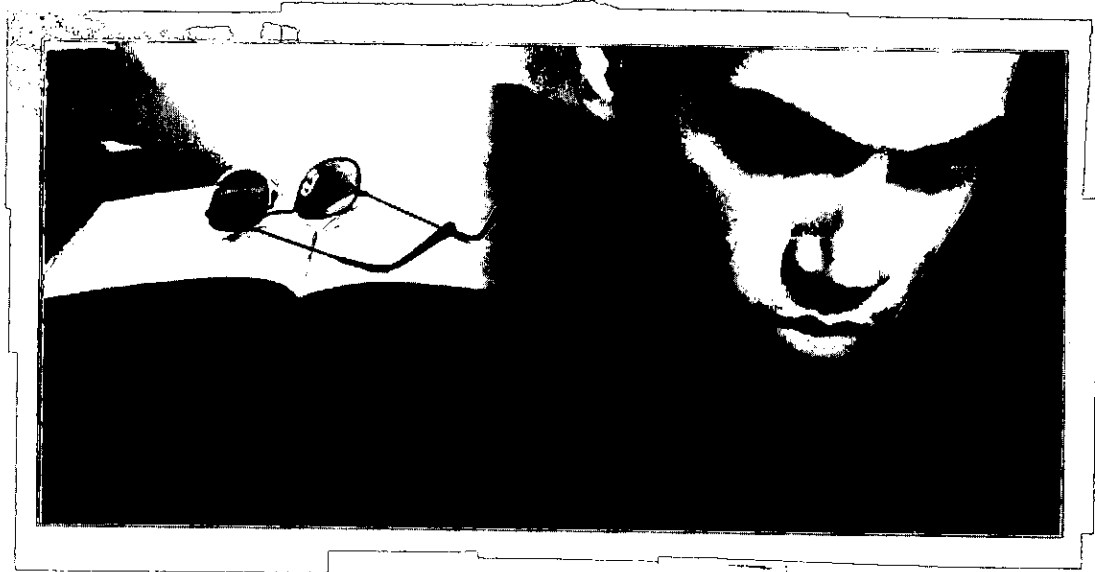
Students' difficulties in many academic skills are often directly related to their beliefs that they can not learn-when such things are not objectively true. In fact, many students have difficulty in school not because they are incapable of performing successfully, but because they are incapable of believing that they can perform successfully, that they have learned to see themselves as incapable of handling academic skills (p. 390).

Bandura (1986) explores four sources from which the efficacy beliefs are developed: Mastery experience, vicarious experience, persuasions, and physiological states. To him, the most influential source of self-efficacy beliefs is mastery experience which refers to "the interpreted result of purposive performance" (p.393). Simply put, success raises self-efficacy and failure lowers it.

He emphasizes that students who perform well on English tests and earn high grades in English classes are likely to develop a strong sense of confidence in their English capabilities. On the other hand, low test results and poor grades generally weaken students' confidence in their capabilities. Mastery experience is renamed by Crozier (1997) as "direct experience" when he says: "We come to know what kinds of consequences follow from our actions" (p. 167). In this view, students bring a wide variety of past experiences with them when they enter your classroom. Some of those experiences have been positive, others have not. How students interpret their past successes and failures can have a dramatic impact on their self-efficacy.

Vicarious experience is the second source of efficacy information. Bandura defines it as "if he can do it, so can I" method of developing a self-belief, In other words, "the consequences of other peoples' actions can be just as informative as our own actions" (Crozier, *ibid*). In other word, when a student sees another student accomplish a task, he makes judgments about his own capabilities. According to Siegle (2000), the more students relate to the model being observed, the more likely the model's performance will have an impact on them.

The world in which we live is supposed to be the third source of information: People create and develop self-efficacy beliefs as a result of the verbal persuasion they receive from others. What other people tell us and from what we read or see on TV, we develop certain self-beliefs (Crozier, 1997). In this view, persuaders can play a significant role in the development of an individual's self-beliefs. This stresses the role of teachers as persuaders who can cultivate EFL learners' beliefs in their capabilities. Regarding the role of teachers



interpreting his behavior, on initiating or guiding behavior based on its perceived consequences. In other words, People's behavior is regulated in terms of the expectations they develop about themselves, their environment, and the result of their actions (Crozier, 1997).

To Schunk (1991, in Pajares, 1997), academic self-efficacy is one's perceived capability to perform given academic tasks at desired levels. The concept of self-efficacy is recognized by Oxford & Shearin (1995) as "a broadened view of expectancy which is drawn from social cognition theory" (p.21). They define the term as "one's judgment of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations" (ibid).

In his proposed model of the theoretical construct of language learning beliefs, Yang (1999) introduces self-efficacy as a motivational construct. He claims beliefs are composed of two main dimensions: metacognitive dimension which refers to learners' metacognitive knowledge or beliefs about second language learning, and

motivational dimension which incorporates learners' attitudes or emotional reactions to second language learning, and learners' self-efficacy beliefs, i.e., their beliefs about their ability to learn a second language and their expectations about the result of the learning task.

Baron (2004) introduces three types of self efficacy: self-regulatory self-efficacy (ability to resist peer pressure, avoid high-risk activities), social self-efficacy (ability to form and maintain relationships, be assertive, engage in leisure time activities), and academic self-efficacy, which is the concern of the present paper, (ability to do course work, regulate learning activities, meet expectations).

As Siegle (2000) indicates, self-efficacy reflects how confident students are about performing specific tasks. In other words, high self-efficacy in one area may not be matched high self-efficacy in another area. For example, high self-efficacy in mathematics does not necessarily accompany high self efficacy in spelling. Thus

Albert Bandura first began publishing his work on social learning theory (SLT) in the early 1960s. To provide a better description of the theory and to make himself more distant from the mechanistic view of behaviorists, he renamed it as Social Cognitive Theory (SCT) in his book "Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory". Bandura's SCT emphasizes on cognitive variables. His theory places a heavy focus on how human beings operate cognitively on their social experiences and how these cognitions then affect their behavior (Pajares, 2002).

According to social cognitive theory, learners are proactively engaged in their own development and can make things happen by their actions. The key to this theory is the fact that among other personal factors, individuals possess self-beliefs that enable them to exercise a measure of control over their thoughts, feelings, and actions, that "what people think, believe, and feel affects how they behave" (Bandura, 1986, p. 25). Bandura provided a view of human behavior in which the beliefs that people have about themselves are critical elements in the exercise of control and personal agency. This was the point at which learners' self-efficacy emerged as a crucial variable determining their success in EFL learning (Brown, 1998).

While there is ample reason to view self-efficacy as a powerful variable predicting EFL learners' performance, it has apparently received the least attention as compared with other cognitive and affective variables. In fact the concept of self-efficacy in relation to language achievement is still new and there has been little research in the area in comparison to the work done in other areas (Pajares, 1997). The present article attempts to shed some light on the concept of self-efficacy, its sources, the features of high

and low self-efficacious learners, the significance of studying self-efficacy, and the impacts it makes on learners' behavior in general and foreign language learning in particular, as presented in the relevant literature. Finally some pedagogical implications will be provided for those involved in educational programs.

Self-Efficacy Beliefs

If people have high positive self-efficacy about learning a second language, then they have the power and abilities to reach this goal. On the other hand, people with low self-efficacy feel that they do not have the power and abilities to learn a language, thus admitting failure from the start.

(Barnhardt, 1997)

Nearly two decades of research has revealed that self-beliefs are strong predictors of academic achievements so that a new wave of educational psychologists are calling for attention to students' self-beliefs related to their academic pursuits (Pajares, 1997). Of all the beliefs, self-efficacy belief seems to have the most influential power in human agency and helps explain why people's behaviors differ widely when they have similar knowledge and skills (Bandura, 1986, p. 397).

According to Bandura (ibid), self-efficacy refers to "peoples' judgments of their capability to recognize and execute courses of actions required to attain designated types of performance" (p.391). To him, self-efficacy is a type of self-reflective thought that affects one's behavior. He states that people develop expectations about their own abilities and characteristics that subsequently regulate their behavior by determining what a person tries to achieve and how much effort they will put into their performance. He proposes that there must be some internal processes within the individual which acts heavily on perceiving and

Abstract

Two decades have now passed since Bandura (1986) introduced the concept of self-efficacy within the social cognitive theory of human behavior. He defined it as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances. Much empirical evidence now supports the idea that self-efficacy touches almost every aspect of people's lives including foreign language learning; However, it has apparently received the least attention as compared with other cognitive and affective issues. The present article attempts to shed some light on the concept of self-efficacy, the role it can play in foreign language learning, and pedagogical implications it may have for foreign language teachers.

Key Words: self-belief, self-efficacy, social cognitive theory, behavior, foreign language learning.

Introduction

Self-efficacy & Social Cognitive Theory

The questions of why some students succeed in learning a foreign/ second language while others fail, what language attainment is related to, why some learners rate higher in foreign language achievement than others, and what makes some learners more eager to learn a foreign language than others have prompted much of the theorizing and research done in the field of foreign language learning. Psychological theories have always had a direct influence on education so that many learning theories have their origins in the disciplines of psychology; Consequently, educational scholars have been drawing on the psychologists' views on the nature of learning in general and language learning in particular to account for the variances in learners' language attainment.

From 1910s through 1950s, behavior-oriented psychologists such as Watson, Pavlov, and Skinner dominated much of the theories in psychology and directed attention to observable stimuli and responses so that the inner resources of the individuals were labeled as beyond the scope of scientific studies. In the mind of the behaviorists, persons are nothing more than simple mediators

between behavior and the environment (Skinner, 1993, p.428, in Naik, 1997). The approach was an extremely mechanistic one to understanding human behavior. It asserted that human nature could be fully understood by the laws inherent in the natural environment (Brown, 1998). Thus, according to behaviorists what makes the learners' language achievement different is nothing more than the environment in which they grow up.

Since the time, the stimulus-response pathway has been a point of debate among the theorists. They have been trying to find out whether there exists some mediating factor between stimulus and response that controls behavior. Social Learning Theory (SLT) was a theory stemmed from the debate among behaviorists on the possible mediating variables regulating human behavior. While strict behaviorism represents human behavior as a simple reaction to external stimuli and explains human behavior only in terms of environmental factors, the SLT incorporates the cognitive process into the behaviorists' approach to learning (Crozier, 1997). The theory asserts that there is a mediator (human cognition) between stimulus and response, representing individual's control over behavioral responses to stimuli.

Jamileh Rahemi (Ph. D. Student)
Islamic Azad University, Ewsearch f Science Cmpus
email: jamiler@yahoo.com

"Many, if not most, academic
crises are crises of confidence."

(Pajares, 1997)

"They are able who think
they are able."

Virgil (The Roman poet)

SELF-EFFICACY AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING

چکیده

بررسی عواملی که در فرایند یادگیری زبان‌های خارجی مؤثر هستند، محور بسیاری از تحقیقات انجام شده در زمینه‌ی آموزش زبان بوده‌اند. نظریه‌پردازان، هریک از زاویه‌ی خاصی به این قضیه پرداخته‌اند. در سال ۱۹۸۶، باندورا^۱ با معرفی ساختار «خودکارآمدی»^۲ در قالب «تئوری شناختی-اجتماعی»^۳ باب جدیدی را در این زمینه باز کرد. تعریف او از واژه‌ی خودکارآمدی عبارت است از: قضاوت افراد درباره‌ی توانایی و کارایی خود در سازماندهی، کنترل، و عملی کردن فعالیت‌های لازم برای رسیدن به هدف‌های مشخص و تعیین شده. برخلاف نظریه‌ی رفتارگرایان که جایگاه فراگیران و فرایندهای ذهنی آنان را در امر یادگیری نادیده گرفته بود، پایه‌های اصلی تئوری شناختی-اجتماعی بر نقش فعالانه‌ی فراگیران و فرایندهای شناختی و باورهای شخصی آنان در مورد توانایی‌های خود در تحقق هدف‌های مورد نظر استوار است.

در این تئوری این سؤال مطرح است که فراگیران در مورد میزان کارآمد بودن خود در انجام یک فعالیت خاص مثل یادگیری زبان انگلیسی، چه عقیده‌ای دارند و این خود باوری مثبت یا منفی چه تأثیری بر کیفیت یادگیری آنان می‌گذارد. تحقیقات نشان داده است، خودکارآمدی بر گزینه‌هایی که افراد به عنوان هدف انتخاب می‌کنند، تلاشی که برای رسیدن به آن هدف از خود نشان می‌دهند، میزان مقاومت در مواجهه با موانع موجود در سر راه رسیدن به هدف، و حتی بر نگرش، انگیزه و میزان استرس آنان هنگام شروع و حین انجام فعالیت، تأثیر به‌سزایی دارد. بدیهی است، تعیین میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان و شناخت آن دسته از فراگیرانی که نسبت به توانایی خود در یادگیری زبان انگلیسی دید منفی دارند، از اولویت‌های اصلی وظایف دبیران زبان انگلیسی است تا با به کار بردن راهبردهای مؤثر بکوشند، خودباوری مثبت را در دانش‌آموزان خود ایجاد یا تقویت کنند؛ چرا که تحقیقات ثابت کرده است، هرگونه تلاشی در زمینه‌ی بهبود کیفیت آموزش بی‌ثمر خواهد بود، مگر این که دانش‌آموزان باور کنند که می‌توانند.

مقاله‌ی حاضر سعی دارد تا با معرفی ساختار خودکارآمدی و ریشه‌های آن در قالب تحقیقات انجام شده، توجه دبیران را به این عامل مهم و تعیین‌کننده در یادگیری زبان انگلیسی معطوف سازد و با ارائه‌ی راهکاری پیشنهادی، گامی در جهت بهبود کیفیت آموزش زبان انگلیسی بردارد.

کلید واژه‌ها: خودباوری، خودکارآمدی، تئوری شناختی-اجتماعی، رفتار، یادگیری زبان خارجی.



exclusively in their students' preferred modes, the students may not develop the mental dexterity they need to reach their potential for achievement in school and as professionals. An objective of education should thus be to help learners build their skills in both their preferred and less preferred modes of learning. The goal is to make sure that the learning needs of learners in each category are met at least part of the time. This can definitely prove to be beneficial regarding the outcome of education and the learners' performance.

References

- Bachman, L.F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Cronbach, L.J. 1989. *Essentials of psychological testing*. 4th Edn. New York: Harper and Row.
- Feist, Jess. and Feist, Gregory. 2004. *Theories of Personality*. WCB/McGraw-Hill.
- Felder, R.M. and Henriques, E.R. 1995. Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals* 28(1): 21-31.
- Felder, R.M. 1993. *Reaching the second tier: learning and teaching styles in college science education*. J.Call. Sci.
- Jense, G.H. 1987. *Learning styles, in application of Myers-Briggs type indicator in higher education*. J.A. Proveost and S. Anchors, Eds. Palo Alto: *Teaching*. 23(5), 286-290. Consulting Psychologists Press, 182-206.
- Kunnan, A.J. 1995. *Test takers' characteristics and test performance: a structural modeling*. University Press, Cambridge.
- Mariatni, L. 1996. Investigating learning styles. *Perspectives, a journal of TESOL, Italy*. Vol. 21, 2. Vol. 22,2.
- Moody, R. 1988. Personality preferences and foreign language learning. *The Modern*
- Myers, I.B., and McCaulley, M.H. 1985. *A guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Riding, R. & Rayner, S. 2000. *International Perspectives on Individual Differences*. Atwood Publications.
- Skehan, P. 1991. Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 13:275-98.
- Strong W. Richard. 2001. *Teaching what matters most: Standards and strategies for raising student achievement*. Association for Supervision and Curriculum.

and reading tests. Also, the data of the study showed that although the level of *sensing* style did not make any significant difference in regards with the writing skill. Thus it was concluded that more *sensing* learners proved more proficient in the writing test.

The study also clarified the fact that the socio-psychological factors i.e. self-esteem, anxiety, and risk-taking had no effect on the total proficiency score of the IELTS candidates. But the data also revealed that more confident participants scored better on the listening and reading skills. Also the age of the candidates seems to have a role in their total performance on the IELTS and also its different skills and that the older the participants, the more the self-esteem and anxiety they had. Besides, they had fewer tendencies for taking risks. Of course the fact that all participants had been from the educated class was most probably a defining factor here.

Drawing on language learning styles is the learners' way of dealing with the requirements of foreign language learning (Strong 2001). Language learning styles are usually neglected in language textbooks. A series of teaching tasks can be incorporated into the teaching methodology to facilitate the development of these styles and to foster strategic competence. The integration of styles into regular language instruction is founded on two premises: the use of strategies in language learning and the possibility of training learners to adopt new, more effective strategies and styles through consciousness rising. Despite the significance of language learning styles, teachers are usually unaware of their importance. To become aware of them, however, affects desired learning outcomes by revealing the possible mismatch between teachers' and learners' styles. Input may not turn to intake partly as a result of the neglect of learning styles. To remedy such a condition, teaching strategies and styles, should not be viewed as a source of creating learning

activities. On the contrary, teaching should be envisaged as a process of utilizing and adapting to strategy use by learners as the agents of learning. In addition, such awareness provides teachers with insights into the process of language learning from the vantage-point of learning styles and strategies. As a result, teachers can gain great benefit. First, they can develop a more reflective approach to their own teaching, and second, they can help learners gain more control over their language learning process, thus promoting learner performance and autonomy. Information gained about the learners' learning styles can be complemented by similar information of teachers' learning styles since it appears that the instruction of teachers is tended to be on the basis of their learning styles. The way learning has worked for teachers and the way they believe that learning takes place, probably act as filters on the ways teachers decide to teach- it also makes it rather difficult to consider alternative approaches. So if instructors compare their own styles and strategies with that of the learners, they may possibly spot possible mismatches and maybe do something to counterbalance their biases.

The scope of the development of teaching materials and their flexibility in terms of providing alternative approaches can be broadened by investigating the learners' styles. However, this does not mean that learners or teachers are prisoners, so to say, of their selves. Luckily, people can and do change, and perhaps one of the most gratifying aspects of education is the fact that change in people can be witnessed. Perhaps some measures can be taken to promote this change, by helping people to discover their own route to learning. If instructors teach exclusively in a manner that favors their students' less preferred learning style modes, the students' discomfort level may be great enough to interfere with their learning. On the other hand, if instructors teach

Table 2. The Pearson Product correlation

Pearson Correlations

	age	Self	Anxiety esteem	Risk- taking	IELTS total	Listening	Reading	Writing	Speaking
age	1	.093	-.194**	-.298**	-.233**	-.255**	-.224**	-1.39*	-.136*
	.140	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.027	.030
Self-esteem	.093	1	-.624**	.033	.114	.159**	.124*	.055	.048
	.140	.000	.000	.604	.069	.011	.048	.381	.445
Anxiety	-.194**	-.624**	1	-.098	-.023	-.019	-.028	-.024	-.065
	.002	.000	.000	.119	.715	.765	.662	.708	.300
Risk-taking	-.298**	.033	-.098	1	.040	.073	.018	-.051	.024
	.000	.604	.119	.000	.522	.246	.770	.418	.705
IELTS total	-.233**	.114	-.023	.040	254	254**	254**	254**	254**
	.000	.069	.715	.522	.000	.000	.000	.000	.000
Listening	-.255**	.159*	-.019	.073	.867**	1	.679**	.608**	.614**
	.000	.011	.765	.246	.000	.000	.000	.000	.000
Reading	-.224**	.124*	-.028	.018	.823**	.679**	1	.546**	.511**
	.000	.048	.662	.770	.000	.000	.000	.000	.000
Writing	-.139*	.055	-.024	-.051	.797**	.608**	.546**	1	.614**
	.027	.381.708	.418	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Speaking	-.136*	.048	-.065	.024	.792**	.614**	.511**	.614**	1
	.030	.445	.300	.705	.000	.000	.000	.000	.000

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

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

were all used to reading original materials in their respected fields of study. All and all, the candidates most feared modules were the listening and the speaking modules according to the interviews in spite of the fact that the data revealed that the speaking module had paid off. The study also revealed some interesting factors in regards with the Iranian educated class. It seems that Iranian educated class has a very high level of self-esteem. The interviews also confirmed that most candidates were so sure of themselves even in regards with their test results. The majority of the candidates were rather anxious than calm and also more cautious than risk-taking. The interesting point is that according to the interviews most participants had come to the conclusion that it is more secure not to take risks even if it is against their nature. Also, risk-takers were mostly younger candidates and the older the candidate, the less the level of risk-taking. Through the interviews the participants confessed that they have learnt from life experience to be careful about taking risks.

Regarding the learning styles, the study revealed that the major learning style detected in the participants was the *thinking* characteristic

which leads to the fact that most participants instinctively searched for facts and logic in a decision situation, focused on tasks and the work to be accomplished, were easily able to provide an objective and critical analysis, and accepted conflict as a natural, normal part of relationships with people. The characteristic which was of minor existence between the subjects was *intuitiveness*. *Intuitive* people mentally live in the future, they use imagination and create and invent new possibilities in an automatic-instinctual manner, their memory recall emphasizes patterns, contexts and connections, and they improvise from theoretical understanding and are comfortable with ambiguous data and with guessing its meaning. In addition to the above mentioned it was revealed that the only learning styles that were significantly influential on the performance of the test takers were *intuitive* and *sensing* characteristics. It was demonstrated according to the study that the level of intuitiveness caused a significant difference in the performance of the subjects in regards with the skills of listening and reading.

Therefore, it seems that more intuitive learners are more successful when it comes to the listening

Table 1. The data of the ANOVAs

	F (IELTS total)	sig	F (IELTS listening)	sig	F (IELTS reading)	sig	F (IELTS writing)	sig	F (IELTS speaking)	sig
Extrovert	2.92	0.05	1.02	0.15	2.34	0.09	3.00	0.05	0.50	0.60
Introvert	1.73	0.18	1.94	0.15	1.41	0.32	1.48	0.23	0.13	0.87
Intuitive	2.86	0.64	3.19	0.04	4.77	0.01	1.77	0.17	2.08	0.13
Thinking	0.21	0.81	0.03	0.96	0.63	0.53	0.21	0.80	0.68	0.50
Feeling	2.05	0.13	0.66	0.51	0.82	0.44	2.64	0.07	3.08	0.05
Perceiving	1.16	0.31	1.55	0.21	0.50	0.60	0.11	0.89	1.57	0.21
Judging	0.03	0.96	0.24	0.78	0.36	0.69	0.07	0.92	0.37	0.68

According to the parametric one way ANOVAS conducted, the data of the *extrovert* subjects showed that the f-ratios obtained are not significant at 0.05 level of significance. Therefore, being an *extrovert* seems not to be significantly affecting the performance of the participants. The data of the *introverts* revealed that the f-ratios obtained are not significant at a 0.05 level of significance. Thus, it seems that being an *introvert* does not necessarily change performance significantly. According to the data, there was no significant difference between the means of *intuitive* participants and their total score of IELTS. However the data showed that the difference between the means of the *intuitive* participants and their performance on the IELTS listening was significant ($F=0.04$)($p<=0.05$). A post hoc Tukey analysis showed that the difference was apparent between the group that had scored 0.48 and the one that had scored 0.60 on the scale of intuitiveness.

The data demonstrated no significant difference between neither the *thinking* nor the *feeling* subjects in regards with their performance on IELTS. The data also showed that there was no significant difference between the means of neither the *perceiving* nor the *judging* participants and

their performance on IELTS.

The data of the correlational analysis revealed that there were no significant correlations between self-esteem, anxiety, and risk-taking and the total score of IELTS. However there was a significant correlation between self-esteem and IELTS listening ($r=0.145$) and IELTS reading score ($r=0.124$). The data are presented in table 2.

The results also indicated that at a 0.05 level of significance there was a significant negative correlation between age and anxiety ($r=-0.194$), risk-taking ($r=-0.298$), IELTS total score ($r=-0.233$), listening score ($r=-0.255$), reading score ($r=-0.224$), writing score ($r=-0.139$), and speaking score ($r=-0.136$). The correlations also revealed the fact that there was a negative correlation between self-esteem and anxiety ($r=-0.6f25$).

Conclusions and Implications

In regards with the performance on the IELTS, the study revealed that the most arduous part had been the listening skill which was been confirmed through the personal interviews with each participant .

Considering the fact that all participants were university graduates or post graduates, they felt more comfortable with the reading skill since they

questionnaire, Cronbach's (1951) coefficient alpha was used in the research study. The reliability of the questionnaires turned out to be 0.96, 0.88, and 0.79 respectively.

The IELTS

The researchers had access only to commercial versions of IELTS, not the actual standard versions. Also, the rating procedures of the exam are only known to official centers for test administration for confidentiality reasons. Moreover, there were no facilities to guarantee a standard authorized administration of the test by the researchers. Considering the above mentioned facts, the researchers contacted the Validation officer at Research and Validation Department, University of Cambridge ESOL Examinations and was granted the permission to administer the questionnaires to the candidates of the actual IELTS exam at each exam session and make the further necessary contacts in order to access the exam results. 254 participants who took part in an official IELTS exam received the finalized version of the MBTI directly after the IELTS exam. They were asked to bring the filled out questionnaire on the day of their speaking test.

The interviews

The researchers contacted the subjects to interview them on their IELTS results. Also, their opinions of the test as a whole and its different moduled were discussed along with the fairness issues. The subjects were asked to share their views about the difficulty of the exam on the whole and its different modules. They also provided the researchers with their ideas regarding their preferences and their test results.

Furthermore, the researcher would share some information about the research and its implications during the interview.

Results and Discussion

The descriptive data of the "IELTS" (M=5.93,

SD=0.81) indicated that females comprised 29.9 percent and males comprised 70.1 percent. The mean age of the candidates was 30. Participants scored from 3.5 to 8.5 in their total band score, from 2 to 9 in their listening skill, from 1 to 8.5 in their reading skill, from 2 to 8 in their writing skill, and from 3 to 9 in their speaking skill. On a scale of 1-9, the minimum a candidate gained was 3.5 and the maximum was 8.5 which was only gained by one candidate. The maximum mean score obtained by the participants was 6.15 which belonged to the speaking skill followed by writing, reading, and listening skills. This exactly supports the results of the interviews the researchers had with each candidate. Through the interviews with the participants, 72 percent believed that the listening module had been the most arduous part of the exam.

The descriptive statistics of the MBTI indicated that 84.6 percent of the participants were highly self-esteemed in comparison to the 15.4 percent with a sense of inferiority, 54.7 percent had a high level of anxiety and 45.3 percent were calm and not anxious. Also, 29.1 percent were risk-takers compared to the 70.9 percent of the participants who did not take risks. 65 percent of the participants were *extroverts* in comparison to the 35 percent who were *introverts*, 28.5 percent were *intuitive* characters while 71.3 percent were *sensing* characters. Also, the data showed that 67.3 percent of the subjects were *perceiving* compared with the *judging* characters who comprised 32.7 percent. 68.9 percent were *thinking* characters while the remaining 31.1 were *feeling* characters. In regards with the learning styles the majority of participants i.e. 29.1 percent were extrovert, sensing, thinking, judging (ESTJ) and only 2.4 percent of the participants were extrovert, intuitive, feeling, judging (ENFJ).

The results of the parametric one way ANOVAS Which were conducted are presented in Table1.

and the learning styles of most of the learners have several serious consequences. Learners who experience them may feel as though they are being addressed in an unfamiliar way. They tend to show poor performance and get lower results on tests and are less likely to develop a positive attitude towards their learning. Skehan (1991) characterizes this as typical of the kind of individual difference research in language learning which is "to study individuals through constant categories that apply to everyone". As Cronbach (1989) maintains: "The explanation of a test performance depends on the respondent's process or style. Therefore, no one explanation for a test score is adequate. We will have to accept the viability of alternative explanations, and then will need to explain why the person uses one process rather than another" (293)p .

Based on the above mentioned issues the following questions were of concern in this study:

1. Is there any significant relationship between introvert/extrovert, intuitive/sensing, thinking/feeling, perceiving/judging test takers and their English proficiency?
2. Is there any significant relationship between the level of anxiety, self-esteem, and risk-taking and performance on an English proficiency test?

Methodology

Participants

The participants who participated in this study were 284 university graduates with different educational backgrounds and degrees. They took part in different phases of the study.

Instrumentation

The instruments of this research are sequentially introduced according to the pertinent phase of the study in which they were utilized. In order to assess the proficiency of the subjects, the test of IELTS was chosen as one of the most sophisticated and most used means of proficiency

assessment around the world. Questionnaires were the main instruments used in order to elicit information regarding learning styles and socio-psychological characteristics of the subjects. The questionnaires used in the study were the MBTI or the Myers Briggs Type Indicator, which has evolved and been perfected through continual research and development of ever more accurate questions, over the sixty years from its inception (Jensen, 1987) (Myers & McCaulley, 1985).

Through phone interviews the subjects' results on IELTS test and their opinions regarding the exam were gathered and discussed. The length of the interview, ranging from 10 to 15 minutes, depended on each subject's willingness to share information and views regarding the IELTS test in general and the results and fairness issues in particular.

Procedure

The Pilot Study

In order to conduct a participating type pretest, the preliminary questionnaire, i.e. the MBTI was administered to a number of 30 subjects who had already taken part in an IELTS exam. The subjects were asked to answer the MBTI questions and during an interview they provided the researcher with their opinions on the format, wording, and the clarity of the questions. Based on the subjects' views elicited through the pretest, it became clear that there were some vocabularies which had a high level of difficulty for the participants. Therefore, some synonyms were added to overcome this issue.

The subjects had no complains regarding the format and wording of the questions; also no questions seemed to be ambiguous or miscellaneous according to the subjects. Therefore, the finalized version of the questionnaire merely included the addition of some synonymous words with regard to the views of the subjects of the pilot study.

In order to estimate the reliability of the MBTI

relevant to the construct validity of any inferences made about language ability. The other set, the characteristics of the tasks, is relevant to determining the domain to which these inferences generalize. Bachman (1990) states: "*The four categories of influence on test scores included in the model are communicative language ability, test method facets, personal characteristics and random measurement error*" p(384).

A recent concern among researchers in the field of language testing has been the identification and characterization of the individual characteristics that influence performance on tests of English as a foreign language (EFL). One group of characteristics that has been identified and characterized to some extent is what is broadly called test taker characteristics (TTCs) or background characteristics (Bachman, 1990). These test taker characteristics include personal characteristics or attributes such as age, native language, culture, and gender; educational characteristics such as background knowledge, previous instruction or exposure to English, topical knowledge, as well as cognitive, psychological and social characteristics such as learning strategies and styles, affective schemata, attitude and motivation, aptitude, intelligence, field dependence/independence, extroversion/introversion, anxiety, personality, risk taking and language ability (Kunnan, 1995)

The ways in which an individual characteristically acquires, retains, and retrieves information are collectively termed the individual's learning style. Evidence suggests that the interaction among teaching styles and learning styles is primary to the structure and process of learning (Riding & Rayer, 2000). Mismatches often occur between the learning style of students in a language class and the teaching style of the instructor, with unfortunate effects on the quality of the students' learning and on their attitudes

toward the class and the subject and on their performance on tests (Felder & Henriques, 1995). Individual students respond to tasks in very different ways, so that the same strategy has a different appeal to different students and therefore meets with various degrees of acceptance or rejection (Feist, 2004). In a way this means that a student's *general approach to learning* is perhaps even more important than his or her use of a particular strategy or technique. It also means that it may be interesting and valuable to investigate not just how learners go about learning in terms of *strategies*, but also how students use their more general *preferences about learning* (Mariani, 1996).

Statement of the Problem and Purpose of the Study

The purpose of the present study was to determine whether Iranian EFL test-taker's learning styles, as well as their socio-psychological factors, had any significant impact on their performance on an English proficiency test. The goal of this study was to investigate the influence of some of these test takers' characteristics on EFL test performance. The specific purpose was to provide empirical evidence for the factors that influence test performance.

Recent educational research shows that learners are characterized by significantly different learning styles. They preferentially focus on different types of information, tend to operate and perceive information in different ways, and achieve understanding at different rates. Learners whose learning styles are compatible with the teaching style of a course instructor tend to retain information longer, apply it more effectively, and have more positive post-course attitudes than do their counterparts who experience learning/teaching style mismatches (Felder, 1993). The mismatches between the prevailing teaching style

نادرتترین راهبرد یادگیری راهبرد «شهودی» است. افرادی که «شهودی» هستند، به طور ذهنی، در آینده زندگی می‌کنند، به طور خودکار از خلاقیتشان برای ایجاد امکانات جدید بهره می‌گیرند، از دانش نظری به بهترین شکل استفاده می‌کنند و درک مطالب مبهم و حدس زدن برایشان آسان است.

در مورد تأثیر راهبردهای یادگیری بر عملکرد آزمون‌دهندگان، تحلیل‌های آماری نشان داد که تنها «شهودی» بودن و «حسی» بودن بر عملکرد آزمون‌دهندگان تأثیر گذارند. درحقیقت، هیچ‌کدام از راهبردهای یادگیری تأثیر معنی‌داری بر عملکرد کلی افراد نداشتند اما تعدادی از این شاخص‌ها بر تک‌تک مهارت‌ها تأثیر می‌گذارند. آزمون‌دهندگانی که «شهودی» بودند، در مهارت‌های «شنیدن» و «خواندن» عملکرد بهتری داشتند. علاوه بر این آزمون‌دهندگانی که «حسی» بودند، در مهارت «نوشتن» موفقیت بیش‌تری داشتند.

دانستن تأثیر راهبردهای یادگیری می‌تواند در تهیه و طرح آزمون‌های معتبر نقش غیرقابل‌انکاری داشته باشد. اطلاعات در مورد راهبردهای یادگیری آزمون‌دهندگان می‌تواند با اطلاعات مشابه در مورد معلمان تکمیل شود و از آن‌جا که تدریس معلمان بر پایه‌ی راهبردهای نهادینه‌ی خودشان است، این تلفیق باعث پیشبرد روش‌های تدریس و نتایج آن‌ها می‌شود.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای یادگیری، عوامل اجتماعی-روانی، برون‌گرا، درون‌گرا، شهودی، حسی، تفکری، احساسی، ادراکی، قضاوتی، اضطراب، اعتماد به نفس، خطرپذیری.

Abstract

The current study aimed at investigating the effect of test taker's characteristics on performance on an English proficiency test. To this end, the study was instigated with an analysis of personal characteristics which was carried out by means of a questionnaire. The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) was administered to a number of 30 participants who had previously attended IELTS proficiency test. Through statistical estimation, the reliability of the questionnaire was assured and the questionnaire was then administered to a number of 254 IELTS candidates who were all Iranian graduates of different majors and different degrees. Throughout its bimethodological design, the research study qualitatively investigated the participants' learning style, their socio-psychological preferences and their opinions on the IELTS. The research study also quantitatively investigated the performance of the participants on the proficiency test of IELTS. The scores the participant had obtained on the proficiency test were compared to the results of their questionnaires. The statistical analysis indicated that only intuitive/sensing subjects significantly differed in their performance on the IELTS. This significant difference was not found in the overall proficiency but rather on reading, listening, and writing skills.

Key Words: learning styles, socio-psychological factors, extrovert, introvert, intuitive, sensing, thinking, feeling, perceiving, judging, anxiety, self-esteem, risk-taking.

Introduction

There is sufficient indication that research needs to focus on the factors that influence language test performance in order to achieve more informed construct validation results. Several types of factors influence language test performance, but there is no single over-arching model that could be used to investigate the effect of all these factors on language test performance.

As a language test is designed, there is the

necessity to consider the characteristics of the language use situation and tasks and of the language users and test takers. Moreover, the characteristics of individuals are to be considered in order to be able to demonstrate the extent to which these characteristics are involved in language use tasks and test tasks (Moody, 1988). Thus, two sets of characteristics that affect both language use and language test performance are of central interest. One set, the characteristics of individuals, is

Test taker's Characteristics and Test Performance

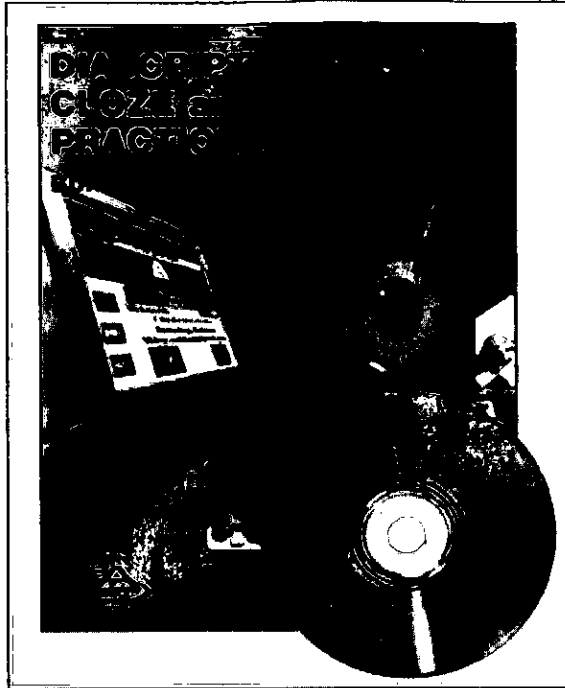
چکیده

هدف از این تحقیق بررسی تأثیر شاخص های فردی شامل راهبردهای یادگیری و عوامل اجتماعی-روانی بر عملکرد در آزمون زبان انگلیسی بوده است. لازم به ذکر است که راهبردهای یادگیری عبارتند از: برون گرایی / درون گرایی، شهودی / حسی بودن، تفکری / احساسی بودن، و ادراکی / قضاوتی بودن. همچنین عوامل اجتماعی-روانی عبارتند از: اضطراب، اعتماد به نفس و خطرپذیری.

جهت ارزیابی دانش و مهارت زبانی افراد، از آزمون استاندارد «آیلتس» شامل چهار بخش شنیدن، خواندن، نوشتن و مصاحبه ی شفاهی استفاده شد. افرادی که در این آزمون بین المللی شرکت می کنند، فارغ التحصیلان رشته های متفاوت دانشگاهی در سطوح گوناگون کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکترای پزشکی و دکترای تخصصی هستند. به منظور جمع آوری اطلاعات درباره ی شاخص های فردی افراد، محقق از پرسشنامه ی معتبر «مایرزبریگز» استفاده کرد. ابتدا ۳۰ نفر از آزمون دهندگان، به پرسش نامه ها پاسخ دادند و پس از بررسی و تحلیل های آماری مشخص شد که پرسش نامه از اعتبار مناسبی برخوردار است. در مرحله ی بعدی، ۲۵۴ نفر از شرکت کنندگان در آزمون «آیلتس»، پرسش نامه ها را دریافت کردند. سپس برای جمع آوری اطلاعات درباره ی آزمون «آیلتس»، با هریک از آزمون دهندگان مصاحبه ی تلفنی، انجام شد. نتایج آزمون «آیلتس» هر شرکت کننده از طریق مؤسسه ی کمبریج و دفتر «آیلتس» در تهران در اختیار محقق قرار گرفت و با نتایج پرسش نامه های آن ها مقایسه گردید.

تحلیل های آماری نشان داد که بیشترین درصد شرکت کنندگان را آقایان تشکیل می دهند (۷۰ درصد) و متوسط سن شرکت کنندگان ۳۰ سال است. در آزمون «آیلتس»، پایین ترین نمره ۳/۵ و بالاترین نمره ۸/۵ از ۹ بوده. همچنین آزمون دهندگان بالاترین نمره را در مصاحبه و به ترتیب در نوشتن، خواندن، و شنیدن کسب کردند. نتایج مصاحبه ها نیز حاکی از این بود که سؤالات مهارت «شنیدن»، از نظر شرکت کنندگان مشکل ترین بخش آزمون است.

تحلیل آماری پرسش نامه ها نشان داد که ۵۴/۷ درصد شرکت کنندگان مضطرب، ۲۹/۱ درصد خطرپذیر، و ۸۴/۶ درصد از اعتماد به نفس بالایی برخوردارند. غالب ترین راهبرد یادگیری در افراد، راهبرد «تفکری» است. یعنی بیشترین درصد افراد را کسانی تشکیل می دهند که به طور غریزی به دنبال حقایق، قانونمندی، و ارتباطات منطقی هستند، بر مهارت و کاری که باید انجام دهند تمرکز دارند، به راحتی تعیین هدف می کنند و تحلیل های نقادانه ارائه می دهند، و مجادله را به عنوان بخشی از ارتباط پذیرا هستند.

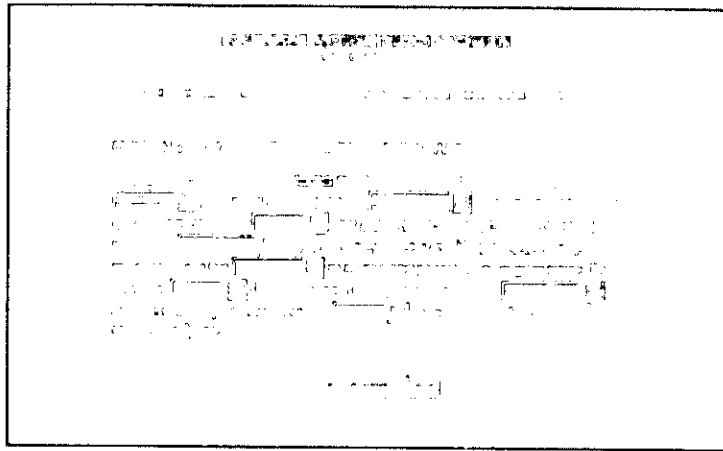


students. In addition, other researchers could collect data from both males and females and also on a much larger scale.

It is hoped that the results of the present study can shed some light on the validity of using cloze tests in high school and other academic contexts.

References

- Alderson, J.C. (1979). The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 13: 219-227.
- _____ (1980) Native and non-native speaker performance on cloze tests. *Language learning*, 30:59-76.
- Birjandi, p., Bagheridoust, E., & Mossalanejad, p. (2000). *Language testing: A Concise collection for graduate applicants*. Tehran: Shahid Mahdavi Publications.
- Brown, J.D. (2002). Do cloze tests work? Or, Is it just an Illusion? *Secend Language studies*, 21 (1), pp.79-125.
- Carroll, B.J. (1972). Issues in the testing of language for specific purposes In A. Hughes, and D.Porter, (Eds). *Current developments in language testing* (pp. 109-114), Academic Press.
- Chapelle, C. (1988). Field independence: A Source of language test variance? *Language Testing*, 5:62-82.
- Chihara, T. Oller, J.W, Weaver, K.A. and Chaves, M.A. (1977). Are the cloze items sensitive to constraints across sentences? *Language Learning*, 27:63-73.
- Chihara, T., and Oller, J.W.Jr. (1989). Background and culture as factors in EFL reading comprehension. *Language Testing*, 6(2): 143-151.
- Cohen, A.D. (1988). *Testing language ability in the classroom*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Farhady, H. (1983). New directions for ESL proficiency testing. In Oller, J.W. (ed). *Issues in language testing research*, pp. 253-269. Rowley: Newbury House.
- Farhady, H., Jafarpour, A., Birjandi, P. *Language skills testing: from theory to practice*. Tehran: SAMT.
- Hatch, E. and Farhady, H. (1982). *Research design and statistics*. Newbury House Publishere INC.
- Hinofotis, F.B. (1980). An alternative cloze testing procedure: Multiple-choice format. In J.W. Oller and K.Perkins (Eds). *Research in language testing*. Newbury House Publishers INC.
- Jafarpur, A. (1995). Is C-testing superior to cloze? *Language Testing*, 12: 194-216.
- Jonz, J.(1990). Another turn in the conversation: What does the cloze measure? *TESOL Quarterly* 24:61-63.
- Mc Namara, T. (2000). *Language testing*. Oxford University Press.
- Oller, J.W. & Jonz, J. (eds). (1994). *cloze and coherence*. Bucknell University Press.



are safe in supporting the null hypothesis stated earlier. In fact, we can assume that the difference in means can be due to chance and all the groups have performed equally well on the different types of cloze regardless of the intactness of the first and last sentence of the passage.

Conclusion

Overall, we may conclude that at least for the population sampled in this study, being provided with context, the first sentence and the final sentence of the cloze passage does not significantly affect the testee's performance. This prediction might have several implications. One may infer rather indirectly the possibility of performing reasonably well (with a mean of around 50) on a cloze test without being completely aware of the context. As was mentioned earlier (Carroll 1972: 189), the testee might supply the missing word by depending chiefly on what may be called "local redundancy" of a passage. Again, a word of caution is in order here; That is, the population sampled for this study had a very limited proficiency in English and the case might be as language users become more proficient, they also become increasingly competent in the use of discourse constraints. (Chihara et. al 1977)

These writers also add that the discourse

constraints measured by the cloze procedure have a relatively greater facilitating effect for the natives than for the non-natives.

Apparently, the subjects in the present study are non-native, low proficient students and we might not expect more than what the results of this research has indicated, they start reading the first sentence, perceiving separately every item and respond to it in relation to other linguistic cues surrounding the deleted word and not totally from their "expectancy grammar".

Another support for this claim is that while performing on the test, some testees were not able to answer e.g., four or five items in a row, and they just left them blank, but then from the fifth or sixth item onwards they started responding, some of which were correct.

It seems probable that these observed effects can be generalized to other EFL populations, but such possibility requires further study. In order to make the results of this research generalizable to other situations, further study in this domain is required.

One research could test problem in this study on various levels of students, ranging from elementary to advanced, to see if more proficient students would gain more from having an initial and final intact sentences than less proficient

weight to each sets of scores.

Results and discussion

To test the hypothesis of the present study certain statistical techniques were conducted. The first analysis was concerned with determining the reliability coefficients of the cloze tests. To determine the reliability coefficients, KR-21 reliability formula was used for cloze tests. Table (1) presents the descriptive statistics and the reliability coefficients of the above-mentioned tests.

Table 1. Basic standardized descriptive statistics and reliability coefficients for the cloze tests

No	Del	N	n	\bar{x}	S	r(KR-21)
1	7	30	32	50.1	6.13	.81
2	7	30	33	50.13	7.06	.86
3	7	30	34	49.76	6.49	.83
4	7	30	35	49.6	8.34	.90

The second analysis dealt with determining the validity of the cloze tests. To determine the validity of the cloze tests against an external criterion, Pearson Product Moment Correlation was computed for the cloze scores and the total scores on two short reading comprehension Passages from Nelson test. The correlation between the subjects' scores obtained on the cloze tests and the scores they received on the criterion test (Nelson) was found to be, .54, .44, .64 and .71, respectively. The results of this analysis are presented in Table (2) below:

Table 2. Correlation of 4 types of cloze with Nelson reading comprehension passages

No	rx _y	Pos.r _{xy}	Com.V
1	.54	.70	.29
2	.44	.63	.19
3	.64	.66	.41
4	.71	.73	.50

Correlation coefficient, however, is just a measure which indicates how closely the two variables go together. According to Hatch & Farhady (1982), a more useful way of interpreting a correlation coefficient is to convert it into common variance between the two measures. Regarding the common variance, in spite of the relatively low common variance, especially for cloze type 2, all correlations are shown to be significant at the .02 level.

The significant correlation provides a substantial confidence in the validity of the cloze procedure as a measure of EFL reading comprehension.

By looking at the descriptive statistics (Table 1), it appears that type 2 (first intact, last blank) has resulted in a slightly better performance. Now the question is whether or not the mean scores are significantly different, not due to error variability.

Summary of the results is shown in Table 3.

Table 3. Summary of data in cloze types

	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Rowtotals
N	30	30	30	30	N=120
ΣX	1503	1504	1493	1488	5988
ΣX^2	78219	78338	77145	76638	310340

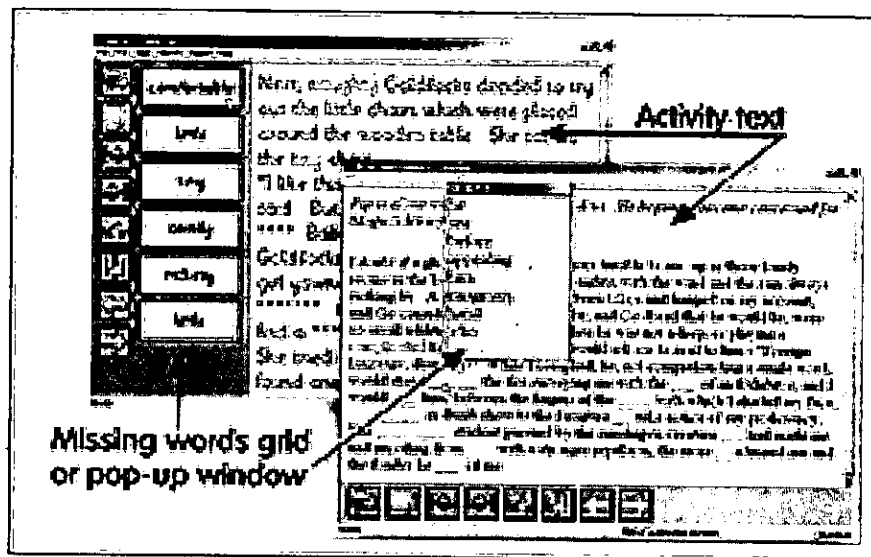
To determine the significance of differences among the four means obtained from 4 types of cloze tests, a one way ANOVA statistical test was used. The results of the one way ANOVA for the four types of cloze tests are presented in Table 4 below:

Table 4. The results of ANOVA of four types of cloze tests

Scores of variance	SS	d.f	MS	Fratio	Fcritical
Between groups	6.3	3	2.1	.02	2.69
Within groups	1153.7	116	99.41		

P<.05

Since the Fratio is smaller than 1 (and much smaller than Fcritical) we know that there is not a meaningful difference among the means. Thus we



present study, an attempt is made to investigate whether or not the intactness of the first and the last sentence in a cloze passage significantly affect the obtained results.

Method

Participants

Fourth grade pre-university students studying English as a foreign language at Hatef High School in Isfahan were selected randomly for the study. The subjects included 120 male students with Persian as their native language.

Materials

The materials used in this study were: 1) a reading subsection of Nelson's Reading Comprehension test which consisted of 13 questions serving as a criterion test; 2) a converted passage adopted from A Basic Course in Reading English (one passage with four conditions). For the purpose of the present research there were four combinations of conditions (intact or blank), of sentence (first or last), and order (first or last), and (first intact, last intact; first intact, last blank; first blank, last intact; first blank and last blank) labeled as types 1, 2, 3, and 4, respectively with 32, 33, 34, 35 deletions each.

Procedures

To prepare a passage of appropriate level of difficulty for reading comprehension, the Fog index Readability Formula was applied and the obtained readability of the passage was found to be 13.85. This passage with the desired readability (13.85) was converted into a 32, 33, 34, and 35 item multiple choice test.

It is necessary to mention here that in order to avoid any variations due to the change in the blanks, the first sentence was adopted so that to contain 14 words, and thus allowing for exactly two blanks.

Then all the converted passages were administered, scored, and the results were analyzed. It is worth noting that the tests were scored objectively. There was only one correct answer for each item and the scores were not influenced by the judgment of the scores.

The Reading subsection of Nelson's test containing a total of 13 comprehension questions was administered to the subjects two weeks before the cloze tests. Scores on the reading subsection of Nelson's test and four types of cloze passage were then transformed to Z scores to obtain the distance of the scores from the mean as measured by standard deviation units and thus give equal

Iranian students on four types of cloze tests was investigated. The overall reading ability was measured by the reading subsection of a version of Nelson test. In addition, participants were provided with four converted passages adopted from "A Basic Course in Reading English". The results of the study supported the hypothesis that students perform equally well on different types of cloze regardless of the presence or absence of first and last sentence intactness within the chosen passages.

Key Words: cloze test, intactness, converted passage, EFL performance.

Introduction

The use of cloze procedure as a test of gauging learners' reading comprehension level has long been in vogue in the English teaching profession. However, the utility of the instrument has given rise to a number of controversial issues. On the one hand, many writers (Farhady et al, 1994; Oller et al, 1994; Birjandi et al, 2000; Mc Namara, 2000) strongly support the application of cloze for measuring the learners' global English proficiency. On the other hand, some concerned practitioners have tried critically to investigate the effectiveness of cloze tests and to attest their validity (Alderson, 1980; Farhady, 1983; Chapelle 1988; Jafarpur, 1995; Brown, 2002).

There have also been quite different claims on what the cloze test measures. According to Alderson (1979), cloze tests measure only a small part of what is involved in the reading process especially short-range grammatical constraints. Chihara et al (1989), have also tried to demonstrate that the ability to fill in cloze items is not just a matter of perceiving local redundancy of passage, but rather an awareness of the flow of discourse across sentences and paragraphs.

In a similar vein, Jonz (1990) has maintained that in attempting to replace the deleted items, the subject has to utilize contextual constraints ranging from syntax to inferred extra-linguistic situations. Accordingly, context is also said to play a vital role in answering cloze tests; therefore, it is suggested that the first sentence or a few initial sentences be left intact at the beginning and the

end of the cloze passage to provide context. But how important this can be!

Writers trying to explain what a (standard) cloze test is and what it consists of agree that a cloze test is a passage from which after every n^{th} word, a word is deleted (Cohen 1988;91).

Indubitably, most researchers conducting research on a given feature of cloze suggest that a few sentences should be left intact at the beginning and at the end of a passage to provide context. (Hinosotis 1980;23). In addition, it is generally assumed that deletions in a cloze test may begin at any point in a passage providing that an initial sequence without deletions is preserved. Since the initial sentences of the passage include the main or controlling idea and the last sentence most likely includes the conclusion of the paragraph. Thus, the test developers should make sure that these parts of the passage are not mutilated (Birjandi et al, 2000:110).

Consequently, the first sentence in a passage is most probably the topic sentence and contains a maximum information load, it contributes to the understanding of the context, thus, one may conclude that the intactness would have a positive effect on test results. However, most EFL students who are regarded as LEP (Limited English Proficiency Students) cannot recover the impact of the context and have to focus on linguistic cues in the immediate environment of a missing word for filling the gap with an appropriate word. On this basis, the intactness should not play a crucial role in the results of a cloze test. Therefore, in the

Mohammad Hossein Tabesh M.A.in TEFL

e-mail: mhtacesh@iauksh.ac.ir

Shahram Ghahraki M.A.in TEFL

e-mail: sh.ghahraki@iauksh.ac.ir

Islamic Azad University, Khomeinishahr Branch, Iran



The Effect of First and Last Sentence Intactness on Cloze Results

چکیده

نظر به این که هر ساله عده‌ی زیادی از دانش‌آموزان دوره‌ی دبیرستان که در دانشگاه‌ها پذیرفته می‌شوند، در درس زبان انگلیسی، به ویژه در رابطه با آزمون‌های cloze با مشکل مواجهند، محققان این تحقیق بر آن شدند تا تأثیر دست نخوردگی متن در جملات اول و آخر متن انتخابی برای آزمون cloze را بررسی کنند. گفته می‌شود که در آزمون cloze، وجود جمله‌ی اول و آخر نقش به‌سزایی در درک مطلب و نحوه‌ی عملکرد آزمون‌دهندگان دارد. توجه این موضوع آن است که چون معمولاً در ابتدای هر پاراگراف، جمله‌ی اول موضوع و محتوای کلی متن را به تصویر می‌کشد و معمولاً ایده‌ی اصلی متن در این جمله بیان می‌شود، وجود جملات اول و آخر متن برای درک بهتر فراگیران زبان ضروری به نظر می‌رسد.

برای تحقیق این موضوع، عملکرد ۱۲۰ دانش‌آموز ایرانی در چهار نوع آزمون تکمیل متن (cloze) بررسی، و توانایی درک مطلب کلی فراگیران به وسیله‌ی بخش فرعی «آزمون نلسون» اندازه‌گیری شد. علاوه بر این، متنی تغییر یافته برگرفته از کتاب «A Basic Course in Reading English» و چهار نوع متن تغییر یافته‌ی دیگر به فراگیران مزبور داده شد.

نتایج تحقیق مؤید این فرضیه است که بدون در نظر گرفتن جملات اول و آخر متن، فراگیران عملکردی یکسان در پاسخ به انواع متفاوت آزمون تکمیل متن دارند. به عبارت دیگر، نتایج نشان داد که به نظر می‌رسد، وجود یا نبود جمله‌ی اول و آخر، تأثیری در نحوه‌ی عملکرد فراگیران زبان نداشته باشد. امید است نتایج تحقیق حاضر بتواند، برای دبیران محترم آموزش زبان انگلیسی زمینه‌ی لازم به منظور بهبود روایی و پایایی آزمون‌های cloze را فراهم سازد و در نتیجه بتوانند، در حد امکان اضطراب دانش‌آموزان و دانشجویان را در ارتباط با این نوع آزمون کاهش دهند.

کلید واژه‌ها: آزمون تکمیل متن، دست نخوردگی متن، متن تغییر یافته، عملکرد دانش‌آموزان روی زبان انگلیسی.

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of the presence or absence of first and last sentence intactness on the results obtained on a cloze test. To address this issue, performance of 120

doivent être exploitées: repérage du système provisoire constitué, affinement de ce système par la confrontation à des situations dans lesquelles il peut être remis en cause. Toute la technologie du monde ne sera d'aucun avantage si on l'enferme dans une pratique traditionnelle de l'enseignement, dirigée par l'enseignant et centrée sur la grammaire; ceci n'est qu'un oubli de tous les blocages auxquels sont affrontés les apprenants même s'ils ont bien appris la structure de L2. Un bon enseignement des langues donne la possibilité d'un espace communicatif d'apprentissage de la langue, provoque une attention linguistique en relation avec la communication orientée sur le contenu, aide les apprenants à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage. En effet, un bon enseignement des langues devra voir l'apprentissage d'une langue sous multiple angle sans oublier surtout les dimensions psycholinguistiques qui sont différentes d'une personne à l'autre. Il faut inculquer aux apprenants dès le début d'apprentissage que faire des erreurs est un phénomène tout à fait normal, que tout le monde en fait et que l'essentiel est d'avoir le courage de prendre la parole. Il ne faut pas non plus corriger systématiquement et à tous les coups les erreurs commises par les apprenants et ainsi accroître le manque de confiance préexistante chez les apprenants.

Références bibliographiques

- Agnès Florin, José Morris, *La Maîtrise du langage*, textes issus du XXVII symposium de L'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française (APSLF).
- Blanchet A. et Coll., *Recherches sur le langage en psycholinguistique*, Paris, DUNOD, 1997.
- Caron J., *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF, 1989.
- Crompton A., *Syllables and segments in speech production*, London, 1982.
- Cutler A., *Slips of the Tongue and Language Production*, Amsterdam, Mouton, 1982.
- Cutler A., *The reliability of speech errors data*, Amsterdam, Mouton, 1982.
- Fromkin V. A., (Ed), *Aspects of a model of speech production: evidence from speech errors*, 1983.
- Gaonac'h D., Golder C., *Manuel de la psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette, 1955.
- Garnham A., *Slips of the tongue in the London-Lund corpus of spontaneous conversation*, 1982.
- Garette M. F., *The analysis of sentence production*, New York, 1975.
- Garette M. F., *Syntactic processes in sentence production*, Amsterdam, 1976.
- Garette M. F., *Processes in language production*, Harvard University Press, 1988.
- Magno Caldognetto E., *Evidenze dai lapsus per modelli di produzione del parlato*, Atti del XXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana, Palermo, 1994.
- Marouzeau J., *Lexique de la terminologie linguistique*, Paris, 1951.
- Matthei E., Roeper T., *Introduction à la psycholinguistique*, Paris, BORDAS, 1988.
- Pollack O., Pickett J. M., *Intelligibility of excerpts from fluent speech*, 1969.
- Rahmatian R., *Cours de phonologie*, printemps 2001.
- Rossi M., Peter-Defare É., *Les lapsus*, Paris, PUF, 1998.
- Perspective de l'apport de l'EIAO dans l'apprentissage des langues étrangères, [Ifc.univ-Fcomte.fr/RECHERCHE/p7/pub/lco/ico.htm](http://fc.univ-fcomte.fr/RECHERCHE/p7/pub/lco/ico.htm)

surtout, là où on ne le désire pas.

Comment peut-on empêcher ce genre de blocage? En réalité, ce n'est pas le niveau langagier de ce blocage qui est essentiel mais le fait qu'il existe.

Les erreurs fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Les apprenants d'une langue seconde ont alors été perçus comme construisant activement leurs règles à partir des données auxquelles ils étaient confrontés, les adaptant progressivement en direction de la langue cible (aussi appelée L2). Cela signifiait que les erreurs de l'apprenant n'avaient plus besoin d'être vues comme des signes d'échec. Ces erreurs étaient les preuves que l'apprenant développait son propre système de règles. Émergeant de ces études, plusieurs processus cognitifs ont alors été proposés comme sources possibles d'explications des erreurs. Les quatre séries d'explications le plus souvent reconnues sont:

- L'interférence avec la langue maternelle: l'apprenant utilise son expérience précédente acquise dans sa langue maternelle (aussi appelée L1) comme un moyen pour structurer ses connaissances sur L2.

- L'interférence avec le milieu institutionnel: l'apprenant, en milieu institutionnel, est toujours sous l'influence de l'enseignant et des auteurs de livres pédagogiques qui, inévitablement, mettent l'accent sur certains aspects de la langue cible pour en négliger d'autres, d'après leurs propres croyances et expériences. Cette présentation peut avoir l'indésirable effet d'amener l'apprenant à utiliser cette connaissance à mauvais escient.

- Les stratégies d'apprentissage de l'apprenant: certaines des stratégies mises en œuvre par l'apprenant afin d'alléger la tâche d'apprentissage de L2 peuvent avoir l'effet de bord d'être génératrices d'erreurs, par sur-généralisation des

règles de la langue cible. Dans ce cas, l'apprenant a acquis une part de savoir linguistique avec des stratégies qu'il trouve utiles pour l'organisation de ses données sur L2, mais qu'il applique trop largement. Ce phénomène est très fréquemment rencontré.

- Les stratégies de communication de l'apprenant: l'apprenant a recours à certaines stratégies de communication lorsqu'un savoir lui manque, ou encore qu'il ne peut accéder aux ressources linguistiques nécessaires à la formulation d'un contenu sémantique déterminé et qu'il se trouve dans une situation le contraignant à communiquer. Il peut utiliser des stratégies de réduction en essayant d'esquiver le problème (omission de mots non essentiels au maintien de la communication); ou des stratégies d'accomplissement lui permettant de composer ses moyens limités par l'utilisation d'expressions originales.

On peut voir les sources des erreurs aussi dans:

- L'échec de l'apprentissage,

- L'inefficacité de l'enseignement,

- Le produit inévitable et transitoire de tout apprentissage. L'erreur, elle, étant inévitable dans tout usage d'une langue: les natifs en font aussi.

- Le résultat d'une volonté de communication malgré un risque d'insuffisance.

Si l'acquisition et le développement de toutes les compétences communicatives sont essentiels dans la langue maternelle, ils ne sont pas toujours requis dans leur intégralité dans l'apprentissage d'une autre langue.

Conclusion ~~~~~

Dans l'acquisition d'une langue étrangère, l'erreur est le signe d'apprentissage, étant donné qu'il est considéré comme la preuve de la construction d'un système langagier, dont l'application peut conduire à l'erreur. Les erreurs ne doivent donc pas être simplement interprétées comme une force négative. Tout au contraire elles

types de contraintes qu'elles révèlent. D'après Garrett, la production de la phrase commence au *niveau du message*, là où le locuteur décide de quoi il veut parler. Ensuite, le locuteur décide des mots qu'il va utiliser et de leurs relations grammaticales dans la phrase, c'est ce que Garrett appelle "*une ébauche fonctionnelle*". Au niveau suivant, le *niveau positionnel*, le locuteur choisit une représentation syntaxique pour la phrase, introduit les petits morphèmes grammaticaux et les représentations phonémiquement spécifiées des mots à contenu. Cette représentation est ensuite "épelée" dans ses détails phonétiques (*au niveau des sons*) et ces représentations sont utilisées pour envoyer les instructions aux articulateurs assurant l'émission de la phrase. Puisque différents processus sont impliqués à chaque niveau, différents types d'erreurs apparaissent; ainsi que différents types d'interaction entre les erreurs produites à des niveaux "supérieurs" ou "antérieurs", et celles produites aux niveaux "inférieurs". Du niveau du message jusqu'au niveau de l'ébauche fonctionnelle, ce sont principalement des facteurs "sémantiques" qui sont en jeu.

C'est durant cette application du message sur l'ébauche fonctionnelle que surviennent les erreurs sémantiques comme les substitutions de mots (*ouvrez la porte*, au lieu de *fermez la porte*), et les mélanges (*boulcité* = *bouleversé* + *excité*). Les erreurs de substitution lexicale, telles que les incongruités, se produisent probablement aussi à ce niveau.

Du niveau fonctionnel au niveau positionnel on a les erreurs du type de permutations de mots et de morphèmes, ainsi que des déplacements de mots et de morphèmes. Ainsi, à ce niveau nous trouvons des mots et des morphèmes à des emplacements incorrects. Au niveau des sons nous trouvons des permutations de sons. Il est intéressant de noter que la distance séparant les mots permutés est habituellement plus importante

que celle entre les éléments impliqués dans les permutations de sons. Ceci suggère que ces deux niveaux soient, dans un certain sens, indépendants. On peut distinguer encore le niveau positionnel du niveau sonore grâce aux erreurs dites d'*accommodation*. Il semble que les échanges et les déplacements de mots ou de morphèmes se produisant au niveau positionnel viennent "alimenter" le processus au niveau des sons.

Rappelons que c'est au niveau des sons que les détails phonétiques de la phrase sont spécialisés.

Ainsi, des erreurs du niveau positionnel se poursuivent jusqu'au niveau des sons. Par exemple, la forme de l'article indéfini s'accommode à l'environnement créé par l'erreur. (*Si tu donnes à la tétine un nourrisson... au lieu de si tu donnes au nourrisson une tétin... ou une tante d'argent au lieu de l'argent d'une tante*).

Apparemment, il existe un niveau auquel les mots et les morphèmes sont choisis et insérés dans la structure syntaxique (et où ils peuvent être mélangés) qui précède le niveau où la prononciation précise est formulée. Ainsi, les phrases seraient planifiées à différents niveaux et certaines unités de la phrase seraient cognitivement disponible plutôt que d'autres.

Le rapport du lapsus avec le processus d'apprentissage ~~~~~

On peut affirmer que, quand on fait une erreur il y a sûrement un blocage quelque part à l'accès lexical et cela arrive dans des deux langues, la langue maternelle et la seconde langue. Bien que l'erreur soit un phénomène normal et fréquent, on pense que cette normalité est "anormale"; en d'autres termes tout ce qui est fréquent ce n'est pas forcément normal mais, faire un lapsus en langue maternelle fait souvent rire, alors qu'en L2 décourage celui qui le commet et c'est considéré comme la non maîtrise de la langue étrangère. Plus on a peur de faire une erreur, plus on le fait, et

sont différentes de celles que nous avons appelées déplacement, parce que ces parties ne semblent pas avoir bougé, mais plutôt avoir été copiées. La majorité des lapsus sont des erreurs par anticipation (61%).

- *Le palais p (é) r <é> sidentiel, p* *résidentiel.*

- *Ce matin la doi (gn) e <n> ne des français, do*y*enne.*

Persévérations: certaines erreurs ressemblent aux anticipations, mais l'influence d'un mot se manifeste sur un mot ultérieur dans la phrase.

- *Les russes ont réussi à accrocher un <n> ouveau (n) odule à la station Mir; *m* odule.*

La langue "fourche", lorsqu'on utilise un mot incorrect à la place d'un autre. Dans la plupart des erreurs de ce type, les mots incorrects ressemblent aux mots justes quant au nombre de syllabes et au pattern d'accentuation:

- *Nous avons besoin d'un tout petit quelque chose pour rompre la monogamie (monotonie).*

Ces erreurs sont souvent utilisées pour produire des effets comiques.

Mélanges: nous pouvons aussi trouver des mélanges dans lesquels les deux mots sont enchevêtrés. Les exemples classiques, ceux de Lewis Carroll, Les "mots valises", tels que: *personne ne devient aussi boulcité à ce propos* (bouleversé + excité). On peut rencontrer certains de ces exemples dans les discours spontanés.

Erreurs sémantiques: lorsqu'un mot impropre est utilisé. Dans ce cas, le mot erroné est souvent associé sémantiquement au mot substitué (infirmière survient à la place de médecin), ou encore, c'est son contraire (ouvre la porte à la place de ferme la porte). Les exemples classiques sont les lapsus de Freud. Un exemple de ce type de lapsus provient d'un professeur qui était en observation chez Freud: "*Dans le cas des organes génitaux féminins malgré de nombreuses tentations-je vous prie de m'excuser, expériences...*".

Cependant, les lapsus freudiens sont rares, mais

suffisamment fréquents pour faire sourire les connaisseurs.

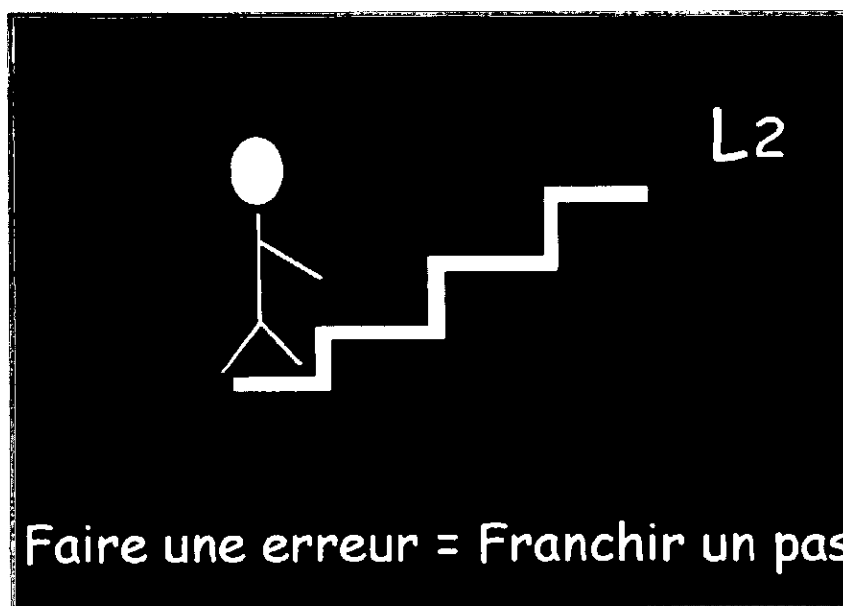
Que pouvons-nous apprendre des erreurs?

Nous voulons savoir ce que nous pouvons apprendre sur les processus de production des phrases à partir des erreurs. Il semble que les erreurs de permutation soient les plus instructives.

Remarquons d'abord que les permutations se produisent entre les éléments appartenant à des environnements semblables (*t'as les clés Pierre? devient t'as les pieds Claires?*). Quand des mots sont permutés, ils occupent souvent des positions syntaxiques similaires. Quand des segments ou des syllabes sont échangés, ils proviennent des positions similaires dans les mots. Les items permutés sont également similaires. Ainsi, les erreurs se produisent uniquement entre les items qui sont décrits au même niveau linguistique. Ceci est une preuve de l'existence de différents niveaux de description pour les énoncés. Il est également intéressant de noter que les permutations des mots ont tendance à se produire entre des mots de la même classe. Nous pouvons aller un peu plus loin, et proposer que si les échanges se produisent entre des éléments linguistiques, c'est que ces éléments apparaissent au même niveau du traitement. Par exemple, si deux mots sont échangés nous supposons qu'ils étaient mentalement disponibles au même moment. Ceci peut être utilisé comme un argument en faveur d'un niveau dans la production des phrases, auquel les mots sont insérés dans la phrase.

En utilisant des arguments de ce type, un certain nombre de théoriciens ont construit ce qu'on peut appeler "des théories à étapes" pour la production des phrases.

Garrett (1980, p. 177-220) a proposé l'idée selon laquelle les locuteurs planifient leurs phrases à plusieurs niveaux. Il a basé ses arguments sur les différents types d'erreurs et sur les différents



certaines chercheurs, comme Garrett (1988, Edward Matthei, Thomas Roeper, p. 148) à proposer des modèles de production qui mettent en jeu différents niveaux de planification. Différents lapsus témoignent de la présence simultanée, dans la représentation mentale, des deux unités entre lesquelles s'effectue l'échange ou la substitution. Or le mécanisme de production de la parole est doté d'une architecture cognitive construite sur une structure biologique. Les lapsus apparaissent ainsi comme le résultat de dysfonctionnement, liés à des conditions externes à la structure dotée des fonctions de production. Ces conditions externes sont relatives à l'attention sélective et aux attentes de l'organisme, au contenu du message qu'il entend transmettre, aux liens sémantiques de ce message avec l'environnement, à la prégnance des conditions langagières, aux contraintes du discours, à la structure du langage et à la fréquence d'occurrence des unités linguistiques. Le fonctionnement des lapsus apporte des informations précieuses qui éclairent le comportement cognitif du locuteur. On pourrait penser à l'existence d'une construction à l'étage, l'étage lexical et l'étage phonologique entre lesquels il n'y a pas de dialogue.

Les erreurs les plus communes en L1 et en L2

Permutations: une des erreurs qui se produit fréquemment dans la parole, se caractérise par l'échange de place de deux éléments linguistiques. Les contrepèteries sont des exemples classiques de ce type d'erreurs, quand des mots ou des parties de mots sont échangés. Exemple: "t'as les clés Pierre?" devient "t'as les pieds, Claire?". Les échanges se produisent à tous les niveaux linguistiques, au niveau des mots, des syntagmes, des morphèmes, des sons et des traits phonétiques.

Déplacements: les déplacements se caractérisent par le rattachement d'un fragment d'un mot à un autre mot. Ce type d'erreur implique souvent le "mouvement" d'un suffixe. Exemple:

- Le livre où il parle du () parti des (grands) mécontents, du *grand parti des mécontents*
- Le notaire qui a () digé (ré), qui a *rédigé* l'acte de vente.
- Le di () x (o) ide *dioxyde*
- Les députés ne quitteront pas l'hémis (l) yqu (e), *hémicycle*

Anticipations: Quelques fois, les parties d'un mot qui aurait dû venir plus tard dans la phrase, apparaissent dans les mots du début. Ces erreurs

c'est arrivé.

- *Les cé (né) rémonies de fu <né> railles, cé *
* rémonies.*

- *Anato (l) miquement, anato * * miquement.*

L'interversion est le déplacement réciproque de deux items et dite encore métathèse pour les interversions de phonèmes. L'interversion est contextuelle:

- *Y a ceux qui se mettent sur (les femmes) de (leurs genoux) sur *les genoux de leur femme*.*

- *Des (mûr) tes et des (vèr) es, des *vertes et des pas mûres*.*

- *Il se foutait dans un tr (a) de r (ou) t, dans un *trou de rat).*

- *On fixe un certain nombre de (m) or (n) es, de *normes*.*

- *Le texte sous-(z) a (ch) ent, *sous-jacent*.*

Ces exemples sont respectivement des interversions de mots, de syllabes, de voyelles et de consonnes.

La substitution est l'opération par laquelle une cible est remplacée par un intrus de même classe linguistique, susceptible par conséquent de postuler pour la position usurpée (Garrette, 1980, p. 177). La substitution est provoquée par un item présent ou non dans le contexte.

- *Nous avons une auditrice en l (ai) gne, l*i*gne.*

- *Il se trouve qu'on (dépasse), qu'on *dépense* énormément de pognon.*

- *Une longue expli (t) ation, expli *c* ation.*

- *Vos (p) leurs, vos *f* leurs résistent bien.*

- *Dans la (barre), dans la *mesure* où Monsieur <Barre>.*

- *Il a gagné par deux buts à (rien), deux buts à *un*, devant <Amiens>.*

- *Les <attaches> de ski, je les ai (attachées), *achetées* au magasin.*

- *Les saveurs comprennent le s (a) cré, le s*u*cré, le s<a>lé, l'amer...*

Dans chaque type, les lapsus sont classés sur la base de leur origine selon deux critères:

a- Le lapsus est-il d'origine syntagmatique ou paradigmaticque? Autrement dit est-ce que l'origine se trouve dans le contexte de parole ou dans l'une des mémoires auxquelles a accès le locuteur?

b- S'il est d'origine syntagmatique, est-il le résultat d'une persévération, l'origine se trouve-t-elle à droite ou à gauche de l'erreur, autrement dit l'origine se trouve-t-elle dans ce qui n'est pas encore dit mais qui est déjà programmé, ou bien dans ce qui a déjà été dit et qui est encore présent dans une mémoire dite à court terme à laquelle le locuteur a accès?

En ce qui concerne le critère de contextualité, il existe une différence fondamentale entre les erreurs de mots et les erreurs phonologiques (Mario Rossi, Peter-Defare, 1998, p. 45): les erreurs de mots sont majoritairement paradigmaticques (62%), tandis que les erreurs phonologiques sont massivement syntagmaticques (94% en moyenne). Parmi les erreurs syntagmaticques, les erreurs par anticipation sont plus nombreuses que celles par persévération. La dominance de l'anticipation dans les lapsus résulte du fait bien connu selon lequel, dans le processus de production de la parole, l'attention du locuteur est essentiellement orientée vers la planification de l'émission à venir. Il reste une forte minorité de persévération (environ 40%) qui met en évidence le rôle de la mémoire à court terme dont l'incidence sur la production de la parole interfère fortement avec la planification.

Cutler (1982, p. 7-28) et Fromkin (1983, p. 104-112) insistent sur la nécessité de distinguer clairement entre cause et mécanisme. Le mécanisme définit les processus mis en œuvre dans les modèles de production et l'accès au lexique, la cause en revanche est intimement liée aux types de lapsus. La source la plus importante d'information sur la structure de la planification vient d'étude des erreurs spontanées dans des situations naturelle de conversation.

Une analyse approfondie des erreurs a conduit

Le lapsus doit être considéré comme une déviation de l'intention du locuteur ayant pour résultat une modification non intentionnelle de la forme, c'est-à-dire altération d'une unité du niveau symbolique et non du niveau de la substance. La production des lapsus est involontaire et le processus en est inconscient.

Critères de classement

Les lapsus sont classés selon plusieurs critères essentiels: (Le corpus présenté dans cet article provient exclusivement de parole spontanée. Il s'agit de 2808 lapsus relevés soit dans les conversations de la vie courante, soit dans des dialogues et tables rondes diffusés sur les médias entre 1992 et 1996 par Mario Rossi, Evelyne Peter-Defare, 1998, p.17). Les erreurs qui sont le résultat d'une mauvaise articulation ou d'une utilisation erronée d'un mot mal connu n'ont pas été retenues. Les hésitations et les reformulations non plus.

1-En fonction de l'unité impliquée dans l'erreur: le mot, la syllabe et le phonème (voyelle, consonne).

-Erreur de mot: *Ils font chanter la (cloche), la classe politique.*

-Erreur de syllabe: *Pour (co) prendre, *reprendre* le <co> dage.*

-Erreur de voyelle: *Les hommes et les d(o) mes, les dames.*

- Erreur de consonne: *Le Figaro Maga (r) ine, Magazine.*

Le total des erreurs phonologiques (Mario rossi, Eveline Peter-Defare, 1998, p. 24), (consonnes, voyelles, syllabes...) atteint 70%; il est largement supérieur aux erreurs de mots. L'essentiel des lapsus (plus de 90%) sont des erreurs de mots et de phonème. Il signifie que les erreurs de syllabes (3.20) sont peu représentatives des lapsus, mais il ne permet pas de conclure que la syllabe n'a pas de réalité psychologique dans la production de la parole.

2. En fonction du type d'erreur, par lequel se manifeste la cause: L'amalgame, l'haplologie, l'omission, l'insertion, l'interversion et la substitution.

-*L'amalgame* est une erreur de mot, en principe paradigmatique, donc non contextuelle qui provoque la fusion de deux unités lexicales en compétition: une cible et un intrus activés avec une force équivalente. La cible et l'intrus sont sémantiquement apparentés, connaissent la même distribution syntaxique et présentent la plupart du temps une parenté phonologique (Crompton, 1982, pp.138-140, Rossi et Peter Defare, 1995, pp.26-27). Généralement le résultat de l'amalgame est un non-mot:

- *Un monde de chansons (ébouristou...), ébouriffant+époustouflant.*

- *Y a pas beaucoup d'étudiants, mais y a tout le (circus), circuit+cursus.*

- *C'est une idée à (pieuser). Piocher+creuser.*

L'haplologie, (Hill, 1973, p. 206): cas particulier de la dissimilation du semblable par le semblable, accident qui conduit à n'énoncer que l'une de deux articulations pareilles. Haplologie dite haplologie, pourrait être une simple télescopage. L'haplologie est syntagmatique:

- *A' vous vu? Avez-vous vu?*

- *La (dégralité), la dégradation de la qualité.*

- *Les (jourraient), les jurys pourraient.*

- *Le (pinnier), le pinot meunier.*

L'omission: toute suppression d'une unité linguistiquement constituée (phonème, syllabe, mot), quelle que soit la cause de suppression. L'omission est syntagmatique ou paradigmatique:

- *Aujourd'hui#je n'en () plus, je n'en *suis* plus sûr.*

- *Une exposition de () militaires, de *véhicules* militaires.*

L'insertion est l'opération par laquelle un item (phonème, syllabe, mot) est ajouté dans le mot ou le syntagme cible:

- *<Il> se produit à Paris et (il) c'est arrivé, * **

superposition de multiples plans et arrière-plans contextuels.

A) Effets cosmologiques, atmosphériques et climatiques:

Certaines personnes sont plus "en forme" le matin que le soir, les saisons influent sur notre humeur. Discuter du temps qu'il fait est une manière fréquente d'établir le contact. Parler de la pluie ou du beau temps revient en fait à créer le contexte le plus ouvert et le plus large possible.

B) Effets de lieu:

Le lieu de l'échange participe fortement à l'établissement du sens de la conversation. On ne parle pas de la même manière selon que l'on reste debout ou que l'on prend le temps de s'asseoir à la terrasse d'un café. Le bâtiment, la salle, le mobilier spécifient également le cadre de l'interaction.

C) Effets de temps:

Le temps s'organise en une série d'échelles permettant de distinguer le passé, le présent et l'avenir. Une production langagière advient dans le présent, se mémorise comme fait passé, s'anticipe comme fait à venir. Donner de ses nouvelles revient à réactualiser un passé récent ou plus ancien, en fonction de l'interlocuteur rencontré dans le présent.

D) Effets de forme:

La conversation présente un caractère formel ou informel. Une conversation est formalisée lorsque les partenaires s'identifient fortement à des rôles et des statuts sociaux. Elle présente un caractère informel lorsque les partenaires arrivent à quitter ces formes protocolaires, et à jouer sur des interactions plus imprévisibles et spontanées.

G) Effets de position:

Les effets de position concernent la

"proxémique", c'est-à-dire l'ajustement des distances interpersonnelles, des phénomènes de rapprochement et de distanciation.

H) Effets de méta -communication et para -communication:

L'influence méta -communicative ou para -communicative est volontaire ou involontaire, consciente ou inconsciente. L'apparence physique, l'habillement et la tenue révèlent en partie l'état d'esprit, le style de la vie, certains aspects de la personnalité, les références culturelles et les appartenances ethniques.

M/Effets de connaissances et de reconnaissances intentionnelles:

La personnalité des interlocuteurs produit des incidences particulièrement complexes à la nature de la production langagière. Elle détermine en partie le cours de l'échange, le style de l'interaction, voire ses prolongements éventuels.

Enfin, la conversation repose sur la mise en oeuvre d'inférences que chacun fait des intentions d'autrui, et sur les implications et les finalités mêmes de la rencontre: ce qui conduit à reconnaître les dimensions affectives et cognitives des contextes de la communication.

Les erreurs de la production 

On considère les lapsus comme des phénomènes normaux dans le flux de parole, un reflet des processus sous-jacents de production du langage et une émergence des structures linguistique elles-mêmes. Ainsi les lapsus ont été utilisés comme preuves pour étayer divers modèles de production du langage. Le lapsus est un phénomène normal, mais relativement rare (un lapsus sur 600 mots). Les lapsus suggèrent que le locuteur planifie des parties importantes de la phrase avant de la produire. L'esprit est, en un certain sens, en avance par rapport aux articulateurs, pendant la production des phrases.

soi, par contre une production erronée, est à considérer très positive, car elle montre la réalisation d'un grand pas, difficile et dur, à franchir. On constate que ce dysfonctionnement n'est pas propre à une langue seconde; ce problème a des racines dans l'éducation et la culture de chaque individu. C'est exactement pour cette raison qu'on peut le rencontrer en langue maternelle mais, les résultats et les conséquences de ce dysfonctionnement sont plus flagrants en langue seconde car on en est moins performant et plus vulnérable.

Les mots clés:

Langage, erreur, production verbale, apprenant, enseignant

Introduction

Le langage est une production verbale qui suppose une série de processus de traitement et de production d'information. Tout au long de cette chaîne qui conduit à la construction de la phrase et du discours, il est possible d'isoler et d'étudier des mécanismes élémentaires dont les éventuelles caractéristiques atypiques peuvent expliquer certains dysfonctionnements langagiers.

Qu'est-ce qui fait que nous pourrions être bloqués quelquefois dans notre production verbale, incapables d'aller de l'avant, et d'entrer en contact avec les autres?

Pourquoi on dit le contraire de ce qu'on voulait dire, pourquoi deux mots se télescopent, pourquoi souvent les consonnes et les voyelles jouent les intrus indésirables? Pourquoi certaines personnes semblent-elles à l'aise en toutes circonstances tandis que d'autres osent à peine entreprendre quoique ce soit, de peur de l'échec ou de la catastrophe?

Le fait que nous pouvons dire quelque chose, puis conclure que ce n'est pas ce que nous avons "voulu dire" implique qu'il existe une sorte de représentation de ce que nous voulions dire; cette représentation témoigne du fait que la chose dite ne correspond pas au domaine linguistique (mot, phonétique...) qui devrait être mis en oeuvre.

Ces incapacités occasionnelles ou permanentes montrent la nécessité d'une étude systématique à partir de laquelle on pourrait montrer l'intrusion des éléments qui font obstacles à la production

langagière sous l'angle psycholinguistique.

Les difficultés liées aux mécanismes de production, ont conduit la plupart des chercheurs intéressés par ce sujet, à entreprendre des études basées sur l'observation. Ils se sont intéressés en particulier, à différentes déviations- par rapport à la production idéale- comme les hésitations, ou à des erreurs de prononciation, comme les "contrepèteries" (une sorte de lapsus).

Notre tâche consistera dans cet article à voir comment il est possible de relever et d'analyser les erreurs d'ordre psycholinguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Par la suite il faut s'interroger sur le sens des fautes et des erreurs et l'utilisation qu'on peut en faire. La faute résulte d'un manque de connaissance, d'une inaptitude, tandis que l'erreur vient du fait que l'apprenant s'est constitué une norme différente.

L'influence de différents effets (cosmologique, formel, proxémique et para et/ou méta communicatif...) sur la production langagière

En linguistique et en psycholinguistique, nous devons être vigilants car le langage est relié à maints aspects de la vie mentale. Il s'avère que certains traits du langage n'appartiennent pas réellement au langage.

Lorsque deux ou plusieurs personnes entrent en contact et se mettent à discuter, la nature de leur conversation est mise en perspective par la

Dr. Rouhollah RAHMATIAN
r_rahmatian@yahoo.com
Université Tarbiat Modarres
Elham ARYAPOUR

La production orale et les erreurs de la production d'un point de vue psycholinguistique en L1 et L2



چکیده

فراگیری یک زبان خارجی، بدون مرتکب شدن اشتباهات لپی و یا فراموشی لحظه‌ای، خیالی بیش نیست. در حقیقت، هرچه بیش تر بر زبانی تسلط داشته باشیم، بیش تر در معرض ارتکاب چنین اشتباهاتی هستیم. زیرا هنگام صحبت کردن، بی وقفه به تصحیح خود می پردازیم؛ عملی که از متمرکز شدن صد درصد بر آنچه که می خواهیم بگوییم، جلوگیری می کند. فراگیری یک زبان غیرمادری روندی طولانی دارد؛ فرایندی که در طول آن، به تفکیک و دسته بندی محتوای زبانی و طرز بیان آن نیاز داریم. زبان آموز و مدرس باید بدانند که مرتکب اشتباه لپی و یا دچار فراموشی لحظه‌ای شدن، نه تنها به خودی خود دلیل بر تسلط نداشتن بر یک زبان نیست، بلکه می تواند مفید و نمایانگر پیشرفت نیز باشد. این خطاها مختص زبان غیرمادری نیستند، اما نتایج آن‌ها در دو زبان متفاوت است. زیرا افراد در زبان غیرمادری به دلایل متفاوت فرهنگی، اجتماعی و غیره آسیب پذیرترند. در این مقاله تلاش بر آن است که ضمن مشخص کردن این موارد و تأثیر آن‌ها در صحبت کردن، راه‌حلی نیز برای جلوگیری ارائه شود؛ با این اعتقاد که برقراری ارتباط زبانی با هم نوع، حتی با اشتباه، بی شک بهتر از جرأت صحبت نداشتن است.

کلید واژه‌ها: فراگیری، زبان غیرمادری، صحبت کردن، اشتباه لپی و فراموشی لحظه‌ای، زبان آموز.

Résumé

Apprendre une langue étrangère, sans commettre des erreurs, est une illusion. En fait, plus on maîtrise une langue, plus on a l'occasion de faire des erreurs car au moment de la production verbale on fait sans cesse une sorte d'autocorrection, ce qui empêche une concentration à cent pour cent sur ce qu'on est en train de dire.

Apprendre une nouvelle langue est un processus de longue haleine où l'on expérimente et où l'on doit formuler et essayer des hypothèses sur les rapports entre les contenus linguistiques et les formes linguistiques.

L'apprenant et l'enseignant doivent savoir que faire des erreurs n'est pas une réalité péjorative en

IN THE NAME OF GOD

● **Managing Editor:**

A. Hajianzadeh

● **Editor-in- chief**

Akbar Mirhassani, Ph. D. (TEFL)
Tarbiat Modarres University

● **Executive Director**

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

● **Editorial Board**

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

● **Advisory panel**

A.Rezai, Ph. D. (English Literature)
Tabriz University
Mohammad Hossein Keshavarz, Ph.D. (Linguistics)
University for Teacher Education
J. Sokhanvar, Ph. D. (English literature)
Shahid Beheshti University
Ghasem Kabiri, Ph. D. Gilah University

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ) is published four times a year under the auspices of the Organization of Research & Educational Planning, Ministry of Education, Iran.

● **Contribution of Roshd FLTJ:**

The Editorial Board welcomes unpublished articles on foreign language teaching/learning, particularly those based upon experiences gained from and/ or researches done at Iranian schools.

● **Manuscripts:**

If you intend to submit an article for publication, please send three type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

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

Roshd Foreign Language Teaching Journal

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

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

ROSHD FLT

81

No. 81, Winter ,VOL.21, 2006

www.roshdmag.ir



FLT

Foreign Language
Teaching Journal