



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

Foreign Language Teaching Journal

www.roshdmag.ir

Email: fltmagazine@roshdmag.ir

دوره بیست و پنجم، شماره ۴، تابستان ۱۳۹۰

مدیرمسئول: محمد ناصری
سرمدبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

هیئت تحریریه:

پرویز بیزجندی، دانشیار، دانشگاه علامه طباطبائی
پرویز مفتون، دانشیار، دانشگاه علم و صنعت
حسین وثوقی، استاد، دانشگاه تربیت معلم
زاله کهنمویی پور، استاد، دانشگاه تهران
حمیدرضا شعیری، دانشیار، دانشگاه تربیت مدرس
نادر حقانی، دانشیار، دانشگاه تهران
مؤگان رشتچی، استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال
محمدرضا عطایی، استادیار، دانشگاه تربیت معلم

طراح گرافیک: روشنگر فتوحی

ویراستار: بهروز راستانی

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴، ۹-۸۸۳۱۱۶۱) (۸۸۳۱۱۶۱-۸۸۳۰۵۸۶۲) ۰۲۱-۸۸۳۰۵۸۶۲
خط گویای نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

مدیرمسئول: ۱۰۲

دفتر مجله: ۱۱۳

امور مشترکین: ۱۱۴

صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

شمارگان: ۱۱۰۰۰ نسخه

◆ سخن سردبیر / دکتر محمدرضا عنانی سراب / ۲

◆ شناسایی عوامل آموزشی مؤثر بر میزان پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی از دیدگاه دبیران و ... / دکتر غلامرضا احمدی و اشرف اصیلان / ۸



◆ گفت و گو / شهلا زارعی نیستانک / ۱۲



◆ English Through Fun / B. Davvand & H. Azimi / 18



◆ Teaching and Learning in Close-up: Diagnostic - oriented Approach to Listening Comprehension / J. Naeini / 26



◆ Written Feedback: Still, a Strong Pedagogical Tool / M. Rashtchi & Sh. Mirshahidi / 34



◆ Effectiveness of Textual Enhancement in System Learning of English Dative Alternation / R. Esfandiari & M. Vaez Dalili / 46



◆ Language Engineering Virtual Learning Environments (VLEs) und individualisiertes Lernen / N. Haghani & P. Sohrabi / 56



◆ Analyse Des Erreurs Linguistiques au Cours De l'apprentissage d'une Langue étrangère / R. Ilani / 64



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

نقش کلیدی برنامه درسی در ایجاد تحول در آموزش زبان

آغاز فصل تابستان و تعطیل شدن مدارس را می‌توان فرصت مغتنمی برای تجدید قوا، تفکر و بازنگری در شیوه‌های فردی در آموزش به حساب آورد که بالقوه می‌تواند آموزش را به فرایندی تکاملی تبدیل کند و برکات آن علاوه بر رشد و شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان، معلم را نیز از آموزش‌دهنده صرف به هدایتگری توانا در مسیر رسالت فرهنگی خود ارتقا دهد. فرصت‌هایی که هر ساله در فصل تابستان ایجاد می‌شوند، گرچه ممکن است در نگاه اول کمی طولانی و زائد به نظر برسند ولی اگر به نقش این فرصت‌ها در رشد حرفه‌ای معلمان توجه کنیم، به ضرورت وجودی آن‌ها

پی می‌بریم. در نتیجه سعی خواهیم کرد با برنامه‌ریزی از این فرصت‌ها حداکثر استفاده را ببریم. در شماره گذشته بحثی را درخصوص نیاز به تحول در آموزش زبان آغاز کردیم و در آن به نقش و جایگاه معلم در تحول پرداختیم. در شماره حاضر سعی می‌کنیم بحث را با پرداختن به نقش برنامه‌داری در ایجاد تحول پی‌بگیریم.

برنامه‌ریزی درسی در آموزش زبان در دهه ۱۹۶۰ میلادی با الهام گرفتن از دستاوردهای این شاخه از تعلیم و تربیت و بروز نشانه‌های عدم کارایی روش تدریس به‌عنوان عنصر اصلی آموزش زبان آغاز شد. در برنامه‌ریزی درسی آن‌چه حائز اهمیت است، توجه به مؤلفه‌های امر آموزش و مشخص کردن نقش هر یک از آن‌ها در رسیدن به اهدافی است که برای آموزش موضوع درسی مورد نظر پیش‌بینی شده است. و چون این امر در چارچوب برنامه‌ای منسجم برای یک دوره تحصیلی خاص با در نظر گرفتن تمامی جوانب، از جمله فلسفه تعلیم و تربیت و چشم‌انداز ترسیم شده، برای تحقق نقش و جایگاه کشور در سطح منطقه‌ای و بین‌المللی، با عنایت به شرایط و امکانات بالقوه و بالفعل کشور تحقق می‌پذیرد، امکان ایجاد زمینه‌های لازم برای رسیدن به اهداف از این طریق بهتر فراهم می‌شود.

در برنامه‌ریزی درس زبان، مؤلفه‌های مورد توجه عبارت‌اند از: نیازسنجی، تحلیل وضعیت و چگونگی زبان‌آموزی، تعیین اهداف ارتباطی، طراحی دوره، انتخاب یا تدوین مطالب درسی، سامان‌دهی آموزش مؤثر و ارزش‌یابی. از آن‌جا که همه این اجزا در ارتباط با یکدیگر عمل می‌کنند، توجه به هر یک بدون توجه به دیگر اجزاء برنامه را در رسیدن به اهداف خود ناکام می‌سازد. در آموزش زبان اکنون دیگر جای تردید وجود ندارد که تأکید بر اهداف ساختاری و تهی کردن آموزش از توجه به اهداف ارتباطی منطبق با نیازهای جامعه، به تلف شدن وقت، انرژی و امکانات مادی جامعه می‌انجامد. چرا که کاربرد چنین آموزشی فقط به کلاس درس و محیط‌های آموزشی محدود خواهد شد و در نتیجه، افراد در مواجهه با کاربردهای واقعی زبان توان و کارایی لازم را نخواهند داشت.

پذیرش این واقعیت برنامه‌ریزان درسی را ملزم می‌سازد در راستای ایجاد تحول، اهداف ساختاری را

با اهداف ارتباطی حاصل نیازسنجی جای‌گزین ساخت و با توجه به نقش و جایگاه سایر اجزای برنامه‌داری، نحوه تغییر آن‌ها را هم‌سو با اهداف تعیین کنند. یکی از این اجزا کتاب درسی است که در آن اصول طراحی محتوا باید با اهداف ارتباطی هماهنگ شود. به عبارت دیگر، محتوا باید طوری طراحی شود که از طریق آن بتوان با استفاده از شیوه‌های مناسب، اهداف ارتباطی برنامه را محقق ساخت.

بدیهی است برای تحقق اهداف، زمینه آموزش مؤثر باید فراهم شود که این خود به توجه به عواملی از جمله آموزش معلمان، فراهم آوردن امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی، و ایجاد سازوکارهای ویژه آموزش مهارتی-کاربردی در محیط‌های آموزشی بستگی مستقیم دارد. تغییر در نحوه سنجش پیشرفت تحصیلی، متناسب با آموزش‌های مهارتی، در ایجاد سازوکار فوق نقش محوری دارد چرا که به دلیل اهمیت سنجش در ارتقا به سطوح بالاتر تحصیلی به‌ویژه ورود به آموزش عالی، نحوه سنجش مهارت‌های زبانی، آموزش‌های قبل از سنجش را تحت شعاع خود قرار می‌دهد. آخرین مؤلفه برنامه‌ریزی درسی ارزش‌یابی مستمر در مسیر اجرای برنامه است که با گرفتن بازخوردهای لازم، به اصلاح مسیر و حصول اطمینان از رسیدن به اهداف می‌انجامد.

نگاه سیستمی به برنامه‌ریزی درسی آن‌گونه که در بالا مطرح شد، بر پیوند اجزا تأکید می‌کند و بر آن است که آموزش را کلی منسجم در نظر بگیرد که اجزای آن در ارتباط و تعامل با یکدیگر عمل می‌کنند. لذا در ایجاد تحول در آموزش زبان، برنامه‌داری نقش کلیدی دارد به همین دلیل است که در بسیاری از کشورها که تحول در آموزش زبان را در دستور کار خود قرار داده‌اند، مسیر تحول از برنامه‌داری آغاز شده و تغییرات لازم براساس برنامه در اجزا ایجاد و پی‌گیری شده است. از این بحث می‌توان چنین نتیجه گرفت که در تولید و اجرای برنامه‌داری همکاری و مشارکت همه بخش‌های مرتبط ضروری است و لازم است به آن به‌عنوان فرایندی نگرینده شود که از طریق ارزش‌یابی مستمر در حال تحول است. در غیر این صورت برنامه‌داری پویایی خود را از دست می‌دهد و در گذر زمان از پاسخ‌گویی به نیازها بازمی‌ماند.



شناسایی عوامل آموزشی مؤثر بر میزان پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان شهر اصفهان، سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸

Researchers



غلامرضا احمدی

دکترای برنامه‌ریزی آموزش بزرگسالان، استادیار دانشگاه

آزاد خوراسگان، Email: ghahmadi@khuisf.ac.ir

اشرف اصیلان

دبیر آموزش و پرورش اردستان، دانش‌آموخته‌ی کارشناسی

ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه آزاد خوراسگان،

Email: e.asilian@gmail.com

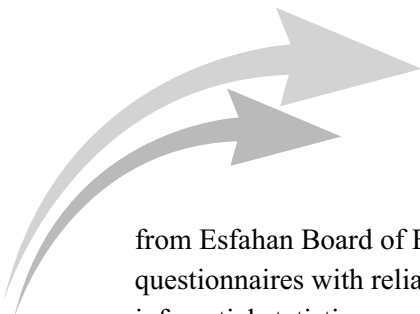
چکیده

تحقیق حاضر عوامل آموزشی و زبان‌شناختی مؤثر بر میزان پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی را مورد بررسی قرار داده است. روش این تحقیق توصیفی-پیمایشی و نمونه آماری شامل ۱۱۰ نفر از معلمان و ۳۴۰ نفر از دانش‌آموزان شهر اصفهان بود. ابزار تحقیق دو پرسش‌نامه محقق ساخته را برای دبیران (پایایی ۰/۹۵) و دانش‌آموزان (پایایی ۰/۹۴) شامل می‌شد. از آمار توصیفی و استنباطی (آزمون t تک‌متغیره و t مستقل) برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهند که نقش نحوه طراحی تدریس، فناوری آموزشی، محتوای کتاب‌های درسی، عوامل فردی دانش‌آموز، ارتباط دانش‌آموز و معلم و عوامل فرهنگی-اجتماعی، بیش از سطح متوسط در پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی مؤثر است. همچنین، بین نظرات دبیران و دانش‌آموزان در خصوص نحوه طراحی تدریس، فناوری آموزشی، محتوای کتاب‌های درسی و ارتباط دانش‌آموزان و معلمان تفاوت معنادار وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: عوامل آموزشی، پیشرفت زبانی تربیتی، مهارت‌های زبان انگلیسی.

Abstract

The present study investigated the effect of instructional and linguistic factors on the development of English language skills among third grade guidance school students. The research method was a descriptive survey. The samples included 110 teachers, and 340 students



from Esfahan Board of Education and the instruments consisted of two researcher-made questionnaires with reliability of 0.95 for teachers, and 0.94 for students. Both descriptive and inferential statistics were applied for analyzing the data (one variable t-test, independent t-test). The research findings indicated that the effect of teaching design, instructional technology, textbook contents, students' individual factors, student-teacher relationship, and social-cultural factors was more than average on the development of students' English language. Significant differences were also detected between the viewpoints of teachers and students regarding teaching plan, methods, instructional technology and textbook contents.

Key Words: Instructional Factors, Linguistic educational development, English language skills

مقدمه

دانستن زبانی دیگر علاوه بر زبان مادری، از گذشته‌های دور ذهن بشر را به خود مشغول داشته است. در عصر کنونی، با توجه به گسترش ارتباط بین ملت‌ها و نقش حیاتی زبان در ایجاد این ارتباط، بر اهمیت یادگیری زبان‌های خارجی، به‌ویژه زبان انگلیسی، به‌طور قابل ملاحظه‌ای افزوده شده است. از این‌رو، در نظام آموزش و پرورش همه کشورهای این امر مورد توجه قرار گرفته و ساعاتی از برنامه درسی دوره‌های گوناگون تحصیلی را به خود اختصاص داده است [جمالی‌پالعه، ۱۳۸۷].

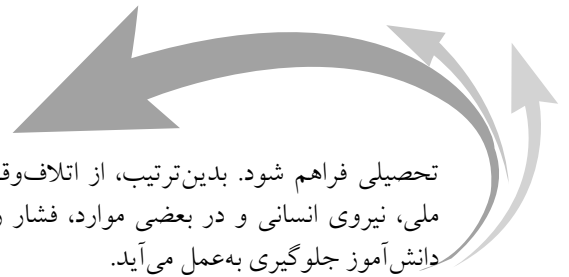
در دهه حاضر، تغییرات شگرفی در آموزش رخ داده که با آنچه از گذشته در اختیار ما بوده است، تفاوت دارد. تغییراتی بسیار عمیق و وسیع که مشابه آن هرگز در گذشته دیده نشده، بر تمام فعالیت‌های بشر تأثیر گذاشته است. دیگر آموزش متکی بر انتقال مطالب ثابت و اطلاعات مندرج به‌وسیله معلمان به متعلمان منفعل، برای حال و آینده مناسب نیست. مغزهای انباشته از مطالب فاقد انعطاف، نمی‌توانند پیچیدگی و پویایی حال و آینده را دریابند. امروزه نظام آموزش و پرورش به حق نقشی بی‌بدیل در پیشرفت بشر ایفا می‌کند. هدف از آموزش و پرورش، توسعه افکار انسان‌ها و ایجاد ژرف‌نگری و خلاقیت، خودآگاهی، آزاداندیشی و تعالی در جامعه است. بدون شک نظام آموزشی ابزار و وسیله مهمی برای تحقق هدف‌های اجتماعات کنونی بشر است [طراویان، ۱۳۸۳].

با بالا رفتن سطح فکر و دانش بشر و آگاه شدن انسان از اسرار نهفته روان خویش، اهمیت تعلیم و تربیت به‌عنوان ابزاری مهم برای ایجاد وحدت ملی و ارتقای سطح زندگی، بیش از پیش آشکار می‌شود. توسعه، تنوع و گسترش دامنه تعلیم و تربیت و به‌کارگیری یافته‌های روزافزون علمی،

موجب تغییر و دگرگونی در اهداف، مراحل و روش کار آموزشی و پرورشی شده است. پیشرفت جامعه انسانی وابستگی شدیدی به آموزش و پرورش دارد. افراد در نظام آموزشی نباید به یادگیری در محیط آموزشی اکتفا کنند، بلکه باید زمینه یادگیری مادام‌العمر برای آنان فراهم شود تا بتوانند به‌طور مداوم یاد بگیرند و امکان سازگاری پی‌گیر با دگرگونی‌های سریع آینده را داشته باشند. آموزش و پرورش بدون وجود زبان غیرممکن است [وثوقی، ۱۳۸۳].

آموزش و فراگیری زبان در عرصه تعلیم و تربیت از اولویت خاصی برخوردار است. امروزه با توجه به پیشرفت علم و فناوری و تحولات پی‌درپی، زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی از اهمیت زیادی برخوردار شده است. در هزاره جدید، زبان انگلیسی عاملی مؤثر در تجارت، سیاست، اقتصاد، فناوری و علوم محسوب می‌شود و مورد نیاز جهانیان است. گسترش روزافزون فناوری و علوم در زمینه‌های گوناگون، بدون داشتن زبانی مشترک، امکان‌پذیر نیست. لذا گسترش زبان انگلیسی از طریق تدریس اصولی آن و تربیت مدرسان مسلط بر شیوه‌های تدریس اثربخش، از اولویت برخوردار است [Carter & Nunan, 2002: 72].

در تدریس و یادگیری مؤثر، عوامل بسیاری دخیل‌اند که می‌توان آن‌ها را به عوامل داخل نظام آموزش و پرورش و عوامل خارج از نظام آموزشی (عوامل خانوادگی) تقسیم کرد. بدیهی است که شناخت این عوامل، توان مسئولان را برای ارائه برنامه‌های موفق در زمینه پیشرفت تحصیلی افزایش می‌دهد. به‌علاوه، شناخت عوامل مؤثر بر افت تحصیلی باعث می‌شود که بتوان راهکارهای مناسبی برای از بین بردن عوامل بازدارنده ارائه کرد تا زمینه‌های پیشرفت



روش تحقیق

با توجه به پیمایشی بودن پژوهش، وسیله جمع‌آوری اطلاعات پرسش‌نامه است. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار پرسش‌نامه محقق ساخته با ۳۵ سؤال بسته پاسخ در زمینه شش مؤلفه اساسی برای دبیران و دانش‌آموزان در شناسایی عوامل آموزشی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ استفاده شد. روایی پرسش‌نامه توسط کارشناسان و استادان ذی‌ربط و تعدادی از پاسخ‌گویان مورد تأیید قرار گرفت. پایایی آن نیز با استفاده از فرمول ضریب آلفای کرونباخ برای دبیران ۰/۹۴ و برای دانش‌آموزان ۰/۹۵ به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از آمار توصیفی و استنباطی (آزمون t تک‌متغیره، t مستقل) انجام گرفت.

یافته‌های تحقیق

سؤال اول: تا چه اندازه تدوین طرح درس بر میزان پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی مؤثر است؟ (نگاه کنید به جدول ۱)

نتایج جدول ۱ از نظر دبیران نشان می‌دهد، دامنه میانگین نمرات بین ۳/۷۶ تا ۴/۵۹ در نوسان است. بیشترین میانگین مربوط به «سبک و نحوه تدریس معلم» با میانگین ۴/۵۹ و کمترین مربوط به «داشتن طرح درس مکتوب توسط معلم» با میانگین ۳/۷۶ است. همچنین، اطلاعات مربوط به نظر دانش‌آموزان بیانگر آن است که دامنه میانگین نمرات بین ۳/۷۲ تا ۴/۲۵ در نوسان است. بیشترین میانگین مربوط به «سبک و نحوه تدریس معلم» با میانگین ۴/۲۵ و کمترین میانگین مربوط به «توجه به اطلاعات قبلی دانش‌آموز» با میانگین ۳/۷۲ است.

سؤال دوم: تا چه اندازه استفاده از فناوری آموزشی بر میزان پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی مؤثر است؟ (نگاه کنید به جدول ۲)

اطلاعات جدول ۲ از نظر دبیران نشان می‌دهد، دامنه میانگین نمرات بین ۳/۴۷ تا ۳/۸۴ در نوسان است، بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به «استفاده از کتاب‌های کمک‌درسی» با میانگین ۳/۸۴ و کمترین میانگین مربوط به «استفاده از بسته‌های آموزشی» با میانگین ۳/۴۷ است. نظر دانش‌آموزان گویای این مطلب است که دامنه میانگین نمرات بین ۳/۲۴ تا ۳/۴۳ در نوسان است، بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به «استفاده از کتاب‌های کمک‌درسی» با میانگین ۳/۴۳ و کمترین میانگین مربوط به «استفاده از چارت‌های آموزشی

تحصیلی فراهم شود. بدین ترتیب، از اتلاف وقت، سرمایه ملی، نیروی انسانی و در بعضی موارد، فشار روانی روی دانش‌آموز جلوگیری به عمل می‌آید.

مسئله این است که آموزش زبان خارجی در کشور ما، همانند کشتی طوفان‌زده، گرفتار امواج است و ثباتی در آن مشاهده نمی‌شود و با وجود تلاش‌های خالصانه و بی‌دریغ معلمان دلسوز و مدرسین علاقه‌مند، پیشرفتی در این زمینه به دست نمی‌آید. برنامه‌های آموزشی، تحت تأثیر مستقیم و غیرمستقیم عوامل بسیاری قرار دارند که بدون در نظر گرفتن آن‌ها و در صورت لزوم، بدون جرح، تعدیل، تغییر و تبدیل بسیاری از آن‌ها، نمی‌توان انتظار موفقیت‌های چشم‌گیری را در این امر داشت.

از طرف دیگر، در دنیای پیچیده امروز هیچ‌کس از یادگیری زبان انگلیسی بی‌نیاز نیست. چرا که برای موفقیت در دهکده جهانی، تنها یک راه ارتباطی وجود دارد و آن هم دانستن این زبان و کاربرد آن است. لذا از طریق یافتن راه‌های پیشرفت تحصیلی، از جمله عوامل مؤثر خانوادگی، آموزشی و پرورشی، می‌توانیم قدم‌های مؤثر و راه‌گشایی در جهت حل این مشکل بزرگ برداریم [میرحسینی، ۱۳۸۵].

با توجه به مطالب ذکر شده و اهمیت شناسایی عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی، انجام پژوهش‌های گسترده در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد. با مشخص شدن میزان تأثیر هر یک از متغیرهای پیش‌بین، می‌توان اولویت‌های برنامه‌ریزی برای تقویت پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی را تا اندازه‌ای مشخص کرد.

سوالات تحقیق

۱. تا چه اندازه تدوین طرح درس بر میزان پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی مؤثر است؟
۲. تا چه اندازه استفاده از فناوری آموزشی بر میزان پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی مؤثر است؟
۳. تا چه اندازه عوامل فردی دانش‌آموزان بر میزان پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی مؤثر است؟
۴. تا چه اندازه حجم مطالب و کثرت کتاب‌های درسی بر میزان پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی مؤثر است؟
۵. تا چه اندازه تعامل میان دانش‌آموزان و معلم بر میزان پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی مؤثر است؟
۶. تا چه اندازه عوامل فرهنگی و اجتماعی بر میزان پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی مؤثر است؟

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های مربوط به طرح درس

از نظر دانش‌آموزان						از نظر دبیران						گویه‌ها	
میانگین	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	میانگین	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم		
۳/۵۵	۸۷	۸۸	۵۸	۲۳	۳۹	۴/۱۶	۳۷	۳۴	۱۴	۴	فراوانی	تدوین اهداف رفتاری روشن و قابل دستیابی	
	۲۹/۵	۲۹/۸	۱۹/۷	۷/۸	۱۳/۲		۴۱/۶	۳۸/۲	۱۵/۷	۴/۵			درصد
۳/۹۳	۱۲۶	۷۴	۵۳	۳۲	۱۰	۴/۳۷	۴۸	۳۲	۶	۳	فراوانی	استفاده از روش‌های تدریس متنوع	
	۴۲/۷	۲۵/۱	۱۸/۰	۱۰/۸	۳/۴		۵۳/۹	۳۶/۰	۶/۷	۳/۴			درصد
۳/۷۹	۱۲۵	۵۸	۶۰	۲۹	۲۳	۴/۰۱	۲۴	۴۶	۱۶	۲	فراوانی	استفاده از آزمون‌های مستمر	
	۴۲/۴	۱۹/۷	۲۰/۳	۹/۸	۷/۸		۲۷/۰	۵۱/۷	۱۸/۰	۲/۲			۱/۱
۳/۸۲	۸۶	۹۸	۶۶	۳۱	۱۴	۴/۲۸	۳۶	۴۳	۹	۱	فراوانی	توجه به اطلاعات قبلی دانش‌آموزان	
	۲۹/۲	۳۳/۲	۲۲/۴	۱۰/۵	۴/۷		۴۰/۴	۴۸/۳	۱۰/۱	۱/۱			درصد
۳/۸۲	۱۰۸	۸۵	۵۷	۳۱	۱۴	۳/۷۶	۲۶	۲۹	۲۲	۱۱	فراوانی	داشتن طرح درس مکتوب	
	۳۶/۶	۲۸/۸	۱۹/۳	۱۰/۵	۴/۷		۲۹/۲	۳۲/۶	۲۴/۷	۱۲/۴			۱/۱
۴/۲۵	۱۷۰	۶۳	۳۹	۱۳	۱۰	۴/۵۹	۶۲	۲۱	۴	۱	فراوانی	سبک و نحوه تدریس	
	۵۷/۶	۲۱/۴	۱۳/۲	۴/۴	۳/۴		۶۸/۷	۲۳/۴	۴/۵	۱/۱			۱/۱

جدول ۲. توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های مربوط به فناوری آموزشی

از نظر دانش‌آموزان						از نظر دبیران						گویه‌ها	
میانگین	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	میانگین	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم		
۳/۳۰	۱۰۱	۵۸	۳۸	۲۵	۱۳	۳/۵۵	۱۹	۳۴	۲۱	۷	۸	فراوانی	استفاده از آزمایشگاه زبان
	۳۴/۲	۱۹/۷	۱۳/۹	۸/۵	۲۴/۷		۲۱/۳	۳۸/۲	۲۳/۶	۷/۹	۹/۰		
۳/۲۴	۸۰	۶۱	۵۹	۳۹	۵۶	۳/۷۷	۲۰	۲۹	۲۲	۶	۹	فراوانی	استفاده از چارت‌های آموزشی
	۲۷/۱	۲۰/۷	۲۰/۰	۱۳/۲	۱۹/۰		۲۲/۵	۴۳/۸	۲۴/۷	۶/۷	۲/۲		
۳/۳۶	۱۰۷	۵۳	۳۹	۳۰	۶۶	۳/۸۳	۳۰	۲۹	۲۰	۵	۵	فراوانی	استفاده از فیلم‌های مکالمه
	۶۳/۳	۱۸/۰	۱۳/۲	۱۰/۲	۲۲/۴		۳۳/۷	۳۲/۶	۲۲/۵	۵/۶	۵/۶		
۳/۴۳	۹۶	۶۷	۵۱	۳۰	۵۱	۳/۸۴	۲۱	۳۷	۲۷	۴	۴	فراوانی	استفاده از کتاب‌های کمک درسی
	۳۲/۵	۲۲/۷	۱۷/۳	۱۰/۲	۱۷/۳		۲۳/۶	۴۱/۶	۳۰/۳	۴/۵	۴/۵		
۳/۲۴	۷۸	۶۱	۶۶	۳۴	۵۶	۳/۴۷	۱۵	۲۷	۳۵	۹	۳	فراوانی	استفاده از بسته‌های آموزشی
	۲۶/۴	۲۰/۷	۲۲/۴	۱۱/۵	۱۹/۰		۱۶/۹	۳۰/۳	۳۹/۳	۱۰/۱	۳/۴		
۳/۳۰		۶۸	۵۱	۳۳	۵۸	۳/۷۸	۲۴	۳۳	۲۴	۵	۳	فراوانی	استفاده از فناوری اطلاعات
		۲۳/۱	۱۷/۳	۱۱/۲	۱۹/۷		۲۷/۰	۳۷/۱	۲۷/۰	۵/۶	۳/۶		

و استفاده از بسته‌های آموزشی» با میانگین ۳/۲۴ است.

سؤال سوم: تا چه اندازه عوامل فردی دانش‌آموزان بر میزان پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی آنان مؤثر است؟ همان‌طور که از اطلاعات جدول ۳ استنباط می‌شود، دامنه میانگین نمرات از نظر دبیران، بین ۳/۷۴ تا ۴/۳۲ در نوسان است. بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به «انگیزه یادگیری» با میانگین ۴/۳۲ و کمترین میانگین مربوط به «دقت در تشخیص ناتوانی‌های خود» با میانگین ۳/۷۴ است. از نظر دانش‌آموزان، دامنه میانگین نمرات بین ۳/۷۰ تا ۴/۱۷ در نوسان است. بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به «داشتن مهارت در گوش دادن» با میانگین ۴/۱۷ و کمترین میانگین مربوط به «دقت در تشخیص ناتوانی‌های خود» با

میانگین ۳/۷۰ است.

سؤال چهارم: تا چه اندازه حجم مطالب و کثرت کتاب‌های درسی بر میزان پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی مؤثر است؟ با توجه به یافته‌های به‌دست آمده از جدول ۴، دامنه میانگین نمرات از نظر دبیران بین ۳/۸۹ تا ۴/۰۴ در نوسان است. بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به «کاربردی بودن مطالب» با میانگین ۴/۰۴ و کمترین میانگین مربوط به «ارتباط مطالب با تجربیات یادگیری قبلی دانش‌آموز» با میانگین ۳/۸۹ است. دامنه میانگین نمرات از نظر دانش‌آموزان بین ۳/۴۱ تا ۳/۷۲ در نوسان است. بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به «کاربردی بودن مطالب» با

جدول ۳. توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های مربوط به عوامل فردی دانش‌آموز

از نظر دانش‌آموزان						از نظر دبیران						گویه‌ها	
میانگین	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	میانگین	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم		
۴/۰۵	۱۳۳	۶۹	۷۴	۱۴	۵	۴/۰۷	۳۰	۳۷	۲۱	۱		فراوانی	سرعت یادگیری
	۴۵/۱	۲۳/۴	۲۵/۱	۴/۷	۱/۷		۳۳/۷	۴۱/۶	۲۳/۶	۱/۱		درصد	
۴/۱۷	۱۳۲	۱۰۱	۴۸	۹	۵	۴/۲۲	۳۷	۳۹	۱۰	۲	۱	فراوانی	داشتن مهارت در گوش دادن
	۴۴/۷	۳۴/۲	۱۶/۳	۳/۱	۱/۷		۴۱/۶	۴۳/۸	۱۱/۲	۲/۲	۱/۱	درصد	
۳/۸۹	۱۱۸	۷۸	۶۴	۲۰	۱۵	۳/۹۳	۳۰	۳۰	۲۲	۷		فراوانی	برنامه‌ریز بودن
	۴۰/۰	۲۶/۴	۲۱/۷	۶/۸	۵/۱		۳۳/۷	۳۳/۷	۲۴/۷	۷/۹		درصد	
۴/۱۰	۱۵۲	۶۵	۴۸	۱۵	۱۵	۴/۳۲	۴۷	۲۹	۹	۳	۱	فراوانی	انگیزه یادگیری
	۵۱/۵	۲۲/۰	۱۶/۳	۵/۱	۵/۱		۵۲/۸	۳۲/۶	۱۰/۱	۳/۴	۱/۱	درصد	
۳/۷۱	۱۱۲	۶۷	۶۵	۱۹	۳۲	۴/۱۰	۳۵	۳۲	۲۰		۲	فراوانی	نداشتن اضطراب در کلاس
	۳۸/۰	۲۲/۷	۲۲/۰	۶/۴	۱۰/۸		۳۹/۳	۳۶/۰	۲۲/۵		۲/۲	درصد	
۳/۷۰	۹۷	۷۷	۷۷	۲۳	۲۱	۳/۷۴	۲۲	۳۰	۳۱	۴	۲	فراوانی	دقت در تشخیص ناتوانی‌های خود
	۳۲/۹	۲۶/۱	۲۶/۱	۷/۸	۷/۱		۲۴/۷	۳۳/۷	۳۴/۸	۴/۵	۲/۲	درصد	
۴/۰۱	۱۴۷	۶۶	۴۷	۸	۲۷	۴/۰۲	۳۱	۳۲	۲۳	۳		فراوانی	انجام تکالیف
	۴۹/۸	۲۲/۴	۱۵/۹	۲/۷	۹/۲		۳۴/۸	۳۶/۰	۲۵/۸	۳/۴		درصد	
۳/۹۵	۱۴۷	۵۸	۴۹	۱۱	۳۰	۴/۱۴	۴۳	۲۵	۱۴	۵	۲	فراوانی	علاقه به درس زبان
	۴۹/۸	۱۹/۷	۱۶/۶	۳/۷	۱۰/۲		۴۸/۳	۲۸/۱	۱۵/۷	۵/۶	۲/۲	درصد	
۳/۷۳	۱۰۸	۷۲	۶۸	۲۲	۲۵	۳/۸۷	۲۶	۳۹	۱۴	۷	۳	فراوانی	داشتن توانایی خودیادگیری
	۳۶/۶	۲۴/۴	۲۳/۱	۷/۵	۸/۵		۲۹/۲	۴۳/۸	۱۵/۷	۷/۹	۳/۴	درصد	

جدول ۴. توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های مربوط به حجم مطالب و کثرت کتاب‌ها

از نظر دانش‌آموزان					از نظر دبیران					گویه‌ها			
میانگین	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	میانگین	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم		
۳/۵۲	۱۰۸	۷۸	۷۷	۳۸	۲۳	۳/۹۵	۲۲	۴۸	۱۴	۳	۲	فراوانی	حجم متناسب مطالب کتاب‌های درسی
	۳۶/۶	۲۶/۴	۲۶/۱	۱۲/۹	۷/۸		۲۴/۷	۵۳/۹	۱۵/۷	۳/۴	۲/۲	درصد	
۳/۴۱	۷۱	۷۷	۸۲	۳۱	۳۴	۳/۹۱	۲۵	۳۹	۱۹	۴	۲	فراوانی	ارتباط مطالب با نیازهای زندگی روزمره
	۲۴/۱	۲۶/۱	۲۸/۷	۱۰/۵	۱۱/۵		۲۸/۱	۴۳/۸	۲۱/۳	۴/۵	۲/۲	درصد	
۳/۶۳	۸۹	۸۳	۶۹	۳۴	۲۰	۳/۸۹	۲۰	۴۷	۱۶	۵	۱	فراوانی	ارتباط مطالب با تجربیات یادگیری قبلی
	۳۰/۲	۲۸/۱	۲۳/۴	۱۱/۵	۶/۸		۲۲/۵	۵۲/۸	۱۸/۰	۵/۶	۱/۱	درصد	
۳/۷۲	۱۰۵	۷۸	۶۱	۲۷	۲۴	۴/۰۴	۳۶	۲۹	۱۸	۴	۲	فراوانی	کاربرد بودن مطالب
	۳۵/۶	۲۶/۴	۲۰/۷	۹/۲	۸/۱		۴۰/۴	۳۲/۶	۲۰/۲	۴/۵	۲/۲	درصد	

از محاوره کلاس به زبان انگلیسی» با میانگین ۴/۱۱ و کمترین میانگین مربوط به «محیط مناسب برای رفع اشکال» با میانگین ۳/۸۴ است. از نظر دانش‌آموزان، دامنه میانگین نمرات بین ۳/۶۶ تا ۳/۹۴ در نوسان است. بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به «ارتباط دوستانه با معلم» با میانگین ۳/۹۴ و کمترین میانگین مربوط به «علاقه به کار گروهی با سایر دانش‌آموزان» با میانگین ۳/۶۶ است. سؤال ششم: تا چه اندازه عوامل فرهنگی و اجتماعی بر

میانگین ۳/۷۲ و کمترین میانگین مربوط به «ارتباط مطالب با نیازهای زندگی روزمره» با میانگین ۳/۴۱ است. سؤال پنجم: تا چه اندازه نحوه ارتباطات و تعامل میان دانش‌آموزان و معلم بر میزان پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی مؤثر است؟ یافته‌های جدول ۵ بیانگر آن است که دامنه میانگین نمرات از نظر دبیران بین ۳/۸۴ تا ۴/۱۱ در نوسان است. بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به «اختصاص بخشی

جدول ۵. توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های مربوط به ارتباطات و تعامل میان دانش‌آموز و معلم

از نظر دانش‌آموزان					از نظر دبیران					گویه‌ها			
میانگین	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	میانگین	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم		
۳/۹۴	۱۴۶	۵۶	۴۸	۱۹	۲۶	۳/۹۷	۲۷	۳۷	۲۲	۲	۱	فراوانی	ارتباط دوستانه با معلم
	۴۹/۵	۱۹/۰	۱۶/۳	۶/۴	۸/۸		۳۰/۳	۴۱/۶	۲۴/۷	۲/۲	۱/۱	درصد	
۳/۶۶	۱۰۲	۷۴	۶۱	۳۴	۲۴	۴/۰۱	۴	۳۳	۲۸	۲۴	۴	فراوانی	علاقه به کار گروهی با سایر دانش‌آموزان
	۳۴/۶	۲۵/۱	۲۰/۷	۱۱/۵	۸/۱		۴/۵	۳۷/۱	۳۱/۵	۲۷/۰	۴/۵	درصد	
۳/۷۱	۱۱۳	۷۵	۴۶	۳۱	۳۰	۳/۸۴	۱۵	۴۸	۲۳	۳		فراوانی	محیط مناسب برای رفع اشکال
	۳۸/۳	۲۵/۴	۱۵/۶	۱۰/۵	۱۰/۲		۱۶/۹	۵۳/۹	۲۵/۸	۳/۴		درصد	
۳/۷۴	۱۳۱	۵۴	۵۷	۱۷	۴۱	۴/۱۱	۳۵	۳۵	۱۵	۲	۲	فراوانی	اختصاص بخشی از محاوره کلاس به زبان انگلیسی
	۴۴/۴	۱۸/۳	۱۷/۶	۵/۸	۱۳/۹		۳۹/۳	۳۹/۳	۱۶/۹	۲/۲	۲/۲	درصد	

بر پیشرفت دروس زبان انگلیسی بیش از سطح متوسط برآورد شده است. مقایسه نظرات معلمان و دانش‌آموزان نشان داد که t مشاهده شده درخصوص نحوه طراحی آموزشی، فناوری آموزشی، محتوای کتاب‌های درسی، و ارتباط دانش‌آموز و معلم در سطح $p < 0.05$ معنی‌دار بوده است. بنابراین بین نظرات معلمان و دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش به‌عنوان شاهره انتقال علوم و دانسته‌ها از نسلی به نسل دیگر، همواره مورد توجه ابنای بشر بوده است. امروزه آموزش زبان انگلیسی به دلیل توسعه اطلاعات، فناوری و ارتباطات به‌صورت یک اولویت در آمده است. اما در کشور ما آموزش زبان، خصوصاً در سطح مدارس راهنمایی که سنگ بنای آموزش زبان انگلیسی گذاشته می‌شود، با مسائل و مشکلات خاص خود روبه‌رو است. آموزش‌دهندگان زبان انگلیسی، یا از عوامل تأثیرگذار در پیشرفت دروس زبان انگلیسی غافل‌اند و یا آگاهانه نسبت به آن بی‌توجه هستند. نتایج تحقیق حاضر به‌وضوح نشان می‌دهد که هم دبیران و هم دانش‌آموزان نقش این عوامل را بیش از سطح متوسط در

میزان پیشرفت تحصیلی دروس زبان انگلیسی مؤثر است؟ از اطلاعات جدول ۶ می‌توان نتیجه گرفت که دامنه میانگین نمرات از نظر دبیران بین ۳/۴۷ تا ۳/۹۷ در نوسان است. بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به «ارزشمند بودن یادگیری زبان در جامعه» با میانگین ۳/۹۷ و کمترین میانگین مربوط به «سطح تحصیلات والدین» با میانگین ۳/۴۷ است. دامنه میانگین نمرات از نظر دانش‌آموزان بین ۳/۹۱ تا ۴/۰۰ در نوسان است. بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به «ایجاد یک نیاز اجتماعی» با میانگین ۴/۰۰ و کمترین میانگین مربوط به «سطح تحصیلات والدین» با میانگین ۳/۹۱ است.

آزمون سؤال‌های تحقیق

براساس نتایج به‌دست آمده، t مشاهده شده در مورد تدوین طراحی تدریس، استفاده از فناوری آموزشی، عوامل فردی دانش‌آموزان، حجم مطالب کتاب‌های درسی، نحوه ارتباطات و تعامل میان دانش‌آموزان و معلم و عوامل فرهنگی-اجتماعی از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای پنج درصد بزرگ‌تر است. بنابراین تأثیر عوامل فوق از نظر دبیران و دانش‌آموزان

جدول ۶. توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های مربوط به عوامل فرهنگی و اجتماعی

گویه‌ها		از نظر دبیران					از نظر دانش‌آموزان						
		بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	بسیار زیاد	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	بسیار زیاد		
ارزشمند بودن یادگیری زبان در جامعه	فراوانی	۱	۲	۲۲	۳۷	۲۷	۳/۹۷	۲۶	۱۴	۵۳	۵۹	۱۴۳	۳/۹۵
	درصد	۱/۱	۲/۲	۲۴/۷	۴۱/۶	۳۰/۳	۸/۸	۴/۷	۱۸/۰	۲۰/۰	۴۸/۵	۴۸/۵	۴۸/۵
ایجاد یک نیاز اجتماعی	فراوانی	۲	۳	۲۰	۳۵	۲۹	۳/۹۶	۲۰	۱۶	۳۹	۸۸	۱۳۲	۴/۰۰
	درصد	۲/۲	۳/۴	۲۲/۵	۳۹/۳	۳۲/۶	۶/۸	۱۵/۴	۱۳/۲	۲۹/۸	۴۴/۷	۴۴/۷	۴۴/۷
موقعیت اجتماعی افراد تحصیل‌کرده در رشته زبان	فراوانی	۱	۳	۲۴	۳۷	۲۴	۳/۸۹	۱۹	۱۶	۵۹	۷۸	۱۲۳	۳/۹۲
	درصد	۱/۱	۳/۴	۲۷/۰	۴۱/۶	۲۷/۰	۶/۴	۵/۴	۲۰/۰	۲۶/۴	۴۱/۷	۴۱/۷	۴۱/۷
فرصت بهتر اشتغال به لحاظ داشتن دانش زبان	فراوانی	۱	۵	۲۴	۳۴	۲۵	۳/۸۶	۲۱	۲۱	۵۰	۷۰	۱۳۳	۳/۹۳
	درصد	۱/۱	۵/۶	۲۷/۰	۳۸/۲	۲۸/۱	۷/۱	۷/۱	۱۶/۹	۲۳/۷	۴۵/۱	۴۵/۱	۴۵/۱
مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی که نیازمند دانستن زبان است.	فراوانی	۱	۷	۲۱	۳۵	۲۵	۳/۸۵	۱۷	۱۶	۵۴	۸۳	۱۲۵	۳/۹۶
	درصد	۱/۱	۷/۹	۲۳/۶	۳۹/۳	۲۸/۱	۵/۸	۵/۴	۱۸/۳	۲۸/۱	۴۲/۴	۴۲/۴	۴۲/۴
سطح تحصیلات والدین	فراوانی	۳	۱۱	۲۹	۳۳	۱۳	۳/۴۷	۱۵	۱۸	۶۷	۷۴	۱۲۱	۳/۹۱
	درصد	۳/۴	۱۲/۴	۳۲/۶	۳۷/۱	۱۴/۶	۵/۱	۶/۱	۲۲/۷	۲۵/۱	۴۱/۰	۴۱/۰	۴۱/۰

پیشنهادها

با توجه به نتایج سؤال دوم تحقیق، به معلمان، دانش‌آموزان و برنامه‌ریزان درسی توصیه می‌شود، در آموزش و یادگیری درس زبان انگلیسی اهتمام بیشتری داشته باشند. به علاوه، غنی کردن کتب درسی و کمک‌درسی زبان انگلیسی باید در اولویت قرار گیرد.

نتایج بیانگر آن است که سبک و نحوه تدریس معلم می‌تواند بیشترین تأثیر را بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی داشته باشد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود که در زمینه آموزش‌های ضمن خدمت روش‌های تدریس، سرمایه‌گذاری بیشتری شود. در این زمینه، از تجربیات معلمان موفق نیز برای آموزش استفاده شود.

بر اساس نتایج سؤال سوم تحقیق، توصیه می‌شود که برنامه‌های درسی، متناسب با نیاز دانش‌آموز طراحی شوند و به عوامل ایجاد انگیزه در کلاس درس (بر اساس متن کتاب و روش تدریس معلم) بیشتر توجه شود. مؤلفان هم کتاب‌های درسی را با توجه به نیازهای دانش‌آموزان در نواحی متفاوت کشور تدوین و مطالب علمی جذاب و جدیدی فراهم آورند.

با توجه به نتایج سؤال چهارم، برگزاری کلاس‌های آموزشی به منظور آشنایی با چگونگی برقراری ارتباط بین معلم و دانش‌آموز می‌تواند در این زمینه مثرتر باشد.

با در نظر گرفتن نتایج سؤال پنجم پیشنهاد می‌شود، یک ساعت از تدریس هفتگی درس زبان انگلیسی فقط به محاوره به زبان انگلیسی اختصاص یابد.

با توجه به یافته‌های سؤال ششم توصیه می‌شود، زمینه جذب و اشتغال دانش‌آموختگان زبان انگلیسی در موقعیت‌های مناسب فراهم شود.

منابع

جمالی پاقعه، مهدیه (۱۳۸۷). «دانش‌آموزان و ناتوانی آن‌ها در تکلم به زبان انگلیسی». فصل‌نامه رشد آموزش زبان. شماره ۴. طراویان، مینا (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین جو سازمانی مدارس متوسطه شهر اصفهان و تعهد سازمان دبیران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه خوارسگان. رشته برنامه‌ریزی آموزشی. میرحسینی، اکبر (۱۳۸۵). «توانایی انسان برای درک زبان». فصل‌نامه رشد آموزش زبان. شماره ۱. دوره ۲۱. وثوقی، حسین (۱۳۸۳). «ویژگی‌های علم زبان خوب از دیدگاه زبان‌آموزان». فصل‌نامه رشد آموزش زبان. ش ۵۹.

Carter, Ronald. Nunan, D. (2002). Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press.

پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی مؤثر می‌داند. این امر نشان می‌دهد که هر دو گروه به نقش و دخالت عوامل ذکر شده در پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی واقف هستند. بنابراین اولین قدم که شناسایی این عوامل باشد، برداشته شده است.

اما به نظر می‌رسد، بی‌توجهی به نحوه طراحی تدریس، تهیه و استفاده از وسایل و امکانات آموزشی (فناوری آموزشی)، بی‌توجهی به عوامل فردی و تناسب محتوای کتاب‌های درسی زبان انگلیسی، و مهیا نبودن شرایط مساعد فرهنگی-اجتماعی، به افت کیفیت تدریس زبان انگلیسی انجامیده است. در صورتی که باید هم‌زمان با گسترش اطلاعات و ارتباطات، نهایت تلاش را در جهت رسیدن به هدف (پیشرفت در زمینه یادگیری زبان انگلیسی که به عنوان زبان بین‌المللی معرفی شده) مبذول داشت. به طور کلی می‌توان گفت که در پیشرفت هر آموزشی، محصل، معلم و عوامل یاد شده سه عامل مکمل هم هستند که به ترتیب در صورت علاقه، تبحر و کارایی می‌توانند آموزش زبان را به بهترین وجه به ثمر برسانند.

از نتایج تحقیق حاضر می‌توان استنباط کرد که نحوه طراحی تدریس تأثیر جدی بر پیشرفت تحصیلی درس زبان دارد و از عوامل عمومی تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی است. بنابراین، توجه بیشتر به اصول طراحی تدریس توسط معلمان، زمینه موفقیت و پیشرفت تحصیلی بیشتر را فراهم خواهد کرد.

درباره استفاده از فناوری آموزشی، نتایج بیانگر آن است که استفاده از فناوری آموزشی هدف آموزش نیست، ولی از جمله عوامل مهم تأثیرگذار بر سرعت یادگیری و پیشرفت تحصیلی است و به شرایط زمانی و مکانی خاصی اختصاص ندارد. به گونه‌ای که کاربرد صحیح فناوری آموزشی، از یک سو بر کارایی و قدرت آموزش معلم می‌افزاید و از دیگر سو، محیط یادگیری را متنوع و مناسب‌تر می‌کند که در این صورت، پیشرفت تحصیلی چشم‌گیر خواهد بود.

نقش عوامل فردی در پیشرفت تحصیلی انکارناپذیر است و شرایط، امکانات، زمان و مکان عوامل فردی را حذف نمی‌کنند. مقایسه نظرات معلمان و دانش‌آموزان نیز مؤید همین نکته است.

حجم کتاب‌های درسی باید متناسب با ساعات تدریس و توانایی دانش‌آموزان تنظیم شود.

اهمیت این نتایج را می‌توان در اهمیت ارتباط و تعامل بین افراد جست‌وجو کرد، چرا که ارتباط و تعامل با دیگران جزء جدایی‌ناپذیر موفقیت و پیشرفت است.



گفت و گو با آقای مرتضی برین، دبیر زبان انگلیسی شهرستان خوی

مطالعه و یادگیری هدف اصلی من در حرفه معلمی



مرتضی برین، ۴۷ ساله، اهل شهرستان خوی استان آذربایجان غربی است. ۲۸ سال سابقه تدریس در آموزش و پرورش دارد و اکنون در دانشگاه نیز تدریس می‌کند. فوق‌دیپلم خود را از «مرکز تربیت معلم شهید رجایی تبریز» گرفت و سپس در رشته زبان و ادبیات انگلیسی با مدرک لیسانس از دانشگاه تبریز فارغ‌التحصیل شد. دانش‌نامه کارشناسی ارشد خود را نیز در رشته آموزش زبان از دانشگاه آزاد اسلامی اخذ کرده است. وی به دلیل علاقه زیاد به رشته تحصیلی‌اش، مطالعه و یادگیری را هدف اصلی در حرفه خود قرار داده است.

آقای برین از سال ۱۳۸۲ با مقوله «آموزش زبان به کمک رایانه» آشنا شد و کوشید استفاده از نرم‌افزارها، رسانه‌ها و اینترنت را بیاموزد و در تدریس خود آنها را به کار گیرد. همواره در کنفرانسهای داخلی و بین‌المللی شرکت فعال داشته است. یکی از عواملی که باعث انگیزه‌جویی برای مطالعه بیشتر شده، همین شرکت در همایشها، کارگاههای آموزشی و کنفرانسها بوده است. وی در سال ۱۳۸۷ به‌عنوان معلم نمونه منطقه و سال بعد به‌عنوان معلم نمونه استان انتخاب شد. هم‌اکنون نیز مدیر گروه زبان شهرستان خوی و مدیر دبیرخانه زبان انگلیسی است.

مهم‌ترین چیزی که در زندگی حرفه‌ای
من مؤثر بوده، برخورد خوب استادان و
راهنمایی آنان بوده است. آنان مشوق
من در ادامه کارهای تحقیقی، شرکت
در کنفرانسهای علمی- آموزشی
و همچنین شرکت در کارگاههای
آموزشی بوده است

● به نظر شما، معلم زبان باید از چه صلاحیتهای حرفه‌ای
برخوردار باشد؟

□ مهم‌ترین اصل این است که به رشته تحصیلی خود مسلط
باشد و در عین حال از دانش و اطلاعات روز نیز برخوردار
باشد. سعی کند از طریق مطالعه مجلات، کتابهای جدید و
اینترنت، از یافته‌های علمی مربوط به رشته خود بهره‌مند شود
و در تدریس از آنها استفاده کند. همیشه در حال یادگیری
و مطالعه باشد و در نشستهای علمی مربوط به رشته خود
شرکت کند.

● ویژگیهای اخلاقی و شخصیتی وی چگونه باید باشد؟

□ معلم زبان در درجه اول باید به رشته خود علاقه‌مند
باشد. باید به‌طور خستگی‌ناپذیر در جهت بهبود کار حرفه‌ای
خود تلاش کند. محقق و دانش‌پژوه باشد و شاد و سرزنده.
دوست و رفیق خوبی برای دانش‌آموزان خود باشد و همیشه
نکته جدیدی برایشان در آستین داشته باشد.

● به نظر شما، چه عواملی در رشد مهارتهای حرفه‌ای
شما بیشتر مؤثر بوده است؟

□ مهم‌ترین چیزی که در زندگی حرفه‌ای من مؤثر بوده،
برخورد خوب استادان و راهنمایی آنان بوده است. آنان
مشوق من در ادامه کارهای تحقیقی، شرکت در کنفرانسهای
علمی- آموزشی و همچنین شرکت در کارگاههای آموزشی
بوده است. درحقیقت، هرگز بعد مسافت و دوری راه نتوانسته
است، ارتباط مرا با استادان و دانش‌پژوهان جهانی قطع کند.
من با استفاده از اینترنت توانسته‌ام، خودم را با جهان پیرامون
خود مرتبط کنم و از این طریق اطلاعات مربوط به حرفه‌ام
را دریافت کرده‌ام.

● به نظر شما، «رشد آموزش زبان» چه اهدافی را باید
دنبال کند؟ به عبارت دیگر، به عنوان دبیر زبان مجله‌ای که
در آموزش و پرورش چاپ می‌شود، چگونه می‌تواند
انتظارات شما را برآورده سازد؟

□ این مجله از ابعاد متفاوت می‌تواند نقش خود را ایفا کند
که البته تا حدود زیادی این کار را انجام داده است. می‌تواند
دانش و اطلاعات دبیران زبان را ارتقا بدهد، از تجارب و
نظریات دبیران استفاده کند، چاپ مقالات کاربردی را در
اولویت قرار دهد، و به آموزش مهارتهای گفتاری و شنیداری
و معرفی نرم‌افزارهای آموزشی مناسب بپردازد.

در حال حاضر بنده همه بخشهای مجله را مفید می‌دانم. در
بخش «رشد و معلم»، «English Through Fun» را مطالعه
می‌کنم و در کلاس درس از آنها کمک می‌گیرم. بخش

«پژوهشها» نیز مفید است؛ به‌خصوص پژوهشهای کاربردی

که در مدرسه بتوان از نتایج آنها استفاده کرد.

● در رشد آموزش زبان، به چه زمینه‌هایی از آموزش

بیشتر پرداخته شده است و به چه زمینه‌هایی کمتر؟

□ به مهارتهای نوشتاری، خواندن و درک مطلب و حتی
گوش‌دادن، و همچنین مقالات مروری و پژوهشی در این
زمینه‌ها، بسیار پرداخته شده است. اما همان‌طور که قبلاً
نیز اشاره کردم، به نظر می‌رسد دانش‌آموزان در مهارتهای
گفتاری و شنیداری مشکلات زیادی دارند که این مشکلات
را می‌توان با مطرح کردن و ارائه روشهای مناسب، معرفی
نرم‌افزارهای آموزشی، کاربرد اینترنت در آموزش و همچنین
استفاده از رایانه حل کرد. باید معلمان را تشویق کنید از این
الگوها در تدریس بهره بگیرند.

● از چه راه یا راههایی می‌توان فرهنگ مطالعه منابع
تخصصی را بین دبیران زبان اشاعه داد؟

□ یکی از راهها همین مجله است. رشد آموزش زبان
می‌تواند منبع خوبی برای استفاده در آموزش ضمن خدمت
باشد. طرح مسابقات علمی و درگیر کردن معلمان در این
رابطه نتیجه‌بخش خواهد بود.

از طرف دیگر، آموزش ضمن خدمت می‌تواند با برنامه‌ریزی
دقیق فرصتی برای دبیران مستعد و توانمند فراهم کند تا در
«تحصیلات تکمیلی»، ادامه تحصیل دهند و از این طریق،
نیروی انسانی باتجربه و با دانش را در آموزش و پرورش
نگه دارد.

● جایگاه مجله رشد آموزش زبان خارجی تا چه حد در
ارتقای مهارتهای حرفه‌ای و شغلی شما مؤثر بوده است؟

□ این مجله منبع خوبی است برای ایجاد انگیزه در معلمان.
بنده یکی از افرادی هستم که از این مجله استفاده‌های
زیادی برده‌ام و به آن علاقه‌مندم. بیشتر مقالات کاربردی را
مطالعه می‌کنم و نتایج آنها را در کلاس به‌صورت عملی به
اجرا درمی‌آورم.

می‌دانم، از سرکار خانم سیده سوسن مرندی و همین‌طور آقای دکتر ونس استیون که در زمینه آموزش زبان به کمک رایانه متخصص هستند و در این زمینه به من کمک کردند، تشکر کنم.

هم‌چنین از دو سه سال پیش به اتفاق همکاران گروه آموزشی، سرکار خانم فریده رازی و آقای سعید ابراهیمی، موفق شدیم اولین همایش الکترونیکی را در شهرستان خوی برگزار کنیم که قدم جالبی بود و حدود ۱۷۰ نفر از دبیران استان آذربایجان غربی در آن شرکت کردند. طی سه سال گذشته، من و همکارانم توانسته‌ایم کلاسهای برای آموزش دبیران طراحی و اجرا کنیم. در اولین سال، کلاسهای در ارتباط با چگونگی استفاده از «پاورپوینت» در آموزش زبان برگزار کردیم که بسیاری از دبیران در آن به‌طور فعال شرکت داشتند و آموخته‌های خود را به‌کار بستند و ارائه دادند. در سال دوم کلاسهای در مقوله «چگونه با فیلم‌سازی می‌توان به آموزش زبان کمک کرد» اجرا شد. در سال ۱۳۸۹ نیز به طراحی تستهای تعاملی از طریق اینترنت پرداختیم. آبان‌ماه سال گذشته برای مدیران گروهها کارگاههای آموزشی داشتیم و سعی کردیم دبیران را با امکانات چندرسانه‌ای در آموزش آشنا کنیم. بنده نیز با استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی (۸ نمونه) درس اول کتاب اول دبیرستان و کتاب دوم را ارائه دادم.

● چه توصیه‌هایی برای بهبود وضعیت آموزش زبان خارجی در نظام آموزشی کشور دارید؟

□ فکر می‌کنم کتابهای درسی باید متحول شوند و متناسب با نیازهای روز دانش‌آموزان نگارش یابند. معلمان باید آموزش داده شوند و با تکنیکها، روشها و فناوری جدید آشنا شوند. در گروه همایشها و کنفرانسها و سمینارها هم شرکت فعال داشته باشند. به نظر بنده، یکی از بزرگ‌ترین مراکز تبادل فکر و اندیشه و هم‌چنین ایجاد انگیزه، چنین گردهمایی‌ها هستند.

جا دارد این نکته را در اینجا مطرح کنم، بنده با اینکه مشغله زیادی دارم اما برای شرکت در کنفرانسها مبالغ بسیار زیادی هزینه می‌کنم که نه آموزش و پرورش و نه آموزش عالی هیچ یک کمکی در این زمینه به من نکرده‌اند و با هزینه شخصی خود در کنفرانس‌های بین‌المللی شرکت می‌کنم و هنوز هم در حال پرداخت وام‌هایی هستم که گرفته‌ام.

● باید به شما تبریک گفت که دارای چنین روحیه‌ای هستید. برای شما آرزوی توفیق دارم.

● آیا در زمینه‌های آموزشی و یادگیری زبان خارجی مقاله و یا تألیفات داشته‌اید؟

□ تألیفات به آن شکل خیر، اما مقالاتی در کنفرانسهای داخلی و خارجی ارائه کرده‌ام. از جمله، در اردیبهشت ۱۳۸۷ مقاله‌ای تحت عنوان:

The Effect of Internet-based Listening Tasks on Listening Comprehension of Iranian EFL High School Students

در «دانشگاه واسادا» توکیو در ژاپن ارائه دادم. در خردادماه همان سال، در مالزی در کنفرانس «Asia TEFL» مقاله دیگری عرضه داشتم. سال ۱۳۸۸ در شهر بالی اندونزی مقاله‌ای تحت عنوان

The Technology, Techniques and Material on Listening Comprehension by Focusing on Internet-based Listening Labs

در کارگاه آموزشی ارائه دادم که بسیار مورد توجه همکاران در کشورهای گوناگون قرار گرفت. مردادماه امسال نیز در کنفرانس «Asia TEFL» که در شهر «هانوی» در ویتنام برگزار شد، با مقاله‌ای تحت عنوان:

A Case Study on: Improving Iranian High School Students Listening Comprehension Via Internet-based Listening Tasks

شرکت کردم. در کنفرانسهای داخلی که در شیراز، گیلان، یزد و تهران برگزار شده، حضور داشته‌ام و در کارگاههای آموزشی به ارائه مطالبی در زمینه کار خود پرداخته‌ام.

● آیا فعالیتهای دیگری هم داشته‌اید؟

□ از سال ۱۳۸۲، با «آموزش زبان به

کمک رایانه» آشنا شدم و کوشیدم مطالعاتی در این زمینه انجام دهم. در این‌جا لازم



Apparently, the one who can get more students to laugh is the winner!

Although students' personalities are key factors in making others enjoy their jokes, they have to be verbally funny, as well!

6. Speak about Cards

Get some small cards and write a topic of conversation on each one. Give each group a pile of them. When a student turns over a card he must talk about that subject. This often leads to spontaneous conversations with the students forgetting about the game which in my opinion is excellent. Some ideas for topics are:

- the happiest moment of my life,
- the pets I have had,
- what happened to me last weekend,
- my ambitions,
- my ideal day, etc.

You should change the topics according to the class: beginners may not be able to talk about 'legislation of drugs'; neither does 'talking about my school day' appeal to advanced students!

7. Fairy Stories

Get the students to tell each other fairy stories or traditional children's stories. One variation is to choose a fairy story that everyone knows, e.g. Little Red Riding Hood and get small groups to tell the story. Each person can only add one word.

Now that you are equipped with rather novel techniques, try to implement them in your classes and then let us know your experience. We will be happy to let everyone know, too!

Close Up!

Dear friends,

Like our 13th ETFun issue, we are sorry to tell you that in order to respect the current condition of Roshd FLT in terms of limited space, we have decided to present Close Up section in our even issues, i.e. 14, 16, 18, etc. Instead we will try to enrich teaching Tips and all the other sections. However, since we will be introducing fewer scholars based on this new condition, you are wholeheartedly invited to send us your suggestions as to which character you would like to know more. We will try our best to incorporate your ideas. Also, your own description and review of great scholars of the field will be warmly appreciated.

* Teaching tips section is adapted and modified from: <http://www.lingolex.com/speak.htm>

The winner is the person talking at the end of the minute.

This task is mostly useful for advanced students. Students' speed and accuracy requires high levels of proficiency.

2. Yes/No Game

Everyone must have played the game in which one person must avoid saying yes or no when asked many questions by the others in the group. The winner is the person who can survive longest. Strangely it seems to be less difficult for a non-native speaker to avoid saying yes/no.

In this game, students must be asked to participate in asking questions. In fact, the more questions are asked, the less the likelihood of finishing the game soon!

3. Call my bluff

To manage this task, you need a big (bilingual) dictionary. A student looks in the dictionary and finds a word which seems very incomprehensible. That student gives a definition of the word to the others. The definition must be either 100% true or 100% false. When the student has finished, the others must decide if the definition was bluff or true. The student receives a point for each person who is deceived! A variant of this game is like this: one of the students talks about his/her personal stories/experiences. Others must decide if he/she has lied or not! As a matter of fact, the best liars are probably the most fluent people!

This game triggers students' listening comprehension and ability to stay tuned to a specific piece of foreign language information as well as their linguistic intuition. This game, also, is mostly appropriate for advanced students.

4. Negotiating Games

In this game, a group of students have to decide what to take from a series of objects for a particular situation, e.g. to get to the North Pole, or survive on a desert island. One variation that works well is like this: All your students are going on holiday or emigrating to another country in a small car. Each student has a maximum of 3 options to take, e.g. a violin, a big dog, and a doll! Each person must argue in favor of their own choices. The student with the most *inventive* argument rather than the most sensible idea wins the game.

5. Invent Jokes

One of the highest levels of language learning/acquisition is understanding jokes and humor in another language. But, probably higher than that, I think, is the capability of saying or (even higher than this) inventing jokes! Students should be asked to think of a joke before the class begins and retell it in their own language, in front of the class.

other how to live.

James Truslow Adams

What sculpture is to a block of marble, education is to the soul.

Joseph Addison

The true teacher defends his pupils against his own personal influence. He inspires self-distrust. He guides their eyes from himself to the spirit that quickens him. He will have no disciple.

Amos Bronson Alcott

Education is the best provision for old age.

Aristotle

I had a terrible education. I attended a school for emotionally disturbed teachers.

Woody Allen

Just think of the tragedy of teaching children not to doubt.

Paul Anderson

Teaching Tips*

If you have experienced teaching conversation classes, you have certainly noticed that sometimes one of the chores of conversation classes is to manage and to originate discussion techniques! I call it a “chore” because you need to reconcile students’ interest, class objective, and the class’ proficiency level! These three hindrances make it a bit complicated for any English teacher to handle conversation classes.

The following is a 7-item list of ideas for your conversation class. You may want to check them before actual classroom use by discussing and practicing them with your colleagues.

1. Speaking for 1 Minute:

If your class is small, say 5 to 8 students, you can start with a list of subjects to talk about, e.g. movies, friendship, etc. You choose one person to start talking about the subject. If the person repeats a word, hesitates or makes a grammatical error, another person in the group can take over by saying *error*, *hesitation* or *repetition*. It is the teacher’s job to decide quickly if the interruption is valid. The person who interrupts them must continue.

English Through

FUN

B. Dadvand (babak.dadvand@gmail.com)

H. Azimi (azimi.hz@gmail.com)

PhD Candidaters in English Language Teaching
Tarbiat Modares University



The Note

Dear colleagues,

This is our 15th ETFun and we have been together for a long time! Changes have always been with us, too. These changes have sometimes been applied unintentionally, like limited space problems, and some other times we have decided to act in proactive ways.

These lines bring me to the point that in this issue of ETFun, we have applied a couple of changes in terms of the various sections we used to have, such as What You Need to Know section. You, dear teachers, dear colleagues, as the main addressees of ETFun, and in fact this journal, are kindly invited to send us your comments and suggestions to improve this section. Our email address (etfun@roshdmag.ir) is there, waiting for you!

Take care,

Quotable Quotes

Nothing in education is so astonishing as the amount of ignorance it accumulates in the form of facts.

Henry Brooks Adams

There are obviously two educations. One should teach us how to make a living and the

Appendix B

Name: Date:

Performance checklist for listening comprehension

Question:	After first listening			Before second listening
	Guess?	Reason(s)?	V	Other possibilities?
Where? (setting?)				
When? (time? time of day? season?)				
Who? (speakers? their relationship?)				
How? (tone? mood?)				
What? (What is it about?)				
Why? (goal? particular circumstances?)				

V= Verification (check in this column when your guess has been verified)

What I found easy:

What I found difficult:

What I will do the next time:

Source: Adapted from Mendelsohn (1994: 94), Larry Vandergrift

Appendix C

Appendix Meta-cognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)

Type scale	Strategy or belief/ perception	1	2	3	4	5	6
Planning-evaluation	1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	3. I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	4. I translate in my head as I listen.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	8. I feel that listening comprehension in French is a challenge for me.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	9. I use my experience and knowledge to help me understand.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	11. I translate key words as I listen.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	12. I try to get back on track when I lose concentration.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	15. I don't feel nervous when I listen to French.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	18. I translate word by word, as I listen.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	21. I have a goal in mind as I listen.	1	2	3	4	5	6

462

Language Learning

Vol. 56, No. 3

- Chen, Y. (2005). *Barriers to Acquiring Listening Strategies for EFL Learners and Their Pedagogical Implications*. Retrieved 15 June from: <http://www.writing.berkeley.edu/TESI-EJ/ej32/a2.html>.
- Field, J. (1998). Skills and Strategies: Towards a News Methodology for Listening, *ELT Journal*, 52 (2), 109-118.
- Goh, C. (1997). Meta-cognitive Awareness and Second Language Listeners'. *ELT Journal*, 51 (4), 361-369.
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Meta-cognitive Instruction in Listening for Young Learners. *ELT Journal*, 60 (3), 221-232.
- Lynch, T. (2002). Listening: Questions of Level. In R. B. Kaplan. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 39-48). Oxford: OUP.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Henile & Henile Publishers.
- Mendelsohn, D. (1998). 'Teaching Listening'. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 81-101.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal* 53 (3), 168-176.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener, *Language Learning*, 53 (3), 463-496.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. H., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation, *Language Learning*, 56 (3), 431-462.
- Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning. *System*, 23, 223-234.
- Wenden, A. (1998). Meta-cognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537.
- Wilson, M. (2003). Discovery Listening: Improving Perceptual Processing. *ELT Journal*, 57, 335-343.

Appendix A

Table 1. Vandergrift, Goh, Mareschal, and Tafaghodtar (2006, P. 434)
Metacognitive knowledge about listening

Metacognitive knowledge	Examples form listening
<p>Person knowledge</p> <p>Knowledge about how factors such as age, aptitude, gender, and learning style can influence langauge learning. It also includes beliefs about oneself as a learner.</p>	<p>Self-concepts and self-efficacy about listening</p> <p>Specific listening problems, causes, and possible solutions</p>
<p>Task knowledge</p> <p>Knowledge about the purpose, the demands, and the nature of learning tasks. It also includes knowledge of the procedures involved in accomplishing these tasks.</p>	<p>Mental, affective and social processes involved in listening skills (e.g., listening for details, gist) needed for completing listening tasks. Factors that influence listening (e.g., text, speaker)</p> <p>Ways of improving listening outside class</p>
<p>Strategy knowledge</p> <p>Knowledge about strategies that are likely to be effective in achieving learning goals.</p>	<p>General and specific strategies to facilitate comprehension and cope with difficulties</p> <p>Strategies appropriate for specific types of listening</p> <p>Ineffective strategies</p>

- Inform them that translation is time-consuming in listening comprehension tasks and that saving time is crucial in listening tasks.
- Inform them that translation is the strategy of the low level proficiency language learners and that it should be avoided. Learners might be encouraged not to translate the words by giving them the impression of the importance of understanding the general idea of the text.

5. Assuming a problem solving approach:

- Activate the learners' schemata.
- Make the learners aware of the significance of speed in understanding in listening comprehension. Teachers might be of a help during the listening task by giving hints to the students to adjust their probable incorrect guesses or answers.
- Inform the students that it is not necessary to understand every single word in the text and that understanding the general idea is of significant value in listening.
- Inform the students that their guesses might be wrong and that they can evaluate their guesses using the information from the other parts of the text.

Teaching listening skills is one of the most difficult tasks for any ESL teacher. This is because successful listening skills are acquired over time with lots of practice. In addition it is frustrating for students because there are no rules of listening similar to the rules of grammar. Consequently, learners confront a lot of barriers. To Chen (2005), the obstacles confronted by the learners are multifaceted and each facet carries a probable risk of comprehension failure.

She believes that listening comprehension barriers are associated with the learners' internal factors such as their emotions, listening habits, information processing capacities, level of proficiency, and the learners' beliefs about listening activities. Other barriers are concerned with the nature of listening strategies and the listening material being used. The pedagogical implications based on the research findings have demonstrated that to deal with the problems; first, they should be diagnosed. Overall, one of the tasks for instructors is to find learners' learning difficulties in strategy acquisition and help them to overcome the barriers. The pedagogical purpose, then, is to help learners recognize the problems and tackle them while they proceed towards processing autonomy in listening strategies. In this regard, the learners' awareness of their own problems in listening comprehension is of much value since they can actively help them to deal with them. Teachers are recommended to raise the learners' consciousness using the MALQ. By focusing explicitly on individuals, task, and strategy knowledge, meta-cognitive instruction will raise learners' awareness of key aspects of the listening process. This can help them develop a range of skills and strategies for listening. Such an approach using meta-cognitive instruction in listening will help learners improve their listening skills.

REFERENCES

- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanic, R., Masuhara, H., & Tomlinson, B. (2003). Ten questions about Language Awareness. *ELT Journal*, 57 (3), 251-260.

texts they might have listened to before.

- Distribute a self-assessment checklist (for example, Mendelsohn 1994's checklist for listening comprehension, cited in Vandergrift 1999, *Appendix 3*) which instruct the learners to discover their own problems.
- Create self-satisfaction by asking them to fill in the checklist. Self-satisfaction can only be achieved by evaluation of one's performance.
- Address questions prior to the listening task to direct the students' attention to the goal of the task. Goal-oriented tasks will result in more successful listening.

2. Directing learners' attention:

- Convince the learners that failing to understand is OK. One of the largest inhibitors for students is often mental block. While listening, a student suddenly decides that he or she doesn't understand what is being said. At this point, many students just tune out or get caught up in an internal dialogue trying to translate a specific word. Some students convince themselves that they are not able to understand spoken English well and create problems for themselves. The key to helping such students improve their listening skills is to convince them that failing to understand is OK. This is more of an attitude adjustment than anything else, and it is easier for some students to accept than others.
- Inform the students to be attentive during listening tasks. It is a good idea for the teacher to explain to the learners that listening is different from the other skills

in that losing concentration for a second may have consequences since they will not have access to the text. Therefore, listening tasks require more attention compared with tasks related to other skills.

- Spot the learners who are intolerant of ambiguity. Those who are not tolerant of ambiguity might quit quickly when they face a problem. (There are some questionnaires which can be helpful in finding out about the learners' personality factors for example, see Ely's (1995) questionnaire of tolerance of ambiguity in Reid (1995, p. 216)

3. Removing negative feeling toward listening:

- Remove the negative feeling created by the assumption that listening comprehension is the most difficult skill in language learning through explicit instruction and using more listening tasks in classes.
- Give positive feeling toward listening tasks though having some simple and enjoyable tasks to make the students interested.
- Create a relaxing atmosphere in language classes to reduce anxiety during listening tasks which are found to be stressful activities.

4. Avoiding mental translation:

- Explain the fact that thinking in English (L2) is a practice which requires time and patience. Remind them that they should use their competence in L2 while listening and that any resort to L1 may lead to blockage. The learners can practice this by trying to decrease the rate of transfer from L1 to L2.

to Vandergrift et al. (2006), an individual's meta-cognitive knowledge includes beliefs about factors present in learning and the way these factors act and interact to affect the course and outcome of cognitive enterprises which include:

Person knowledge: This knowledge consists of judgments about one's learning abilities and knowledge about internal and external factors that affect the success or failure in one's learning.

Task knowledge: Knowledge about the purpose, demands, and nature of learning tasks which can enable an individual to take into account factors that might contribute to the difficulty of a task, including the characteristics of the oral text/message.

Strategy knowledge: This is useful for achieving learning goals and appears to have the greatest impact on learning by helping learners to choose the strategies that they use. Wenden (1998) has also emphasized the application of these categories of meta-cognitive knowledge to the field of L2 learning. Table 1, (*Appendix A*), gives examples of the three types of meta-cognitive knowledge that have been reported by L2 listeners. There is a general consensus among researchers in the fields of education and L2 learning about the important role that meta-cognition plays in enhancing thinking and comprehension.

Meta-cognitive instruction in listening takes different forms. Mendelsohn (1998) argues that one common approach is a sequence of activities that encourage planning, monitoring, and evaluating strategies used for the selected listening

task. Chamot (1995 cited in Goh and Taib 2006) suggested a procedure through which teachers model how they themselves use strategies when listening to a tape or watching a video with new information. Before listening, the teacher thinks aloud about what he or she already knows about the topic and what words one might expect to hear. Goh and Taib (2006) continue that after listening to a short segment of the text, the teacher thinks aloud again, describing the mental processes involved during listening, commenting also on whether the predictions have been confirmed or rejected. Finally, the teacher evaluates his or her use of strategies for the particular text. Goh (1997) proposed that the post-listening should not stop with using the information gathered from the listening passage. It should extend further to include learners' introspection of their mental processes during the listening task.

Implications for the Teachers: **Trouble Shooting Using MALQ**

The meta-cognitive awareness can be achieved through the application of Vandergrift et al. (2006) questionnaire (*Appendix B*). What follows are some suggestions for the teachers to tap the learners' listening comprehension problems and to assist learners to improve their listening skill.

1. Planning their listening evaluation:

- Activate the learners' schemata by asking questions and asking them what they think the listening text might be about.
- Draw the learners' attention to similar

the present 'comprehension' approach, success in listening is measured by correct responses to questions. Teachers focus upon the outcomes of listening, rather than upon listening itself, upon product rather than process. When a learner supplies a correct answer, there is no indication as to how that answer has been arrived at: Has meaning been constructed by correctly identifying all the words in a particular piece of text, or by identifying one word and making an inspired guess? Consequently, it is beneficial to improve listening comprehension ability by investigating the problems through exploring the process of listening comprehension not the product.

DDiagnostic-Oriented Approach

There is a direct relationship between the learners' awareness of their own problems and their success. Accordingly, it is worth informing learners of their own problems. This would help the teacher to diagnose the problems and make correct decisions and use correct strategies to tackle the problem. Vandergrift et al. (2006) point out that attention in listening comprehension research is increasingly being directed at learners' self-reports of their understanding and awareness of the processes involved in listening in another language. It has been argued that awareness of strategies and other variables in learning can have a positive influence on language learners' listening development (Bolitho, Carter, Hughes, Ivaniv, Masuhara, and Tomilson, 2003; Victori and Lockhart,

1995; Wilson, 2003). Lynch (2002) considers the 'solution-oriented approach' of strategy-based teaching as an alternative to the current 'problem-oriented approach'. He refers to Brown's (1986) emphasis on the need to enable teachers to identify particular patterns of behavior in listening manifested by unsuccessful listeners and to provide exercises for the students which will improve their superior patterns of behavior. For this propose, Lynch (2002) reports Tauroza's (1997) three-phase remedial technique as follows:

1. Identifying the students' listening problems
2. Finding out how many students share the problems
3. Focusing students' attention on the problem points

Field (1998) argues that from a process-oriented perspective, wrong answers can be seen to be of more significance than correct ones. Instead of judging understanding by the number of learners who answered correctly, teachers need to follow up incorrect responses in order to determine where understanding broke down and how to put things right.

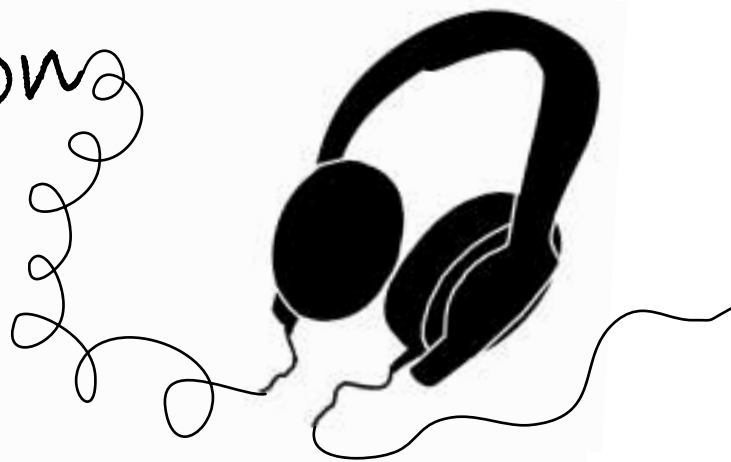
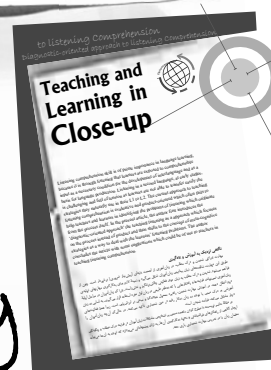
Meta-Cognitive Strategies for Listening Comprehension Trouble Shooting

Meta-cognitive knowledge is defined as that segment of one's stored world knowledge that has to do with people as cognitive creatures with their diverse cognitive processes, goals, actions, and experiences (Flavell 1976, cited in Vandergrift et al. 2006, p. 433). According

to listening Comprehension
Diagnostic-oriented approach to listening Comprehension

Diagnostic-Oriented Approach to listening Comprehension

Naeini, Jila, Islamic Azad University
of Aliabad Katoul
naeini.j@gmail.com



Introduction

Raising learners' meta-cognitive awareness about listening has been advocated for some time now (Vandergrift 2003). Vandergrift, Goh, Mareschal, and Tafaghodtari (2006) note that research on the effects of meta-cognitive instruction has provided preliminary evidence that performance, confidence, and motivation can be enhanced through classroom instruction. They developed the Meta-cognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ, Appendix C) for tapping language learners' awareness of the process of L2 listening which was built on constructs such as meta-cognition and self-regulation. However, research that elicits language learners' meta-cognitive knowledge in a systematic manner is a

relatively recent development. The purpose of the present article is to introduce and discuss the learners' problems in listening comprehension and the way they can be tackled using the notion of meta-cognitive strategies as conceptualized in MALQ.

Difficulties in Listening Comprehension

Field (1998) asserts that learners experience difficulties at certain points of the listening text. These are dealt with through focusing on language and meaning of the text; No attention is paid to what may go wrong in the process of listening. The problem with this approach is that, if the learners confront with a similar text next time, they are likely to use the same, unsuccessful techniques. Field (1998) emphasizes that under

Teaching and Learning in Close-up

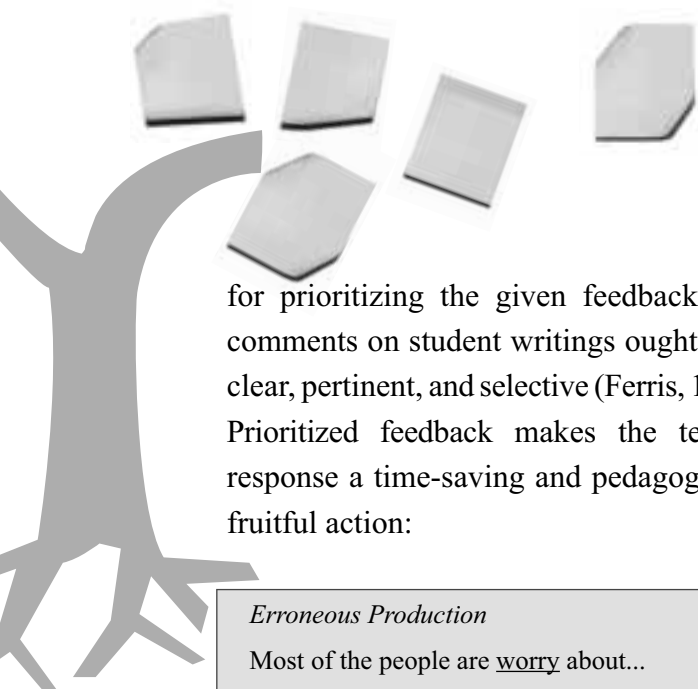


Listening comprehension skill is of prime importance in language learning, because it is through listening that learners are exposed to comprehensible input as a necessary condition for the development of interlanguage and as a basis for language production. Listening in a second language, at early stages, is challenging and full of tension as learners are not able to transfer easily the strategies they naturally use in their L1 to L2. The current approach to teaching listening comprehension is evaluative and product-oriented which often fails to help teachers and learners in identifying the problems of listening which originate from the process itself. In the present article, the author first introduces the 'diagnostic-oriented approach' as an approach which focuses on the process instead of product and then shifts to the concept of meta-cognitive strategies as a way to deal with the learners' listening problems. The author concludes the article with some suggestions which could be of use to teachers in teaching listening comprehension.

نگاهی نزدیک به آموزش و یادگیری

مهارت ادراکی شنیدن و درک مطلب، در زبان‌آموزی از اهمیت پایه‌ای [پیش‌نیاز ضروری] برخوردار است. چون از طریق این مهارت، شالوده‌های زبان بینابینی زبان‌آموزان شکل می‌گیرد و زمینه لازم برای به‌کارگیری مهارت‌های تولیدی فراهم می‌شود. شنیدن و درک مطلب به زبان دوم، فعالیتی چالش‌برانگیز و تنش‌زاست، چرا که زبان‌آموزان در مراحل اولیه زبان‌آموزی نمی‌توانند فرایندها و راهکارهایی را که به‌طور طبیعی در زبان اول مورد استفاده قرار می‌گیرند، به آسانی به زبان دوم انتقال دهند. در آموزش مهارت شنیدن، راهبرد معمول نتیجه‌گرا و مبتنی بر ارزش‌یابی است. زیرا همه فعالیت‌های آموزشی بر درک معنی با توجه به زبان به‌کار رفته در متن شنیداری تأکید می‌کنند. در حالی که آن‌چه زبان‌آموزان را دچار مشکل می‌کند، فرایند شنیدن است.

در مقاله حاضر نویسنده با مطرح کردن راهبرد مبتنی بر تشخیص مشکلات زبان‌آموزان در فرایند درک مطلب و چگونگی ایجاد آگاهی از راهکارهای فراشناختی و نحوه به‌کارگیری آن‌ها، به ارائه پیشنهاداتی می‌پردازد که توجه به آن‌ها می‌تواند معلمان زبان را در تدریس مهارت شنیداری یاری دهد.



for prioritizing the given feedback. The comments on student writings ought to be clear, pertinent, and selective (Ferris, 1999). Prioritized feedback makes the teacher response a time-saving and pedagogically fruitful action:

Erroneous Production

Most of the people are worry about...

Written Feedback

→ Check the category of this word (noun, verb ...).

Revised form

Most of the people are worried about...

Erroneous Production

Most of the people are worried about...

Written Feedback

→ Change this word with a more formal one to fit the level of formality of your writing.

Revised form

Most people are concerned about...

By and large, findings of the present study can have implications for EFL teaching practice from several aspects. These implications are not merely bound to particular institutional or school settings. Writing is practiced at all language education levels. Teachers can tune into the writing skill needs of their learners and recognize the linguistic boundaries to which they are entitled to respond. Teacher written feedback is an effective medium as of the only applicable sources for the students to improve their EFL writing ability, specifically in Iranian language institutes or in secondary and high schools.

References

- Ashwell, T. (2000). Patterns of Teacher Response to Student Writing in a Multiple-draft Composition Classroom: Is Content Feedback Followed by Form Feedback The Best Method? *Journal of Second Language Writing, 3*, 227-257.
- Berg, C. E. (1999). The Effects of Trained Peer Response on ESL Students' Revision Types and Writing Quality. *Journal of Second Language Writing, 8* (3), 215-237.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The Value of a Focused Approach to Written Corrective Feedback. *ELTJournal, 63*(3), 204-211.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in Language Programs*. New York, NY: McGraw Hill. Cambridge's Preliminary English Test, Retrieved September 20, 2009 From <http://cambridgeesol.org/exams/general-english/pet.html>.
- Ferris, D. (1995). Student Reactions to Teacher Response in Multiple-draft Composition Classrooms. *TESOL Quarterly, 29* (1), 34-54.
- _____ (1997). The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. *TESOL Quarterly, 31*(2), 315-341.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the Pill: Praise and Criticism in Written Feedback. *Journal of Second Language Writing, 10*(3), 185-212.
- Kroll, B. (2001). Considerations for Teaching an ESL/EFL Writing Course. In Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 219-232). Boston, MA: Heinie & Heinle.
- Matsumura, S., & Harm, G. (2004). Computer Anxiety and Students' Preferred Feedback Methods in EFL Writing. *Modern Language Journal, 88* (3), 403-415.
- McDonough, S. (2002). *Applied Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.
- Perpignan, H. (2003). Exploring the Written Feedback Dialogue: a Research, Learning and Teaching Practice. *Language Teaching Research, 7* (2), 259-278.
- Rahimi, M. (2009). The Role of Teacher's Corrective Feedback in Improving Iranian EFL Learners' Writing Accuracy Over Time: Is Learner's Mother Tongue Relevant? *Reading and Writing, 22*(2), 219-243.
- Shin, S. J. (2003). The Reflective L2 Writing Teacher. *ELT Journal, 57* (1), 3-10.
- Sugita, Y. (2006). The Impact of Teacher Comment Types on Students' Revision. *ELT Journal, 60* (1), 34-41.
- Zhu, W. (2001). Interaction and Feedback in Mixed Peer Response Groups. *Journal of Second Language Writing, 10*(4), 251- 276.

Afterwards, the students received the commentaries as the treatment on the first drafts of their compositions and wrote the revised drafts based on the commentaries. Then, the participants sat for the posttest composition. The inter-rater reliability of the two sets of ratings was relatively high ($r=0.82$). Another *t-test* was employed to explore the significance of the mean differences of the experimental and control groups.

As displayed in table 2, the mean difference of the post-test compositions (1.82) was significant with alpha set at 0.05 level of significance ($t=4.26$, $df=38$, $p=0.00<0.05$). This verifies that the post-test composition scores indicate a dramatic improvement on students' writing ability after receiving the written commentaries and using them for revision purposes.

Conclusion and pedagogical implications

The critical domain of research within EFL writing pedagogy is linked to exploring the best and the most viable methods of providing feedback to EFL learners' written production. There exist several techniques to provide feedback to students' compositions including peer response groups (Berg, 1999; Zhu, 2001), teacher-student conferences (Perpignan, 2003; Shin, 2003), audiotaped commentary (Kroll, 2001), reformulation, and computer-based commentary on students' diskettes or via e-mail (Matsumura & Harnn, 2004). Still, for many writing teachers,

handwritten commentary on student drafts is the primary method of response (Ferris, 1997).

The positive response to the research question of this study, along with the findings of other similar empirical studies, reemphasizes the need for EFL teachers to consider more elaborate use of written commentaries as means of providing feedback to students' writings. Written feedback is of utmost significance due to its interpersonal nature; it reflects teachers' attitude toward writing and initiates a social relation between the teacher and learners which is applicable to all levels and contexts of language education. Teacher written feedback helps EFL writing instructors systematize their instructions in order to give this opportunity to student writers to achieve specific goals and expected products at different stages of learning to write in English through problem-solving skills. These expected goals and products need to be introduced and reviewed for students in all drafts and through several revisions.

Speaking of the implications for the classroom, one that can be drawn from this study, therefore, is that teachers need to allocate some time during the composing processes to negotiate feedback issues in face-to-face discussions with individual students. This assists the students not to misinterpret the commentaries and clarifies the ambiguous or illegible points in the feedback.

Another implication would be the need

end of each class. However, the teachers did not directly explain the erroneous points or provide the students with the correct alternatives. Those participants in the control group were encouraged by the instructors to revise their drafts based on their classmate's comments, their textbook, or other outside sources.

Once the treatment was over, the students were asked to write another expository composition on the same topic as the pretest to examine whether there had been any improvement in their writing ability. After computing the inter-rater reliability of the two ratings, *t-test* of the two groups was calculated to find out whether the difference between the scores of the pretest and post-test essays had been significant.

Results

The standardized PET was administered to the initial pool of this study and the participants whose scores

lay between one standard deviation above and below the mean were included in the investigation (M=41.50, SD=7.65).

To insure the homogeneity of the two groups prior to sitting for the pretest, an independent *t-test* was run. The result (t=0.29, df= 38, p= 0.76 > 0.05) indicated that the difference between the means of the two groups was not statistically significant with the alpha set at 0.05.

At the next stage, the two groups were compared based on the scores of their pretest compositions. The inter-rater reliability was computed to be 0.87. The following independent *t-test*, as can be seen in table 1, revealed that the mean difference of the pretest compositions (0.42) was not significant at 38 degrees of freedom at 0.05 level of significance and the students seemed to be at the same level of composition writing ability before receiving the teacher feedback (t=0.93, df=38, p=0.35 > 0.05).

Table 1 *t-Test Results for the Pretest Compositions*

Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means		
Equal variances assumed	F	sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std.Error Difference
	.606	.441	.935	38	.355	.50	.534

Table 2 *t-Test Results for the Posttest Compositions*

Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means		
Equal variances assumed	F	sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std.Error Difference
	1.89	.17	4.26	38	.000	1.82	.42

- Organization: introduction, body, and conclusion
- Content: logical development of ideas
- Grammar (i.e. structure)
- Mechanics: punctuation and spelling
- Style and quality of expression

In order to reach a partial consistency in the rating of the participants' pretest and post test compositions, the two raters compiled their expected behaviors in the form of *rater protocol* to increase the conformity of their ratings. Considering the categories and score levels specified in the analytic scale, the purpose of the protocol was to elucidate the overall focus of the ratings (see *Appendix*).

Procedure

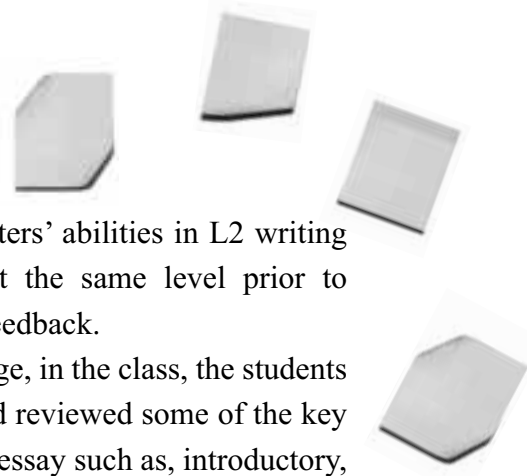
After piloting the proficiency test (PET) for its suitability for the subjects of the present study the test was administered to the initial pool of subjects of this study to insure their homogeneity. Then, the participants were to write a five-paragraph essay on an IELTS-based topic which was common for all three classes. The topic of the pretest composition was: *If you had the authority to change the education system at your school, what would you change about it?*

The students were encouraged to preferably type their essays. Handwritten essays were acceptable though. The collected compositions were then rated by two experienced raters based on Brown's (2005) rating rubric. A *t-test* was run after rating the compositions and the difference was found not significant, indicating that

the student writers' abilities in L2 writing were almost at the same level prior to receiving the feedback.

Up to this stage, in the class, the students had learned and reviewed some of the key elements of an essay such as, introductory, concluding, and body paragraphs, blueprints and thesis statement, and a few points on mechanics and structure of English formal writing. To start the treatment, students were asked to write their drafts on different topics including distance education, advantages and disadvantages of the technological life, and advantages of using subway in public transportation; the collected drafts were then commented on. These comments were imperative sentences (Sugita, 2006) and were not only on the *content* but also on the *form* of the essays. Coupled with points on grammar, comments on form also included points in mechanics. Comments on content consisted of text organization, choice of words and style of writing. Both *praise* and *criticism* were central to the comments. Moreover, these imperative commentaries were *of direct* and *indirect* nature. The process of commenting on the drafts took at least 8 minutes for each composition and the average number of comments on each essay was 10 sentences.

Subsequently, the participants had to revise their drafts based on the commentaries a week later. Students could discuss the content of the comments or illegibility of them with the instructors in teacher-student oral conferences at the



showed that Iranian students managed to experience improvement in their writing accuracy regardless of whether they received feedback or not. Finding of Rahimi's (2009) study suggests that making progress had been more extended and larger in the group who received written feedback and this stresses the salience of teacher feedback in EFL contexts where this method of feedback provision is one of the only available tools.

Accordingly, in this study, the researchers attempted to investigate the impact of the effectiveness of teachers' handwritten comments on Iranian English as Foreign Language (EFL) learners' revisions in a multipledraft writing class. To this end, the following research question was proposed:

Does teacher written commentary as a means of feedback provision have any impact on the improvement of Iranian EFL learners' writing ability?

Method **P**articipants

Initially, a sample of 50 undergraduate English Translation Training and English Literature majors from Islamic Azad University at North Tehran Branch participated in this study. The participants were within the age range of 20 to 27. After administering the test of homogeneity, 40 students (10 males and 30 females) received the treatment.

The participants were all enrolled in two classes of the Essay Writing course. In

Written feedback is of utmost significance due to its interpersonal nature; it reflects teachers' attitude toward writing and initiates a social relation between the teacher and learners which is applicable to all levels and contexts of language education


order to control the impact of instructor variable, each class was divided into two groups, one experimental and one control group.

Compositions of the experimental group were commented on by one of the researchers. The nature and type of the commentaries will be discussed in the following sections. The control group received zero feedback. The classes shared the same textbook which was utilized for teaching text structure, paragraph unity, and types of essays. In and out of the class, students were engaged in several writing activities and assignments.

Instrumentation

The first instrument utilized in this study was the reading and writing subtests of the Cambridge Preliminary English Test (PET) to measure general proficiency of the participants and to insure that they all belonged to the same population.

The second instrument was the Analytic Scale for Rating Composition Tasks (Brown, 2005). The categories of the rating scale of the study were:



given to learners dramatically affects its impact. It goes without saying that there are various ways in feedback provision which can help students revise as they proceed through the stages of the writing process. In writing pedagogy, however, written feedback, or teacher's on-the-draft response to writers' errors, seems to be the most frequent technique being utilized by writing instructors.

Why teacher written feedback?

Research reports on various aspects of L2/FL writing pedagogy is abundant in the literature. Despite the fact that research on the impact of teacher written feedback on students' texts has been surprisingly scarce, most of the findings yield the significance of the impact this type of feedback leaves on students' abilities (Ashwell, 2000; Bitchener & Knoch, 2009; Ferris, 1995; 1997; Hyland & Hyland, 2001; Rahimi; 2009; Sugita, 2006).

McDonough (2002, pp. 145-148), utilizes the terms *feedback* and *correction* interchangeably and views feedback as a strong feature of pedagogical language. He believes that learners' errors are an indispensable part of language development. In spite of the role of errors in language development, we should not underestimate the role of feedback in language instruction.

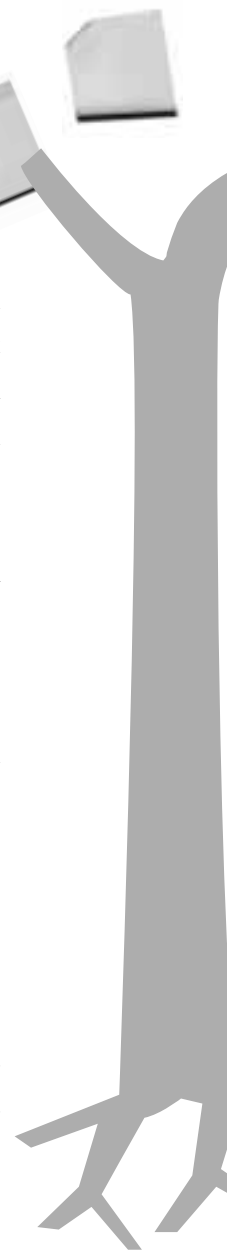
In Ferris' (1995) investigation, the subjects were surveyed on their reactions to teachers' comments on their preliminary and final drafts, in terms of their degree of

paying attention to their teachers' feedback. The findings of her research, although being tentative in some areas, suggest that students reread their papers more often and pay more attention to teacher feedback on earlier drafts than on final drafts. Moreover, an overwhelming majority of the subjects (93.5%) felt that their teachers' feedback had helped them to improve their writing.

In the second study, Ferris (1997) investigated written commentaries with more samples and with a focus on improvement of the revised drafts and characteristics of teacher commentaries. Ferris' (1997) study suggests two conflicting but coexisting generalizations introducing the fact that students pay great tributes to teacher feedback and this feedback helps them revise their final drafts substantially and effectively; and at the same time they sometimes overlook or neglect the points being discussed in teacher commentaries.

Sugita's (2006) research attempts to examine the relationship between the changes in the students' revisions and the influence of teachers' three comment types: statements, imperatives, and questions. Sugita's (2006) small scale study concludes that although teachers tend to avoid writing comments in the imperative form, imperatives are found to be more influential on revisions.

Conducted in an Iranian context, Rahimi (2009) examined the impact of feedback on writing accuracy over time and the relation between students' mother tongue and the feedback effectiveness. The results



Abstract

Feedback in EFL writing pedagogy has always been central to many classroom settings. The role that teachers play in providing the most viable types of feedback to EFL compositions truly contributes to the improvement student writers experience in their language education whether this is at the school or university level programs. In this study, 40 EFL learners' composition drafts received written commentaries on both form and content. Prior to the study, the learners, who were members of two intact classes, were homogenized on their language proficiency as well as their writing ability and were randomly assigned to two experimental and control groups. The comparison of the means of the two groups on writing posttest revealed that the teacher written comments helped the students improve their EFL writing ability. The findings of this study emphasized the need for EFL instructors to provide feedback to their student writers with elaborate and clear written comments. The conclusion is that written feedback is still the primary method of response to EFL texts.

Key Words: teacher written feedback, student writing, writing improvement.

Introduction

The role of writing instructors as coaches, judges, facilitators, evaluators, interested readers, proofreaders, and copy editors (Ferris, 1995) has always been emphasized in the literature on writing pedagogy. Responding, or providing feedback, to second or foreign language (L2/FL) compositions is another key responsibility of every L2/FL writing instructor. Nevertheless, the quest remains for the prominence and implementaion of each of these roles.

Writing instructors' roles are mainly described as fruitful in process-oriented classes where composing processes are central to the curriculum (Kroll, 2001). The advent of process writing has paved the way for more constructive meneuver of the teachers who intervene at various stages of producing a piece of writing to orient student writers towards more accurate and fluent performances. Hence,

this crucial role of instructors in providing response to students' writing is primary. This response, mostly in the form of a constructing various feedback types, attempts to aid student writers reflect on their compositions, and helps them move through the stages of writing processes based on whatever feedback they receive from the teacher.

According to Hyland and Hyland (2001), teachers are usually conscious of the potential of feedback for creating a supportive teaching environment which can lead to better learning of the skill at hand. It is clear that writing is very much intermingled with personal attitudes and students' motivation and self-esteem as writers in the second or foreign language. Therefore, teachers' feedback realized in different ways may reinforce appropriate language behaviors and foster students' linguistic self-confidence.

So to speak, the way this feedback is

Written Feedback: Still, a Strong Pedagogical Tool



Mojgan Rashtchi, PhD (TEFL)
mojgan.rashtchi@gmail.com
Shahriar Mirshahidi,
Islamic Azad University, North Tehran Branch

چکیده

این تحقیق به بررسی تأثیر بازخوردهای نوشتاری مدرسان زبان انگلیسی به نسخه اولیه نگارش زبان آموزان می‌پردازد. هدف تحقیق آن است که نشان دهد، چنین بازخوردهایی در بهبود نحوه نگارش زبان آموزان ایرانی مؤثر هستند. ۴۰ نفر زبان آموز در دو کلاس مقاله‌نویسی به صورت تصادفی از میان دانشجویان رشته‌های ادبیات و مترجمی زبان انگلیسی در دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال انتخاب شدند. پس از برگزاری آزمون تعیین توانش زبانی برای همگون‌سازی، از آزمودنیها آزمون نگارش نیز به عمل آمد و با استفاده از آزمون t، گروههای مستقل مشخص شدند که از نظر آماری، تفاوت معناداری بین توانایی نگارش اعضای آنها وجود نداشت. پس از آزمون نگارش و ارائه بازخورد به نگارش آزمودنیها در گروه آزمایش، نتایج به دست آمده از پس آزمون زبان آموزان و مقایسه میانگین دو گروه از طریق آزمون t نشان داد که بازخوردهای نوشتاری مدرسان زبان انگلیسی موجب بهبود توانایی نگارش گروه آزمایش و باعث پیشرفت در روند یادگیری نوشتاری زبان آموزان شده است.

کلیدواژه‌ها: بازخورد نوشتاری مدرسان زبان، نگارش، بهبود توانایی نگارش

- noticing hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Jourdenais, R. (1998). *The effects of textual enhancement on the acquisition of the Spanish preterit and imperfect*. Unpublished Doctoral Dissertation, Georgetown University.
- Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 183-226). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lapkin, S., Swain, M., & Shapson, S. (1990). French Immersion Research Agenda For The 90s. *The Canadian Modern Language Review*, 46(4), 638-74.
- Leow, R. (1997). The effects of input enhancement and text length on adult L2 readers' comprehension and intake in second language acquisition. *Applied Language Learning*, 8(2), 151-82.
- Leow, R. (2001). Do learners notice enhanced forms while interacting with the L2? An online and offline study of the role of written input enhancement in L2 reading. *Hispania*, 84, 469-509.
- Leow, R. P., Egi, T., Muaria Nuevo, A., & Tsai, Y. C. (2003). The Role of Textual Enhancement and the Type of Linguistic Item in Adult L2 Learners' Comprehension and Intake. *Applied Language Learning*, 13(2), 1-16.
- Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory research, and practice, In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Overstreet, M. (1998). Text enhancement and content familiarity: The focus of learner attention. *Spanish Applied linguistics*, 2, 229-58.
- Radwan, A. A. (2000). The effectiveness of explicit attention to form in language learning. *Svstem*. 33(1),69-87.
- Robinson, P. (1997a). Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 223-247.
- Robinson, P. (1997b). Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. *Language Learning*, 47(1), 45-99.
- Rosa, E., & O'Neill, M. (1999). Explicitness, intake and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*. 22, 511-566.
- Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. London: Longman.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness raising and the second language learner. *Applied linguistics*, 2(2), 159-68.
- Sharwood-Smith, M. (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7, 118-32.
- Sharwood-Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165-179.
- Shook, D. (1994). FL/L2 reading, grammatical information, and the input-to-intake Phenomenon. *Applied language learning*, 5, 57-93.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- White, J. (1998). Getting the learners'attention: A typographical enhancement study. In C.Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in classroom second language acquisition* (pp. 185-113).Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L., Spada, N., Lightbown, P.M. & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12(4), 416-32.
- Wong, W. (2003). Textual Enhancement and Simplified Input: Effects on L2 Comprehension and Acquisition of Non-meaningful Grammatical Form. *Applied Language Learning*, 13(2), 17-45.
- Zobl, H. (1983). Markedness and the projection problem. *Language Learning*, 33, 293-313.

System learning involves internalization of a set of abstract and inter-related linguistic rules, which are gradually reorganized into a system

learning as an indispensable component of L2 learning and try to complement their typically implicit second language instruction currently in vogue in Communicative Language Teaching with more explicit methods of teaching language structures. Provided with a more concrete footing, teachers are advised to abandon teaching *syntactic* structures – characterizing a system with abstract underlying rules – through implicit methods such as textual enhancement in favour of more explicit methods of instruction and reserve the textual enhancement technique for individual *morphological features*. Nevertheless, they should heed the fact that the amount of explicit instruction should be moderate, so that learners are not overwhelmed by cognitive overload and that they do not conceive of language learning as learning *about* language rather than learning the *language* per se.

2. The second implication should receive the attention of textbook writers. Textbook writers are advised to carry out a careful investigation of the syntactic structures amenable to system learning and focus on them through more explicit methods of teaching grammar. The choice of the input features should be based on

careful scrutiny of learners' problems in system learning, implying that the forms posing serious system-learning problems for the learners are those which are more appropriate to be selected as the structural part of instructional materials.

References:

- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning and teaching* (pp.259-302). Honolulu, HI: University of Hawai 'i Press.
- Cruttenden, A. (1981). Item-learning and system-learning. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10 (1), 79-88.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference. *Studies in second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1991). Grammar teaching practice or Consciousness raising? In R. Ellis (Ed.), *Second language acquisition and second language pedagogy* (pp. 232-241). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford
- Ellis, R. (1999). Item versus system learning: explaining free variation. *Applied Linguistics*, 20(4), 460-480.
- Han Z.H-, Park, E.S., & Combs, C. (2008). Textual Enhancement of Input: Issues and Possibilities. *Applied Linguistics*, 29 (4), 597-618.
- Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 156-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implication for second language teaching. In A. Davies, C. Cramer, & A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Hawkins, R. (1987). Markedness and the acquisition of English dative alternation by L2. *Second Language Research*, 4, 20-55.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the

enhancement (TEG) and the rule-oriented (ROG) groups lends support to the decisive effect of explicit metalinguistic explanations on system learning and its absolute superiority over the implicit textual enhancement technique. The results fully concur with the findings of previous studies considering unsatisfactory outcomes for textual enhancement (Lewo, 1997, 2001; Overstreet, 1998; Jourdenais, 1998; Izumi, 2002; Leow et al., 2003; Wong, 2003; Radwan, 2005).

Concerning the pitfalls in the textual enhancement technique, the bottom line of the present and previous studies is that the problem stems from learners' tendency to *notice* regularities in the input, and subsequently form overgeneralizations of these regularities to cases where they do not apply; hence *acquisition* is seemingly limited to the items *noticed* during instruction (i.e. item learning), leading to the failure of system learning. This shortcoming corroborates the findings by Harely (1998) in that learners stop short of generalizing the textually enhanced features in the input to correctly judge the grammaticality of unfamiliar - albeit associated-syntactic structures. Therefore, for system-learning to occur, moderate amounts of explicit metalinguistic explanation is deemed essential. In a nutshell, the level of awareness correlates positively with the likelihood of system learning and acquisition, so that the higher the level of awareness, the more likely the system-learning to occur.

Taking the relationship between level of awareness and language learning into consideration, the results of this study are in line with Robinson (1997b) in showing that when L2 acquisition is concerned, awareness at the level of *noticing* (i.e. surface level phenomenon characterizing item learning) is not sufficient and that awareness at the level of *understanding* (i.e. abstraction of underlying rules known as system learning) is a more reliable barometer of success in L2 acquisition. Simply put, although textual enhancement is allegedly useful in drawing the learners' attention to *notice* specific features in the input, it is not particularly instantiated as a successful technique leading to *acquisition*.

Bearing in mind that "the efficacy of TE is, in part, a function of the learner prior knowledge (or lack thereof) and of the nature of the linguistic element enhanced" (Han et al., 2008), and due to other constraints (e.g. the limited number of participants, the short duration of treatment period, institutional constraints, and the learners' proficiency level, to name a few), we should be cautious when generalizing the findings to other relevant areas of concern within the focus-on-form framework. Based on the findings obtained under such circumstances, the following implications are presented:

1. The first implication is for language teachers in EFL settings. Based on the results obtained, teachers of foreign languages should regard grammar

underlying these items. In stark contrast, as is observed, the mean of the ROG learners' post-test scores reflects a substantial increase in comparison with the mean of the pre-test and with the mean of the TEG learners' post-test, showing that explicit instruction could enable the learners to generalize their knowledge to novel items not previously highlighted in the instructional input (i.e. system learning). Also, ROG learners' post-test SD had a minor increase, implying that the group's dispersion on the post-test has not considerably changed in comparison with their pre-test SD.

The scores of the TEG and ROG learners on the post-test GJ task were also submitted to an independent two-tailed t-test to see whether the two instruction types were really different in terms of their effect on system learning (Table 3):

Table 3. Independent-test for both groups on the post-test

Critical t Value	df	2-tailed Probability	Observed t Value
2.00	62	0.05	4.8

Table 3 indicates that the difference between the two groups on the post-test is significant, since the observed t value is far greater than the critical t value at the probability level of $p \leq 0.05$. Consequently, it could be claimed that the learners who were exposed to simultaneous textual enhancement and rule-oriented instruction had significantly greater achievement in system learning than their counterparts in the textual enhancement group who merely received specialized textual enhancement instruction.

Input enhancement can be achieved through a number of ways: explicit discussion of the form, metalinguistic description of the form, implicit error correction through the use of special patterns of stress or intonation or through the use of gestures or facial expressions, input flooding, and textual input enhancement.

Conclusion and Implications

SLA researchers investigating the focus-on-form framework disagree over “whether the enhanced input will ultimately trigger the relevant mental representation” (Sharwood-Smith, 1991: 120). It is this question that has spurred a considerable amount of empirical research as to the effectiveness of input enhancement. Some studies carried out by White (1998), Jourdenais (1998), and Izumi (2002) demonstrate that this form of implicit instruction may not be sufficient to induce changes in learners' performance. On the other hand, studies conducted under explicit instructional conditions have generally demonstrated positive effects on learners' L2 development. In this regard, exploring the effects of instructional condition on learners' language progress, Alanen (1995), Harley (1998), Robinson (1997b), and Rosa and O'Neill (1999) concluded that learners exposed to explicit learning conditions outperformed those exposed to implicit learning conditions.

Based on the results of this study, the difference between the textual

The treatment lasted for two weeks, two sessions each week (i.e. 4 sessions of treatment on the whole) for both groups. During the treatment period, the TEG learners were exposed to 4 simple texts, each having 10 textually enhanced instances of English dative alternation, 5 alternating verbs and 5 non-alternating verbs. The verbs were highlighted through bolding, underlining, and capitalizing. The ROG group also received the same 4 texts with equal number of highlighted instances, but with a one-page grammatical explanation additionally supplied on the rules governing the use of English dative alternation.

After the treatment, the post-test GJ task was administered to both groups. The post-test was the same as the pre-test GJ task with approximately the same reliability coefficient ($\alpha = .88$).

Results

As for the data analysis stage, the pre-and post- tests were scored and the results for the 64 participants of the Textual Enhancement Group (TEG) and the Rule oriented Group (ROG) learners were tabulated.

Since the mean of the TEG ($\bar{X} = 24.2$) and ROG ($\bar{X} = 25.1$) of learners were not that different, the two groups were regarded as homogeneous groups. However, to establish their homogeneity prior to the treatment period, the pre-test data were submitted to an independent two-tailed t-test (Table 1):

Table 1. Independent-test for both groups on the pre-test

Critical t Value	df	2-tailed Probability	Observed t Value
2.00	62	0.05	1.33

The observed t value was 1.33 which was less than the critical t value of 2.00 at the probability level of 0.05. So, no significant difference was found between the two groups.

After the two-week treatment period, the same GJ task, used as the pre-test, was used as the post-test. The descriptive statistics illustrating the performance of the TEG and ROG learners on the post-test GJ task are as follows (Table 2):

Table 2. Descriptive statistics for both groups' post-test

	Textual Enhancement Group (TEG)	Rule Oriented Group (ROG)
N.	32	32
X	26.7	31.4
SD	4.5	3.2
V	20.2	10.2
Min.	17	24
Max.	35	38

Table 2 clearly show that the mean of TEG learners' scores had relatively minor increase which could mostly be due to the effect of the type of instruction they received. In addition, the apparent increase in TEG learner's Standard Deviation (SD) could be attributed to the differential and tacit knowledge induced by the textual enhancement technique, leading the learners to variably infer the point underlying the textually enhanced items in the texts and not enabling them to properly learn the systematic knowledge

English dative alternation, one of the most problematic areas for L2/FL learners (Hawkins, 1987). The types of verbs subsumed under the English dative alternation fall into two categories: alternating verbs and non-alternating verbs. Alternating verbs (e.g. pay, save, read, build, write, buy, send, throw, bring, lend) (i) allow two complements (i.e. [NP NP] and [NP PP]), (ii) are mono-syllabic, and (iii) have animate recipient; non-alternating verbs (e.g. report, announce, transfer, present, describe, dictate, propose, select, explain, return) (i) allow just [NP PP] complements, (ii) are typically disyllabic, and (iii) have inanimate recipient. The examples below well indicate the differences between the two types of verbs and the constraints on each type:

(1) a. Mohammad bought a present for me. buy [NP PP]

b. Mohammad bought me a present. buy [NP NP]

(2) a. Ali explained the problem to me. explain [NP PP]

*b. Ali explained me the problem. *explain [NP NP]



Whereas in example 1, both [NP PP] and [NP NP] complement types are possible for the verb buy, in example 2, the verb explain receives just the [NP PP] complement type. So, as the learners are not usually aware of such complex constraints on each category of verbs in the English dative alternation, the phenomenon was selected as the target of instruction in this study. To this end, 10 simple dative verbs were chosen, half of which alternate (e.g. buy, pay, read, write, bring) and the other half (e.g. select, explain, return, describe, report) which do not.

The instrument used for the measurement of the effectiveness of instruction types in system learning was a Grammaticality Judgement (GJ) task, once used as the pre-test and once more as the post-test. The task consisted of 60 items: 40 genuine items, representing possibilities and constraints on dative verbs, and 20 items as distractors. To investigate learners' ability in generalizing their knowledge of English dative verbs received during the treatment period to novel dative verbs, half of the genuine items of the GJ task (i.e. 20 items) represented the seen dative verbs used in instructional texts, and the other half comprised the unseen dative verbs. Each seen/unseen half in turn included a group of 10 alternating verbs and 10 *non-alternating* verbs. Also, each group of alternating/non-alternating verbs consisted of 5 *grammatical* and 5 *ungrammatical* verbs.

Before the treatment, the pre-test GJ task was administered to both groups of learners. The reliability coefficient of the test was .91 ($\alpha = .91$).

More specifically, in advanced stages of L2/LF learning, the learner comes across sudden moments of enlightenment where unanalysed forms already acquired implicitly merge into a unified whole leading the learner to some kind of *system*. In fact, in system learning, some linguistic rules are so complex that they cannot be stated clearly or exhaustively, so the learners have to go beyond the surface information available in the input and extract the rule underlying some linguistic feature in the input by seeking recourse to some mental device called “projection device” (Zobl, 1983). Therefore, utilizing such a device, the acquisition of one linguistic feature triggers the acquisition of other relevant features.

In an investigation into the effect of instructional Focus on Form (Long, 1991) on young learners’ acquisition of grammatical gender in French, Harley (1998) designed a study in which the experimental group was exposed to activities drawing their attention to the formal clues of the gender of French nouns, and the comparison groups received no systematic instruction in this grammatical domain. The instructional package designed for the experimental group included information on both the masculine/feminine determiners and the noun endings marking gender. One of the major questions addressed in Harley’s study was whether the students receiving instruction on gender assignment would be able to generalize the knowledge they acquired about noun endings to new nouns

that were unfamiliar to them. The result of the study revealed that although the students in the experimental group performed accurately in producing familiar nouns with correct masculine/feminine articles and were able to correctly attribute gender to such nouns, they failed to generalize their knowledge about noun endings to unfamiliar nouns. In sum, the learners were successful in “item learning”, but not in “system learning”.

Research Question

The study endeavours to address the following research question: Which type of instruction (i.e. implicit textual enhancement or explicit rule explanation) lead to better system learning, inducing the learners to properly generalize their implicit/explicit knowledge beyond the input data?

Design and Procedure

Two classes comprising 64 male lower-intermediate students studying at Jahad Daneshgahi of Isfahan University of Technology participated in this study. Participants in these classes were a mixture of high school and undergraduate students with an average age of 21. They had the same level of grammatical competence determined previously through the language institute’s placement tests. The participants were divided into two groups of 32 and assigned to one of the two conditions: a Textual Enhancement Group (TEG) and a Rule Oriented Group (ROG).

The target of instruction was the

2001; Overstreet, 1998; Jourdenais, 1998; Izumi, 2002; Leow et al., 2003; Wong, 2003; Radwan, 2005), and three of them yielded limited effects (Alanen, 1995; Robinson, 1997a; J.White, 1998).

The conflicting findings of these studies make it really difficult to come to a soundly based conclusion regarding the advantages this technique might or might not have for SLA. Furthermore, the bulk of textual enhancement (TE) studies to date have investigated the effect of this technique on the implicit learning of individual items in the input known as 'item learning' (R. Ellis, 1991; Doughty & Williams, 1998) and have dispensed with the question of whether drawing learners' attention to a single grammatical element might induce the learners to proceed beyond the individual item in the input and implicitly learn the system underlying that item (i.e. system learning). The next section elaborates on the concepts of item learning and system learning in detail.

Item Learning VS. System Learning

The basic idea behind the dichotomy of item learning and system learning is that L2/LF learning involves two completely different modes of learning, usually occurring in two consecutive stages. Item learning involves learning a single concrete linguistic item (i.e. chunk or formula) at a time, whereas system learning involves internalization of a set of abstract and inter-related linguistic rules, which are gradually

reorganized into a system. Cruttenden (1981), who first introduced the distinction, maintains that the two modes (stages) of learning can be applied to various levels of language including phonology, intonation, morphology, syntax, and semantics.

Capitalizing on a simple example, Ellis (1997) points out the difference between the two modes of learning. He contends that when learners learn the expression 'Can I have a — ?' they are engaging in item learning -they learn the expression as an unanalysed whole. In contrast, when they learn that 'can' is followed by a variety of verbs ('have', 'run', 'help', etc.) and that it can express a variety of functions (ability, possibility, permission, etc.) they are engaging in system learning-they are learning some kind of rule for 'can'.

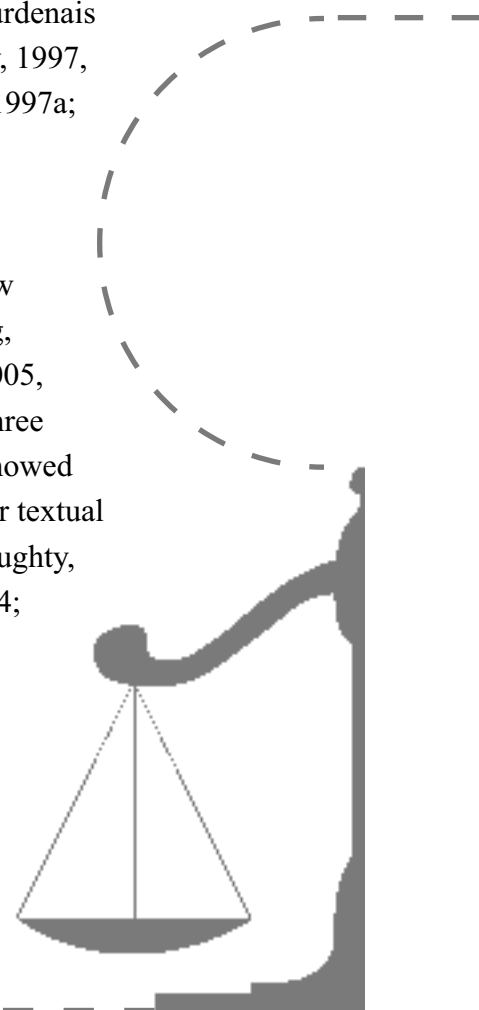
As implied in the example above, learners' early interlanguage stages are best characterized by a critical mass of individual linguistic *items* which 'vary freely' until in later stages some kind of overgeneralization of cognitive response is triggered through exposure to input and the learner attempts to group presumably irrelevant items, discover relationships among them and extract syntactic categories from the items that are implicitly acquired. This systematic variation of the learner language known as "free variation ...reflects the role of item learning in acquiring an L2/LF [and] arises when learners add items to those they already acquired and before they have analyzed these items and organized them into a system" (Ellis, 1999:460).

However, considering consciousness as an ambiguous folk term which could take a plethora of meanings, he modified the term to the more cautious *input enhancement* (Sharwood Smith, 1991, 1993). The plausible reason for this modification was that we can only manipulate the input which is external to the learner and we do not know what internal consequences will ensue on the part of the learner.

Input enhancement can be achieved through a number of ways (Sharwood-Smith, 1991, 1993): explicit discussion of the form, metalinguistic description of the form, implicit error correction through the use of special patterns of stress or intonation or through the use of gestures or facial expressions, input flooding, and textual (or visual or typographical) input enhancement. Along with the development of cognitive theories of SLA during the past two decades, the role and efficacy of “textual enhancement” technique in second language learning has provoked considerable controversy. Being a representative example of data-driven pedagogical techniques based on information-processing framework, textual enhancement prompts the learners to extract and notice the implicit rule-like behaviour and the probabilistic patterns on the basis of the grammatical and morphological regularities which are repeatedly reactivated in the input data. In other words, textual enhancement is an implicit attention-drawing device which draws learners’ attention to a perceptually salient and enriched linguistic feature in a typical written text used as the

input. More specifically stated, it refers to the manipulation of typographical cues through highlighting techniques such as font enlarging, italicizing, bold-facing, underlining, capitalizing, shadowing, or a combination of more than one of these techniques. This pedagogical technique is assumed to achieve learners’ *noticing* of the targeted form while communicating the meaning with the hope that input becomes *intake*.

The plethora of studies conducted to date to investigate the effects of textual enhancement have yielded quite mixed results (Doughty, 1991; Shook, 1994; Alanen, 1995; Jourdenais et al., 1995; Leow, 1997, 2001; Robinson, 1997a; Jourdenais, 1998; Overstreet, 1998; J. White, 1998; Izumi, 2002; Leow et al., 2003; Wong, 2003; Radwan, 2005, among others). Three of these studies showed positive effects for textual enhancement (Doughty, 1991; Shook, 1994; Jourdenais et al., 1995), whereas in eight of these studies, textual enhancement proved to be of no benefit (Leow, 1997,



Introduction

All SLA researchers unanimously concur with the fact that learning a second language without input is something impossible. However, regarding the kind, quality, and quantity of the input required for second language development, there is no universal agreement. Some researchers maintain that being exposed to a large dose of language input in a meaning-oriented context over long periods of time is the *necessary and sufficient* condition for second language acquisition (Krashen, 1985). The idea was evident in Krashen and Terrell's (1983) Natural Approach which provided the learners with opportunities to use language in communicative contexts without any primary concern for structures of language. Another well-known pedagogical approach which drew upon the principles of comprehensible input and strong meaning-based versions of communicative language teaching was the immersion programmes in Canada since the 1970's (Harley & Swain, 1984; Swain, 1985; Lapkin, Swain, & Shapson, 1990).

Although such meaning-based approaches proved to be successful in developing L2/FL learners' native-like communicative *fluency*, they failed to account for how accuracy of forms could be developed at the same time. Such findings led researchers to challenge the idea and state that comprehensible input is not *sufficient* – albeit *necessary* – for the development of SLA. In addition to comprehensible input, which developed fluency to the exclusion

of accuracy, it seemed crucial to consider other instructional options which could simultaneously develop accuracy.

As a result of dissatisfaction with Krashen's *innatist* model of SLA, some adherents of *cognitive* models of SLA began to argue for the positive role of *attention* to form within a communicative context so that besides fluency formal accuracy be fostered too. This prompted the surfacing of a variety of terms including *consciousness-raising* (Rutherford, 1987; Sharwood-Smith, 1981), *focus on form* and *focus on forms* (Long, 1991; Doughty & Williams, 1998; Long & Robinson, 1998), *attention* and *noticing* (Schmidt, 1990, 1993, 2001), *awareness* (James & Garrett, 1991), and *input enhancement* (Sharwood-Smith, 1991, 1993; L. White et al., 1991).

The bottom line of all of these pedagogical proposals is that “SLA is largely driven by what learners pay attention to and what they understand of the significance of the noticed input to be” (Schmidt, 2001: 3-4) and that L2 learners “learn about the things they attend to and do not learn much about the things they do not attend to” (Schmidt, 2001:30). The controversy now arises as to how learners' attention should be drawn to forms in the input for input to become *intake* (i.e. the part of input which is incorporated into the learner's interlanguage). One presumably optimal solution to the problem is to encourage learners to attend to formal features manipulated in the input. This refers to what Sharwood-Smith (1981) initially coined as *consciousness-raising*.

روش مناسبی برای یادگیری سامانه‌مدار و هم‌چنین برای یادگیری غیرمستقیم قواعد انتزاعی و ژرف ساختی نیست، از این‌رو برای میسر ساختن یادگیری سامانه‌مدار، فراهم کردن توضیحات دستوری، ضروری می‌نماید. به‌طور خلاصه، در آموزش دستور زبان، سطح توجه آگاهانه با موفقیت یادگیری سامانه‌مدار رابطه‌ی مستقیم دارد؛ بدین‌معنی که هرچه سطح توجه آگاهانه بیشتر شود، میزان یادگیری سامانه‌مدار هم افزایش می‌یابد. با توجه به نتایج بدست آمده به مدرّسان زبان‌های خارجی توصیه می‌شود، برای تدریس دستور زبان، علاوه بر روش‌های جاری که اغلب بر آموزش دستور زبان از طریق آموزش غیرمستقیم نکات دستوری تکیه دارند، روش‌های مستقیم نظیر توضیحات دستوری را نیز به‌عنوان مکمل روش‌های غیرمستقیم به‌کار بندند. به‌علاوه، نویسندگان کتاب‌های زبان‌آموزی لازم است به بررسی دقیق نکات دستوری که امکان فراگیری آن‌ها از طریق یادگیری سامانه‌مدار وجود دارد، مبادرت کنند و علاوه بر آموزش دستور زبان با استفاده از روش‌های غیرمستقیم آموزشی که اخیراً رایج شده‌اند، به آموزش از طریق توضیحات دستوری نیز بپردازند.

■ **کلید واژه‌ها:** برجسته‌نویسی متن، یادگیری سامانه‌مدار، یادگیری جزءمدار، فعل دو متممی متغیر، فعل متغیر، فعل غیرمتغیر

Abstract

The paper set out to explore whether textual enhancement, as an implicit instructional technique, could override explicit metalinguistic instruction in inducing system learning. "System learning" refers to the extraction by learners of the abstract rule underlying some linguistic features in the input. It is typically contrasted with "item learning" which aims at getting learner's attention to the surface structure of an individual linguistic feature in the input. In order to operationalize the system-learning of second language structures, the acquisition of English dative alternation (i.e. whether the verb in the sentence allows two different types of complements or not) was used as the target for instruction. Specifically, the study addressed the question: which of the two types of instruction (i.e. textual enhancement or rule explanation) resulted in better system learning. To this end, two groups, each including 32 low-intermediate L2/FL learners, served as the participants of the study: one group known as the textual enhancement group (TEG) were exposed to 4 texts, each one containing different textually enhanced instances of 10 dative verbs (i.e. 5 alternating and 5 non-alternating verbs) and the other group called rule-oriented group (ROG) received the same number of textually enhanced texts with a one-page grammatical explanation of the rule governing dative verbs. Two tests were administered to each group: a Grammaticality Judgement (GJ) task used both as the pre-test and post-test. In order to analyze the results of the two different types of instruction, the data obtained through the post-test results of the two groups were submitted to a t-test. The post-test results showed that the ROG learners considerably outperformed the TEG learners in overgeneralizing their knowledge and learning the system underlying the dative verbs of English. Producing no significant effect on triggering the implicit knowledge characterizing English dative alternation, the textual enhancement technique proved to be of no superiority over rule explanation. The results of the study revealed that the implicit instructional technique of textual enhancement can not be considered as an appropriate technique for triggering the implicit system-learning of the abstract knowledge underlying language structures. Hence, for system-learning to occur, moderate amounts of explicit metalinguistic explanation is deemed essential.

Key words: textual enhancement, system learning, item learning, English dative alternation, alternating dative verb, non-alternating dative verb



The Effectiveness of Textual Enhancement in System Learning of English Dative Alternation

Mehdi Vaez Dalili (MA in TEFL)

Email: mvaezdalili@yhoo.com

Jahad Daneshgahi of Isfahan University of Technology

Rajab Esfandiari (PhD Candidate in TEFL)

Email: ra_esfandiari@yahoo.com

University of Tabriz

چکیده

مقاله‌ی حاضر به مقایسه‌ی اثر روش‌های تدریس «برجسته‌نویسی» و «توضیح دستوری» بر یادگیری سامانه‌مدار می‌پردازد. یادگیری سامانه‌مدار به نوعی یادگیری اطلاق می‌شود که براساس آن، زبان‌آموز باید قاعده‌ی انتزاعی ژرف ساخت یک ساختار نحوی یا واژه‌شناختی در درون‌داد را استخراج کند. این نوع یادگیری معمولاً با یادگیری جزء مدار، که هدف آن جلب توجه زبان‌آموز به ساختار ظاهری یک جزء نحوی یا واژه‌شناختی در درون‌داد است، مقایسه می‌شود. به‌منظور بررسی یادگیری سامانه‌مدار در فراگیری زبان دوم، یادگیری «فعل دو متممی متغیر» (فعلی که متمم آن دو ساختار متغیر دارد) به‌عنوان ساختار مورد نظر انتخاب شد.

در تحقیق حاضر، سؤال اساسی آن است که کدام یک از روش‌های تدریس مورد اشاره در تحقیق حاضر (یکی برجسته‌نویسی و دیگری توضیح دستوری) بر یادگیری سامانه‌مدار اثر محسوس‌تری دارد. به همین منظور دو گروه شامل ۶۴ نفر از فراگیران زبان انگلیسی که سطح بسندگی دانش زبانی آن‌ها پایین‌تر از متوسط بود، در نظر گرفته شد: گروه اول ۴ متن دریافت می‌کرد که هر یک از این متون دارای ۱۰ نمونه از افعال دو متممی متغیر (۵ فعل متغیر و ۵ فعل غیرمتغیر) به‌صورت برجسته‌نویسی بود و گروه دوم علاوه بر متون برجسته‌نویسی یک صفحه توضیح دستوری درباره‌ی کاربرد فعل دو متممی متغیر نیز در اختیار داشت. هر یک از گروه‌ها دو آزمون دریافت کرد: یک پیش‌آزمون قضاوت دستوری و یک پس‌آزمون قضاوت دستوری.

در پایان به منظور برآورد نتایج دو نوع آموزش متفاوت، داده‌های به‌دست آمده از پس‌آزمون قضاوت دستور در هر دو گروه، با استفاده از آزمون t مورد مقایسه و بررسی قرار گرفت. نتایج بدست آمده از پس‌آزمون نشان داد، گروه «توضیح دستوری» چه در یادگیری جزء مدار، چه در یادگیری سامانه‌مدار، نسبت به گروه «برجسته‌نویسی» عملکرد بهتری داشت.

بدین ترتیب، روش آموزش دستور از طریق برجسته‌نویسی، به‌دلیل انتقال ندادن دانش انتزاعی لازم برای فراگیری فعل دو متممی متغیر، نسبت به روش آموزش توضیح دستوری دارای تأثیر قابل توجهی نمی‌باشد. نتایج این تحقیق مشخص کرد که روش آموزشی غیرمستقیم برجسته‌نویسی،

[Arbeitsbericht15.pdf](#) [22.12.2007]

Eisendle, C. (2004): Intelligente tutorielle Systeme. In: http://www.medien.ifi.lmu.de/lehre/ws0304/hs/C_Eisendle.pdf [05.07.2007]

Häfele, H./Maier-Häfele, K. (2002): Learning-, Content- und Learning-Content-Management-Systeme. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: <http://www.qualifizierung.com/download/files/LMS-CMS-LCMS.pdf> [23.04.2007]

Häfele, H. (2002): E-Learning Standards aus didaktischer Perspektive. In: <http://www.qualifizierung.com/download/files/e-learning-standards.pdf> [16.08.2007]

Hettrich, A./Koroleva, N. (2003): Marktstudie. Learning Management Systeme (LMS) und Learning Content Management Systeme (LCMS). Fokus deutscher Markt. In: <http://www.iltec.de/downloads/IAOLMSLCMSStudie.pdf> [16.08.2007]

Kobsa, A./Koenemann, J./Pohl, W. (2000): Personalized Hypermedia Presentation Techniques for Improving Online Customer Relationships. In: <http://www.ics.uci.edu/~kobsa/papers/2001-KER-kobsa.pdf> [16.02.2008]

Leutner, D. (2002). Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme. In: Issing, L. & Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3.vollständig überarbeitete Auflage. s. 115-125

Object J (2008): Lernmanagementsystem der Universität Teheran. In: [\[ut.ac.ir/nexus/start.run?action_type=login\]\(http://ut.ac.ir/nexus/start.run?action_type=login\) \[16.03.2008\]](http://courses1.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Oppermann, R./Rashev, R. (1997): Adaptability and Adaptivity in Learning Systems. http://citeseer.ist.psu.edu/cache/papers/cs/23631/http://zSzzSzfit.gmd.de/zSz~oppermannzSzpublicationszSzkt97_gmd.pdf/oppermann97adaptability.pdf [20.02.2008]

Schulmeister, R (1997): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. 2. aktualisierte Aufl. München et al.: Oldenbourg.

Strzebkowski, R. (2007): Selbständiges Lernen mit Multimedia in der Berufsausbildung Mediendidaktische Gestaltungsaspekte interaktiver Lernsysteme Self regulated learning with multimedia in the vocational training. In: http://www.diss.fu-berlin.de/2006/184/Teil1_Kap4_eLearningFormen.pdf [22.12.2007]

Tergan, S.-O. (2004): Was macht lernen erfolgreich? Die Sicht der Wissenschaft. In: Tergan, S.-O. & Schenkel, P. (Hrsg.): Was macht E-Learning erfolgreich?

Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung. Heidelberg: Springer. S. 15-28

Uhlenbrock, Steffan (2006): Adaptive Suchunterstützung in Digitalen Bibliotheken. In: <http://www.is.informatik.uni-duisburg.de/wiki/images/8/8e/Adaptiv%C3%A4t.pdf> [05.07.2007]

پی نوشت

* Many thanks to the "Research Center for Foreign Languages" (ReCeLLT) at the University of Tehran.

sowie Präsentation von Hilfestellungen und Hinweise auf Anfrage. Zu den Aufgaben des Tutorenmodells zählen ferner psychologische Diagnosen und Lernerprofilierung. Die zwei vorherrschenden Grundarten ist der *sokratische Dialog* (Frage-Antwort-Szenario) aber auch *Coaching* (Aufgabe und Aktivitäten zum Üben von Fertigkeiten + situationsbedingte Tipps und -Hinweise) (vgl. ebd. 186).

Die *Benutzerschnittstelle/Interface* oder auch Kommunikationskomponente genannt dient der Mensch-Maschine-Interaktion. Obwohl die Kommunikation der natürlichen Sprache möglichst nahe kommen soll, so können unterschiedliche Realisierungen ausgemacht werden; die Sprache kann kommandoartig, pseudo-natürlich oder auch natürlich sein. Ferner sind verschiedene Arten der Interaktion möglich so u.a. sokratischer Dialog, Coaching, learning by doing, learning while doing (vgl. ebd. 187f).

3. Schlussfolgerung

Ein intelligentes Lernen mit Inhalten, die komplexe Zusammenhänge aufweisen, verlangt die Möglichkeit eines adaptiven Lernverhaltens auch und gerade auf einer digitalen Lernumgebung. Es ist daher von Bedeutung, dass die Berücksichtigung der L-Variablen, u.a. Lehrer, Lerner, Lernumgebung und Lehrmaterialien auch auf ihre Merkmale hin genau untersucht werden. Die Relevanz der

möglichen Lösungswege, die Art und Weise der Programmführung und die Quantität und Qualität der Interaktivität tauchen unter den Aspekten auf, die Zeit ihrer Konzipierung des LMS und CMS mitbehandelt werden sollten. Will man jedoch die Lernwirksamkeit eines Lernangebots steigern und optimieren, so muss dies heute vor dem Hintergrund des Lerner und seine Bedürfnisse geschehen. In der virtuellen Umgebung zeichnet sich erfolgreiches Lernen vor allem durch die Förderung individueller Lernprozesse, die in computergestützten Lernumgebungen mittels Adaptivität und Adaptierbarkeit gewährleistet werden können.

4. Literaturverzeichnis

Auinger, A./Stary, C. (2003): Verknüpfung von Content und Kommunikation für selbstgesteuerten, webbasierten Wissenstransfer. In: <http://mc.informatik.uni-hamburg.de/konferenzbaende/mc2003/konferenzband/muc2003-35-auinger.pdf> [22.12.2007]

Braun, S./Schmidt, A. (2006): Kontextbewusste Lernunterstützung für das Lernen bei Bedarf In: http://www.fzi.de/KCMS/kcms_file.php?action=link&id=624 [22.12.2007]

Druhmman, C. (2007): Individualisierung durch Feedback in der Weiterbildung. Arbeitsbericht 15. In: <http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/downloads/arbeitsberichte/>

- Das Wissensmodell
- Das Lernermodell
- Das Tutorenmodell
- Die Benutzerschnittstelle

Das *Wissensmodell* auch *Expertenmodell* genannt, dient als Bewertungsmaßstab und setzt sich daher aus einer Ansammlung von Kenntnissen, Erfahrungen, Problemlösungsmethoden und Allgemeinwissen zusammen, die zusammen die Wissensbasis bilden. Diese Wissensbasis umfasst drei Arten vom Wissen also deklaratives Wissen (Faktenwissen), prozedurales Wissen (praktisches Wissen) sowie heuristisches Wissen (Erfahrungs- und Problemlösungswissen). Für die Präsentation des Wissensmodells können zwei grundlegende Arten voneinander abgegrenzt werden: Das *black-box-Modell*, das nur die Ergebnisse der Problemlösungen anzeigen können sowie das *glass-box-Modell*, das jeden Einzelschritt anzeigt. In beiden Modellen erfolgt die Generierung von Musterlösungen durch Vor- und Rückwärtsverkettung oder probabilistisches Ableiten (vgl. Schulmeister, 1997:182f).

Das *Lernermodell*, *student model* oder auch *Diagnosemodell* genannt, beobachtet interpretiert und diagnostiziert das Verhalten des Lernenden. Es analysiert was der Student weiß, was er kann, was er schon gemacht hat und welchen Lernertyp er darstellt. Erkennt zugleich Lernfortschritte und -defizite und zieht daraus Konsequenzen, die in der

Die Operationalisierung adaptierten Lernens erfolgt in sog. adaptive intelligente tutorielle Systeme (ITS), die sich im Idealfall durch nachstehende Funktionsweise auszeichnen:

- **Das Wissensmodell**
- **Das Lernermodell**
- **Das Tutorenmodell**
- **Die Benutzerschnittstelle**

Korrektur, Vervollständigung, Simulation und Rekonstruktion des Lerninhalts besteht. Ein wichtiger Bestandteil ist daher die Fehlerdarstellung. Gerade auf dieser Ebene weist das System in der Praxis vielfach Defizite auf. Ähnlich wie beim Wissensmodell können hier zwei Grundarten: Das *Deviations-Modell* auch *Abweichungsmodell* genannt und das *Subset* oder *Overlay-Modell* bzw. Untermengenmodell. Ersteres stellt den aktuellen Wissenstand fest, indem die Abweichung von Expertenwissen gemessen wird. Letzteres begreift den aktuellen Wissenstand als Teilmenge des Expertenmodells. Zu jedem Wissenselement wird notiert, wie gut der Student es weiß und anwenden kann (vgl. ebd. 183f)

Das *Tutorenmodell/tutor model* bzw. *pädagogisches Modell* simuliert das Entscheidungsverhalten des Lehrers und verfügt über eine Wissensbasis für Lehrstrategien also Auswahl der Lernziele, Überwachung und Bewertung des Problemlösungsverhaltens des Lerner, Bestimmung des Zeitpunktes einer Unterbrechung oder auch Hilfestellung

und Mikro-Adaptation. Bei Ersterem wird die „Anpassung des Lehrsystems in größeren zeitlichen Abständen vorgenommen, mindestens aber einmal zu Beginn der jeweiligen Lerneinheit. Es handelt sich um den Versuch, Lernprozesse im Sinne eines offenen Wirkungskreises zu steuern (feed-Forward, open-loop-control).“ Bei Letzterem hingegen „wird die zu Beginn vorgenommene Anpassung des Lehrsystems andauernd, d.h. in sehr kurzen zeitlichen Abständen, überprüft und aktualisiert. Es handelt sich um den Versuch, Lernprozesse im Sinne eines geschlossenen Wirkungskreises zu regeln (feed-back, closed-loop control)“ (ebd. 119 und 121). Damit stehen Adaptivität und Adaptierbarkeit als zwei Extrempositionen

auf einem Kontinuum, zwischen denen unterschiedliche Mischformen von Adaptationskonzepten ausgemacht werden können; systeminitiiert, benutzergesteuert, benutzerinitiiert etc.

Bei der benutzergesteuerten Adaptivität wird aufgrund einer vorherigen Diagnose vom System selbst der Vorschlag zur Adaptation unterbreitet. Bei der benutzerinitiierten hingegen wird die Anpassung vom Benutzer selbst gefordert und das System führt lediglich die Instruktion aus (vgl. Kobsa et al., 2000).

Die Operationalisierung adaptierten Lernens erfolgt in sog. adaptive intelligente tutorielle Systeme (ITS), die sich im Idealfall durch nachstehende Funktionsweise auszeichnen:

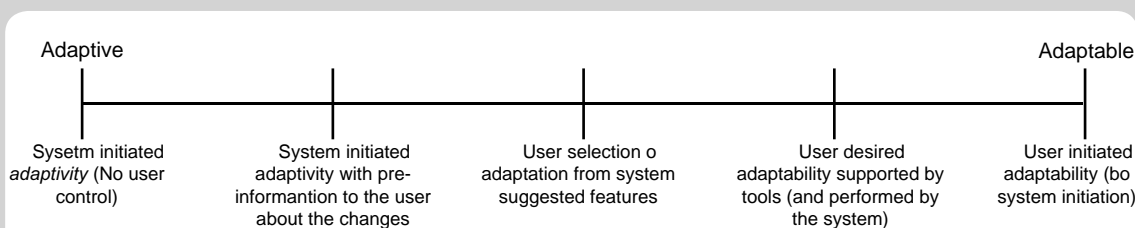


Abb. 2.2.: Spectrum of adaptation in computer systems (Oppermann und Rashev, 1997:1)

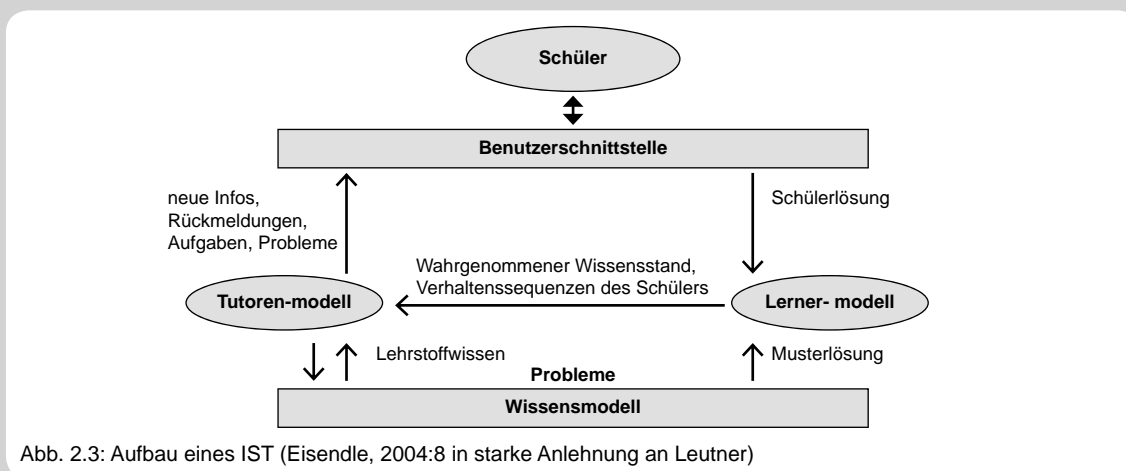


Abb. 2.3: Aufbau eines ITS (Eisendle, 2004:8 in starke Anlehnung an Leutner)

beim selbstgesteuerten individualisierten Lernen zukommt, so kommt auch die Art des Lernens ohne pädagogische Führung nicht aus und muss unterstützt werden (Braun, 2006:3). Je nach Lernervoraussetzungen divergiert jedoch der Unterstützungsbedarf. Im personalen Unterricht wird diese Aufgabe vom Lehrer selbst übernommen, doch wie wird diese Aufgabe in computergestützten multimedialen Lernumgebungen bewältigt?

Bereits in den 50er Jahren suchte Skinner mit Hilfe von Lehrmaschinen die Lernprozesse an die individuellen Bedürfnisse des Lernenden (*Individualisierbarkeit*) anzupassen, was aufgrund der damals zur Verfügung stehenden Technologie in sehr bescheidenen Rahmen ausfiel. Heute können multimediale Lernangebote über nachstehende Auswahl- und Anpassungsmöglichkeiten verfügen, um individuelle Lernprozesse zu unterstützen:

- *Individuelles Lerntempo*: Die Bestimmung des eigenen Lerntempos
- *Individuelle Lernwege*: Die Auswahl eigener Lernwege und damit die Zusammenstellung eigene Lernsequenzen
- *Individuelle Verfügbarkeit*: Die Auswahl

aktuell adäquater Lerninhalte

- *Individuelle Lernziele*: Die Anpassung des Schwierigkeitslevels der Aufgaben und Übungen an das derzeitige Kompetenzniveau
- *Individuelle Gestaltung*: Die Bestimmung der Präsentationsform (Text, Bild, Video etc.) des Lernstoffes
- *Individuelle Erfolgskontrolle*: die Bestimmung der Interaktionsform innerhalb der Lernsoftware - stärker programmkontrolliert oder mehr lernerkontrolliert (Strzebkowski, 2007:141)

Demnach bedeutet Individualisierung im Kontext multimedialen Lernens „sowohl die Anpassung der Materialien (Content), als auch die Anpassung der Interaktionsmöglichkeiten (Präsentation, Navigation) an die persönlichen Anforderungen von Lernenden“ (Auinger und Stary, 2003:360). Daraus ergibt sich für die Anpassung bzw. Adaptation des Systems an die jeweiligen Lernervoraussetzungen Konsequenzen. Generell unterscheidet man zwischen zwei Adaptationsformen: Adaptivität und Adaptierbarkeit. „Ein System ist dann adaptierbar, wenn es durch externe Eingriffe an veränderte Bedingungen angepasst werden kann.“ Im Vergleich dazu ist ein „System dann adaptiv, wenn es sich selbständig an veränderte Bedingungen anzupassen vermag“ (Leutner, 2002:118 und 120). In Anlehnung an Cronbach (1967) spricht Leutner auch von der Makro-Adaptation

Neben Lerner und Inhalt spielt auch die Art, wie die Inhalte vermittelt werden eine große Rolle

Kodierungsform u.a. verfügen. Zugleich sind auch kognitive Anforderungen zu berücksichtigen wie Lernziele, Sachwissen aber auch Problemlösungsstrategien.

Neben Lerner und Inhalt spielt auch die Art, wie die Inhalte vermittelt werden eine große Rolle. Damit werden didaktische Methoden auf dem Plan gerufen, die in Tergans Modell als wichtige Komponente des *pädagogischen Kontextes* aufgefasst werden. Didaktische Methoden meinen Methoden der Aufbereitung der Lerninhalte, Methoden der Mediendidaktik also Medienauswahl und -einsatz aber auch lernunterstützende Maßnahmen wie etwa Adaptierungen, Hilfestellungen und Feedbacks umfassen. Schließlich geht der *Technologie-Kontext* der Möglichkeiten und Grenzen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien auf die Spur. Daher gewinnen sowohl Fragen zur medialen Darstellung von Inhalten sowie Umsetzung didaktischer Methoden an Bedeutung als auch Merkmale zur Lerner-System-Interaktion also Feedbackgestaltung, Kommunikationsmöglichkeiten wie E-Mail und Chat.

2.1. Benutzerorientierte Adaptivität

Obwohl in Tergans Modell den vier Rahmenbedingungen und sowie deren Komponenten ein gleichberechtigter Platz eingeräumt wird, so nimmt der Lerner und seine spezifischen Lernbedingungen eine wesentliche Rolle ein. Gerade weil, das

Lernen zu einer Daueraufgabe geworden ist bzw. werden soll, muss der Lerner zum Dreh- und Angelpunkt des Lernszenarios werden. Er ist es, der in Anlehnungen an seine individuelle Bedürfnisse und mentale Voraussetzungen also Lernvoraussetzungen, Lernstil, Motivation u.a. seinen Lernweg individuell und eigenverantwortlich zu gestalten und zu steuern hat. Für das individualisierte Lernen werden fünf Dimensionen der Selbststeuerung voneinander abgegrenzt:

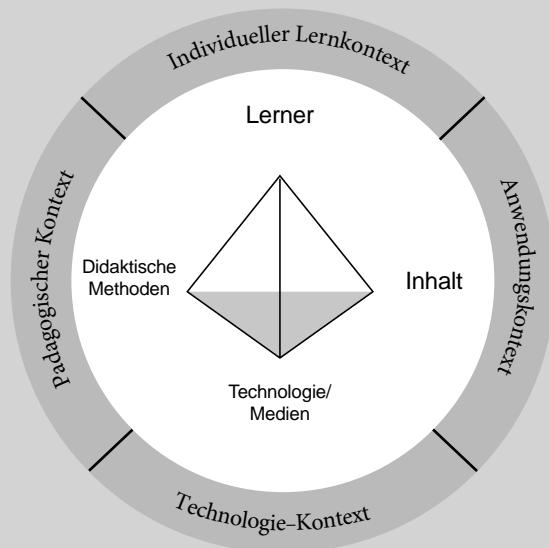
- **Lernzielbestimmung und Inhaltsauswahl:** Der Kern der Selbststeuerung, die Lernenden haben die Wahl der Lerninhalte und -ziele
- **Lernkoordination:** Die Lernenden übernehmen die Abstimmung mit anderen Bereichen ihres Lebens wie Beruf/Familie
- **Lernorganisation:** Die Lernenden treffen Entscheidungen über Lernort, Lernzeitpunkt, Lerntempo, Lernstrategien, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs und Partner
- **Lern(erfolgs)kontrolle:** Die Lernenden kontrollieren selbst den Fortschritt ihres Lernens und den daraus resultierenden Erfolg
- **Subjektive Interpretation der Lernsituation:** Die Lernenden sehen, definieren und empfinden sich als selbständig im Lernprozess (Druhmnn, 2007:10)

Trotz der zentralen Rolle, die dem Lerner

Lehrwerken, Medien u.a. gelten daher als Mittel zur Optimierung der Lernwege und schließlich Gewährleistung des Lernerfolgs. Nun können unterschiedliche Ansichten darüber ausgemacht werden, wodurch sich erfolgreiches Lernen auszeichnet. In behavioristischen Lernparadigmen etwa wird Lernen dann als erfolgreich eingestuft, wenn Lernaktivität mit Erfolgserlebnissen verbunden werden kann. Kognitivistische Lernparadigmen hingegen sehen erfolgreiches Lernen in der optimalen kognitiven Verarbeitung von Informationen und deren Integration in bestehende Wissensstrukturen. In konstruktivistischen Lernparadigmen besteht erfolgreiches Lernen in der Konstruktion und Elaboration neuen Wissens. Doch wie sehen die Bedingungen erfolgreichen Lernens in technologiebasierten Lernszenarien aus? In der heutigen Wissensgesellschaft schließlich, die ganz im Zeichen des lebenslangen Lernens steht, werden andere Bedingungen am erfolgreichen Lernen gestellt. Auf die Frage woran das erfolgreiche Lernen gemessen werden sollte, stellt Tergan (2004:18ff) den Lerner und seine Lernaktivitäten und Lernprozesse sowie Komponenten und Kontexte von Lernszenarien, in denen das Lernen abläuft, im Vordergrund. Dabei schlüsselt er Lernkontexte bzw. Rahmenbedingungen, die sich positiv oder auch negativ auf das Lernen auswirken können, nach:

- Individuellem Lernkontext
- Anwendungskontext

- Pädagogischem Kontext
 - Technologie-Kontext
- auf.



Der *individuelle Lernkontext* umfasst sowohl soziodemographische Daten des Lerners (Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss, Zeitbudget, berufliche Anforderungen, sozialer Kontext also Unterstützung durch Familie und Kollegen, ...) als auch lernrelevante Merkmale des Lerners (Persönlichkeitsmerkmale, kognitive Merkmale, Merkmale individueller Emotion, soziale Merkmale).

Nun muss ja das Gelernte später im Leben/Beruf Anwendung finden. Dieser Tatsache wird in Tergans Modell durch den sog. *Anwendungskontext* mit *Inhalt* bzw. *Lerngegenstand* als wichtige Komponente Rechnung getragen. Um spätere Anforderungen im Leben und Beruf gerecht zu werden, müssen Lerninhalte über Merkmale wie Authentizität, sachliche Korrektheit sowie adäquate



hingegen wird durch externe Eingriffe ein System an veränderte Bedingungen angepasst. Aus beiden Definitionen, die vielfach von Experten zur Beschreibung der Termini verwendet werden, geht hervor, dass viel mehr die technische Leistung im Vordergrund steht, die die *webbasierten Lehr- und Lernplattformen* mehr oder minder mit sich bringen können bzw. sollen. Was passiert jedoch mit dem Lerner dem User und seinen Benutzermerkmalen? Das derzeit an der Universität Teheran verwendete Learning Management System, ObjectJ, stellt ein Fallbeispiel dafür dar, inwieweit ein System an die Benutzermerkmale und ihre Lerngewohnheiten angepasst ist. Bei der Konzipierung ist man nämlich von der Annahme ausgegangen, dass der iranische Lerner geschult ist im logischen Denken und daher eine formelle Lernsituation bevorzugt, in der der Lehrstoff hierarchisch gegliedert ist. Was jedoch dieser Annahme entbehrt, sind Untersuchungen hinsichtlich der Erwartungen, die Lerner an *webbasierten Lehr- und Lernplattformen* tatsächlich richten. Rar sind bislang Untersuchungen, die der Lernwirksamkeit virtueller Lernumgebungen anhand von Lernerdaten auch empirisch nachgehen. Daher sollten Untersuchungen zum Benutzerverhalten durchgeführt und hiermit dargelegt werden, welche LMS-Eigenschaften aus der Sicht der (iranischen) Benutzer ein individualisiertes Lernen ermöglichen. Zu diesem Zweck wird das LMS der Universität Teheran aus drei Perspektiven *Afferenz* (Benutzermerkmale,

Aufgabenmerkmale, Umgebungsmerkmale sowie Technikmerkmale), *Inferenz* (Wissenspräsentation, Inferenzmechanismen und psychologische Strategien) sowie *Efferenz* (Inhalt, Ausgabemedium, Benutzerschnittstelle, Empfehlungen und Navigationshilfen), eine Analyse unterzogen (Uhlenbrock, 2006). In der Folge wird im Abschnitt 2 auf den didaktischen Hintergrund individualisieren Lernens sowie deren Schlüssel-Merkmale eingegangen. Die Umsetzung der Schlüsselmerkmale wird im Abschnitt 3 anhand des Learningmanagementsystems ObjectJ gezeigt. Vor allem steht die Frage im Vordergrund, inwieweit ObjectJ Möglichkeiten für die Individualisierung anbietet und in den jeweiligen Phasen des Wissenstransfers die Verknüpfung von Content und Kommunikation ermöglicht. In Abschnitt 4 werden die ersten Evaluierungsergebnisse aus einem empirisch begleiteten Testlauf präsentiert. Aus den gewonnenen Daten können Schlussfolgerungen für laufende und zukünftige Forschungsaktivitäten gezogen werden.

2. Unterstützung individualisierter Lernprozesse als Schlüssel zum Lernerfolg

Eine der wichtigsten Fragen, mit der sich die Didaktik im Laufe seiner Entwicklung beschäftigt hat, ist die Frage, was Lernen erfolgreich macht bzw. wie erfolgreiches Lernen unterstützt werden kann. Das Aufkommen neuer Lehr- und Lernmethoden,

Zusammenfassung

Lehren und Lernen unter individualisierten Umständen erlaubt vor allem die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, die für das lebenslange Lernen unabkömmlich sind. In diesem Beitrag werden Merkmale sowie Software-technische Konzeption von Unterstützungssystemen zur Individualisierung von Content im iranischen Lernkontext vorgestellt. In den nächsten Ausgaben folgen relevante Aspekte des (Fremd)Spracherwerbs auf der e-Plattform.

Anhand jüngst durchgeführter Evaluierung des Lernmanagementsystems ObjectJ, soll in diesem Beitrag demonstriert werden inwieweit das System auf kulturbedingte Benutzereigenschaften zugeschnitten ist.

Schlüsselwörter

Virtuelle Lernumgebungen, Individualisierung, kulturbedingte Benutzereigenschaften, Adaptivität, ObjectJ

1. Einleitung

In der Präsenzlehre bestimmen mindestens vier Variablen das Unterrichtsgeschehen, die an dieser Stelle als *L-Variablen* bezeichnet werden: Lehrer, Lerner, Lernumgebung und Lehrmaterialien. Der netzgestützte Unterricht unterscheidet sich in seinen Grundzügen nicht vom personalen Unterricht. Auch hier kommen die L-Variablen zum Tragen, wenn auch deren Abhängigkeitsverhältnis durch

andere übergreifende Zusammenhänge bestimmt wird.

Beim netzgestützten Lernen stellen sog. *webbasierte Lehr- und Lernplattformen* die Lernumgebungen dar. Diese Lernplattformen nehmen eine doppelte Funktion ein; sie steuern auf der pädagogisch-didaktischen Seite den Lernprozess und regeln zugleich administrative und kommunikative Aufgaben. Inzwischen können drei unterschiedliche webbasierte Lernumgebungen voneinander abgegrenzt werden: Das *Learning Management System* (LMS), das *Content Management System* (CMS) sowie das *Learning Content Management System* (LCMS), die entweder alle oder mehrere der nachstehenden Funktionen innehaben (Häfele, 2002; Häfele und Maier-Häfele, 2002; Hettrich und Koroleva, 2003):

- Präsentation von in verschiedenen Formaten dargestellten Inhalten
 - asynchrone und synchrone Kommunikationswerkzeuge
 - Werkzeuge zur Erstellung und Aufbereitung von Aufgaben und Übungen
 - (Selbst)Evaluations- und Bewertungshilfen und -modulen
 - Administration von Unterrichtsgeschehen
- Vielfach wird die Qualität bzw. Quantität dieser Lernumgebung anhand der Kriterien *Adaptivität* und *Adaptierbarkeit* gemessen. Ersteres liegt dann vor, wenn ein System sich selbständig an veränderte Bedingungen anzupassen vermag. Beim Letzteren



Language Engineering Virtual Learning Environments (VLEs) und individualisiertes lernen*

Director of ReCeLLT: Dr. Nader Haghani
(nhaghani@ut.ac.ir), University of Tehran
PhD-Studentin: Parvaneh Sohrabi
(psohrabi@ut.ac.ir), University of Tehran

مقدمه

زبان به عنوان یکی از نمادهای اصلی هویت فردی و فرهنگی و از جمله پیچیده‌ترین پدیده‌های خلقت و در عین حال، ساده‌ترین وسیله ارتباط انسانی، در جوامع انسانی و در نظامهای آموزشی رسمی و غیررسمی، از بالاترین اهمیت برخوردار است. ابعاد، ظرفیتهای و ظرفیتهای زبان و وجوهات فنی، فکری و هنری این ابزار برای تبیین موضوعات و انتقال دقیق و سریع محتوا و مفاهیم از دیرباز مورد توجه فلاسفه و ادیبان، دانشمندان، اندیشمندان و هنرمندان بوده است. در حال حاضر، پژوهشگران حوزه‌های متفاوت دانش بشری مشغول تحقیق همه‌جانبه در زوایای آشکار و پنهان زبان به عنوان عامل و مانع اصلی میان انسانها از یک‌سو، و انسانها با ابزارآلات ماشینی از سوی دیگر هستند. اما افزایش کمیت و ارتقای کیفیت کاربرد و کارایی زبان، آگاهی و شناخت عمیق از فرایندهای پرآزادی و تولیدی زبان و کنکاش در کارکردهای زبان در ابعاد گوناگون، مستلزم خروج فکورانه از نگاه یک بعدی به زبان، یعنی «معلمی زبان» و ورود تخصصی به «مهندسی زبان» است.

«مهندسی زبان» از جمله مقولاتی است که به زبان از زوایای کاملاً فنی و مازولار (در حوزه‌های دانش، اندیشه و هنر) نگاه می‌کند. این مقوله در ادبیات علمی نیز در نظامهای پرآزادی زبان طبیعی، برنامه‌ریزی زبانی، زبان‌شناسی رایانه‌ای و... و به‌خصوص اخیراً در حوزه «وب معنایی یا مفهومی» و پرآزادی ماشینی اطلاعات به کار می‌رود. مقوله «زبان مهندسی‌شده» نیز وجود دارد که بیشتر به زبانهای ساختگی و مدل‌سازی شده اشاره دارد که خود به مقوله‌های ریزتر از جمله زبانهای فلسفی، منطقی و آزمایشی تقسیم می‌شود.

به‌منظور بسترسازی اولیه و تقویت نگاه چند رشته‌ای و مهندسی به زبان، در مقاله حاضر و آتی، محیطهای مجازی و سپس یک سامانه یادگیری مورد بررسی قرار می‌گیرند تا در رویکرد و فرایند چندبعدی، مهندسی زبان نیز مورد بحث قرار گیرد.

محیطهای آموزش مجازی و یادگیری فرد محور

آموزش الکترونیکی و امکان یاددهی و یادگیری در محیط کاملاً فردی‌سازی شده، بستر مناسبی را برای تحول و ارتقای مهارتهای کلیدی فرد در فرایند «یادگیری مادام‌العمر» فراهم آورده است. در نوشته حاضر، ویژگیها و ابعاد فنی و نرم‌افزاری سامانه‌های پشتیبان برای فردی‌سازی محتوا مورد اشاره قرار گرفته‌اند. در نوشته‌های آتی نیز، ابعاد یادگیری مخاطبین ایرانی در محیط مجازی به همراه نمونه‌هایی از حوزه آموزش زبان در بستر مجازی ارائه می‌شوند. ارزیابی سامانه مدیریت یادگیری «ObjectJ» از منظر توجه به فرهنگ یادگیری کاربران ایرانی موضوع مقاله بعدی است. شایان ذکر است، سامانه مزبور در سالهای ۱۳۸۶ تا ۱۳۸۸ در مرکز آموزشهای الکترونیکی دانشگاه تهران در شرایط واقعی مورد استفاده قرار گرفته است.

les plus divers pour référer les énoncés de la L2 à une réalité concrète dans laquelle l'image vient régler le problème de la compréhension au moment de sa présentation. La méthode "Voix et Images" qui a été enseignée dans les universités de notre pays, est l'une de ces méthodes directes qui avait des succès considérables dans son temps.

Tenant lieux de signification, les méthodes directes peuvent permettre de présenter l'énoncé de la L2 en l'absence de sa traduction [Galisson, 1980, p.75]. Cette référence métalinguistique permet d'expliquer un énoncé de la langue cible sans l'intervention de la langue maternelle, par conséquent, de la traduction. Ce qui peut diminuer le nombre des erreurs chez l'apprenant d'une langue étrangère.

Conclusion

Depuis quelques années, les recherches linguistiques ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à la sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice du développement dans le procès d'apprentissage d'une langue et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves. En effet, une erreur linguistique sera rarement répétée en une situation réelle. C'est pourquoi il est utile de les analyser afin de profiter des aspects positifs durant l'enseignement. Le résultat des recherches sur ce sujet explique les raisons de leur apparition: la généralisation de la langue maternelle ou

même au contraire le refus d'application des ressemblances de la L1 et la L2, le mélange des deux langues, la traduction en langue maternelle, les erreurs issues de celles des formateurs.

En somme, afin de minimiser des erreurs linguistiques, il est conseillé aux formateurs d'exercer une traduction intra-linguale faisant appel à l'utilisation des synonymes ou des antonymes de la langue cible; de produire des matériels didactiques tels que les exercices de répétitions, de transformations ou les exercices de dialogues dirigés; de se servir des manuels comparatifs tenant compte des différences et des similitudes des deux langues ou bien de profiter des méthodes directes.

RÉFÉRENCES

- دیوید دو کمپ (۱۳۶۴)، «زبان‌شناسی و آموزش زبان‌های بیگانه»، ترجمه: حسین مریدی، مشهد: معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی؛
- H.BESSE, R.PORQUIER (1984), *Grammaire et Didactique des Langues*, Coll. Langues et Apprentissage des Langues (LAL), Paris: Crédif - Hatier;
- C.BOUTON (1984), *La Linguistique Appliquée*, Coll. Que sais-je?, Paris: Presses Universitaire de France;
- H.BOYER, M.RIVERA (1979), *Introduction à la Didactique du Français Langue Étrangère*, Coll. Le Français Sous Frontière, Paris: CLE International;
- A.A.FARHANGPOUR (1994), *Practical Contrastive and Error Analysis*, Tehran: Zamaneh
http://fr.wikipedia.org/wiki/Erreur_%28p%C3%A9dagogique%29
- R.GALISSON, et al. (1980), *Lignes de Force du Renouveau Actuel en Didactique Des Langues étrangères*, Paris: CLE International;
- J.KAHNAMOUIPOUR (1996), *Aperçu Général Sur Les Méthodes de L'enseignement du FLE*, Téhéran : Université Azad de Téhéran (Centre Des Études de Master);
- M.H.KESHAVARZ (1994), *Contrastive Analysis & Error analysis*, Tehran: Rahnama;
- G.RERBRAT-ORECCHIONI (1986), *L'implicite*, Paris : Armand Col

qui prononcent /ajã/, à la place de /ɛjã/, commettent une faute dont l'enseignant est en partie responsable.

En plus, l'enseignant doit veiller à bien définir les objectifs de contenus et à limiter le nombre des compétences mises en jeu afin de bien dégager les notions qu'il veut faire acquérir. Avant toute entrée dans le processus de résolution et d'expérimentation, il doit vérifier, lors du débat, que les élèves ont bien compris la question et les termes du problème à résoudre.

Deux méthodes attestées

Des recherches pédagogiques nous mènent à trouver des méthodes et les matériaux didactiques qui diminuent les erreurs d'apprenants des langues. Parmi ces méthodes, il y'en a deux qui répondent bien aux besoins : méthodes comparatives et méthodes directes.

Dès 1945, on affirmait que les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée à une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant [Besse, Porquier, 1984, p. 214]. A la suite de ces recherches, l'analyse des erreurs linguistiques laisse apparaître un mouvement qui va de l'utilisation de la L1 dans l'apprentissage de la L2. Aujourd'hui, les développements récents de la méthodologie en langue seconde mettent l'accent sur les caractères analogiques de la L1 et de la L2 [Galisson, 1980, p.52].

Basées sur la comparaison, l'enseignant met en relief les différences entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue seconde pour prévenir les risques d'interférences négatives et insiste sur leurs ressemblances et le degré de proximité afin d'exploiter les potentialités de transfert positif. Par exemple en Iran, l'enseignant peut comparer les structures de la phrase entre le français et le persan. En ce qui concerne la différence de la place du verbe dans une phrase, il convient d'attirer l'attention de l'apprenant sur le fait que le verbe est mis à la fin de la phrase persane tandis que dans une phrase française, il se situe après le sujet. Et pour la ressemblance entre ces deux langues, on peut signaler que les pronoms "tu" et "vous", (ainsi le tutoiement et le vouvoiement), existent en persan comme en français. Mais ce cas est considéré comme une différence entre le français et l'anglais. Un anglophone ne différencie pas "tu" et "vous" dans sa langue et il utilise seulement "you" à la place de ces deux pronoms.

Tenant compte des différences et des similitudes des deux langues, la comparaison de la L1 et de la L2 permet de prévoir quelques erreurs linguistiques et en comparant chaque structure dans les deux systèmes, on peut découvrir une grande partie des problèmes d'apprentissage [Besse, Porquier, 1984, p.202].

Les méthodes directes, comme les méthodes audiovisuelles qui joignent le son à l'image, s'entourent des objets

ou “avoir soif”. En persane, on dit : “je suis faim” c’est-à-dire /man gorosneh hastam/ (من گرسنه هستم) . Sous sa connaissance de la grammaire persane, l’apprenant iranien utilise encore le verbe “être” à la place du verbe “avoir” dans une expression française. L’enseignant doit empêcher l’apprenant de traduire son sujet de dialogue de persan en français.

De même, le problème de la traduction se manifeste dans le domaine socioculturel. Par exemple en ce qui concerne la notion de “fête”, quand un catholique dit: “Aujourd’hui, c’est ma fête.” c’est à dire: c’est l’anniversaire de Saint, du personnage religieux dont je porte le prénom; tandis que pour un non catholique, cette notion n’a pas de sens.

On peut toujours constater l’influence de la langue maternelle sur la langue étrangère. Ainsi, les traducteurs, plus que tous les autres bilingues, manifesteraient-ils le goût des néologismes étrangères, la tendance aux emprunts, aux calques, aux citations en langue étrangère, le maintien dans le texte une fois traduit de mots et de tours non traduits [Bouton, 1984, p.57]. Par exemple, le terme français “sur le champs” doit être traduit en persan comme une expression qui signifie “immédiatement”. La traduction mot à mot de ce type des expressions serait un piège pour les traducteurs.

Pourtant, on ne peut pas rejeter la traduction sous prétexte qu’elle favorise les interférences ou parce qu’elle ne permet pas une compréhension réelle

des significations linguistiques et socioculturelles de la langue étrangère. La traduction ne peut pas répondre aux besoins de compréhension mais elle peut être utile dans certaines situations de l’apprentissage. Dans les niveaux supérieurs, il vaut mieux encourager les élèves à penser et à créer des phrases dans la même langue cible.

Pour résoudre le problème, il est conseillé d’exercer une traduction “intra-linguale” et non pas “inter-linguale” [Boyer, Rivera, 1979, p.69]. La traduction «intra-lingual» fait appel à quelques procédés comme l’utilisation des synonymes ou des antonymes, des locutions, des définitions ou des paraphrases. Considérant le sens du message, le professeur essaye de l’expliquer au moyen des signes déjà connus. Dans cette activité, la traduction intra-linguale impose le réemploi des formes déjà étudiées.

● Formateurs

Enfin l’erreur peut être liée aux formateurs: une erreur de l’apprenant peut parfois révéler une erreur de l’enseignant. En effet, celui-ci peut avoir transmis une information inexacte ou erronée, ou même encore utiliser une pédagogie inadaptée, ce qui nécessite une révision dans le choix des méthodes d’enseignement de langue étrangère adaptées aux apprenants qui ont les mêmes capacités d’apprentissage [wikipedia/erreur].

On peut prendre comme exemple, la prononciation du participe présent “ayant” chez les apprenants iraniens. Les apprenants

des différences de deux langues.

Ainsi, l'un des rôles le plus important des enseignants de langues étrangères est de préciser aux élèves qu'ils ont raison d'appliquer certaines règles de leur langue maternelle à la langue seconde en faisant attention aux différences structurales. Cette permission est mise en œuvre dans les manuels comparatifs rédigés selon les caractéristiques linguistiques des apprenants ayant une même langue maternelle et des mêmes capacités d'apprentissage.

● **Mélange des savoirs**

D'autre part, il faut remarquer que les transferts ne sont pas toujours le résultat d'un état affectif éprouvé de la langue source qui est étendu à une autre langue. Les transferts ne peuvent pas se réaliser seulement entre deux systèmes linguistiques, mais aussi entre ce que l'apprenant possède déjà de cette langue étrangère et ses connaissances récentes. Autrement dit, causant certaines erreurs, ce cas inattendu est issu du mélange des savoirs récents de la langue étrangère avec ceux déjà acquis, par manque d'exercices grammaticaux. C'est ainsi que les didacticiens conseillent aux formateurs de se servir des exercices comparant les structures grammaticales et lexicales, les exercices de répétitions, de transformations ou de dialogues dirigés [kahnamouipour, 1996, p.4].

Un exemple très courant : quand l'on demande à l'apprenant qui a déjà étudié la conjugaison des verbes du premier

groupe, de conjuguer le verbe "faire" au temps présent de l'indicatif ; il profite de la même règle dominant la conjugaison des verbes du premier groupe et dit : "vous faites", à la place de "vous faîtes". Avec des exercices de répétition ou ceux de transformation, il peut apprendre la conjugaison correcte.

● **Traduction**

Dans les anciennes méthodes didactiques utilisées pour apprendre une langue étrangère, on avait souvent recours à la traduction ou assimilation de séries d'équivalence sémantiques lexicales ou grammaticales de la langue maternelle. Actuellement ce recours existe toujours, quoiqu'il soit diminué. Mais en réalité, ce parallélisme crée des interférences négatives issues des différences structurales de deux langues.

Par exemple, en comparant deux langues: français et espagnol, on peut montrer l'influence de la langue espagnole (L1) sur la langue française (L2): L'espagnol dit: "j'ai beaucoup froid." mais le français dit: "j'ai très froid." C'est alors que l'apprenant espagnol de la langue française, sous l'influence de sa langue maternelle, utilise le mot "beaucoup" à la place du mot "très". C'est-à-dire, il traduit sa pensée et son objectif de sa langue maternelle en langue française.

Pour un autre exemple, on peut référer à l'erreur la plus courante chez des apprenants iraniens quand ils veulent exprimer des expressions verbales comme "avoir faim"

maternelle, l'apprenant peut la reconnaître dans une autre langue. Les vocabulaires et les structures grammaticaux de sa langue maternelle peuvent préparer le domaine pour l'apprentissage de la deuxième langue. Par exemple, un anglais qui veut apprendre le français, peut comparer les structures de la phrase des deux langues, comme la place du sujet et du verbe, ou utiliser le vocabulaire commun entre deux langues comme des mots: "important", "question" etc.

Mais on est confronté au risque que l'apprenant applique une grande partie des structures de sa langue maternelle à celles de la deuxième langue, en négligeant des règles grammaticales, ou même lexicales, propres à la langue cible, le cas qui se produit fréquemment dans l'apprentissage d'une deuxième langue.

La théorie de Lade explique bien comment les individus tendent à transférer dans la langue étrangère les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle. En pratique, ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre. Mais ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif — ou interférence — et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage [Besse, Porquier, 1984, p.201].

C'est donc, dans l'élaboration des méthodes d'enseignement des langues étrangères, il est conseillé de considérer les erreurs issues des différences entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible, ce qui nécessite l'élaboration

des méthodes différentes selon la diversité des cultures et des structures des langues vivantes.

● Inapplication des ressemblances

En général, la première langue déjà acquise auparavant devient pour la deuxième langue, la source de transferts, c'est-à-dire les interférences par lesquelles les progrès obtenus de la langue source entraînent une amélioration dans l'exercice de la langue cible [Rerbrat-Orecchioni, 1986, p.24]. Mais les formateurs ne peuvent pas profiter toujours de ces interférences.

Certaines erreurs proviennent des habitudes de l'apprenant qui essaye d'éviter l'exploitation des ressemblances de deux langues en pensant que l'élément utilisé en L2 est différent de celui de la L1; ainsi, il évite automatiquement les règlements de sa langue maternelle, même si ces mêmes règles se justifient dans la langue étrangère [De camp, 1364, pp. 49-53]. En effet, ce à quoi l'apprenant a affaire à un stade donné d'apprentissage, c'est une grammaire intériorisée de sa langue maternelle et ce qu'il connaît, à ce stade, de la langue étrangère.

Par exemple, les français qui apprennent l'anglais, dans la prononciation des mots comme: "attack" et "attaque", mettent l'accent syllabique sur la première voyelle alors qu'en anglais, aussi bien qu'en français, l'accent est ici sur la deuxième voyelle. Et c'est un point important qui est souvent négligé dans les méthodes didactiques élaborées seulement à partir

linguistique. Mais *l'erreur* désigne une réponse ou un comportement de l'apprenant qui ne correspond pas à la réponse et au comportement attendu [wikipedia /erreur]. Chaque type d'erreur est le produit d'une réflexion de l'élève confronté à une tâche donnée par l'enseignant. Autrement dit, l'erreur peut être considérée comme une difficulté et une malversation dans le processus de l'apprentissage et cette caractéristique la distingue de la faute.

Toute analyse d'erreurs commence par une identification des erreurs de l'apprenant de la langue étrangère. Dans le domaine linguistiques, on étudie d'abord le système structural de la langue étrangère; et puis ce sera la grammaire intériorisée de l'apprenant qui est traitée à un stade donné de son développement [Besse, Porquier, 1984, p.208].

Considérant que l'erreur fait partie inhérente de l'apprentissage, il convient donc de l'analyser afin de mettre en place des situations pédagogiques adaptées. En effet, on traite le "pourquoi" et le "comment" de l'existence des erreurs [Farhangpour, 1994, p.88] pour mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et pour améliorer l'enseignement des langues.

Le "pourquoi" et le "comment"
Dans le processus normal de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'erreur semble être inévitable.

S. P. Corder a montré comment l'apparition des erreurs, en langue

étrangère comme en langue maternelle chez les enfants, constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire et reflète le montage progressif des grammaires apprises de la langue cible [Ibid, p.215].

En 1956, sur la question du savoir et de l'expérience, Célestin Freinet adopte le tâtonnement expérimental. Selon lui, "C'est en parlant qu' [un enfant] apprend à parler; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner". Il met donc en évidence la pratique des essais et des erreurs [wikipedia/ erreur].

Ainsi, tous les linguistes ont le même avis qu'on ne peut pas éviter l'apparition des erreurs. Mais comment peut-on bénéficier de ce phénomène involontaire pour mieux apprendre une langue seconde?

Pour trouver la réponse, il faut d'abord préciser certaines causes de leur manifestation, et puis chercher les moyens par lesquels on peut en profiter.

● Généralisation de la L1

D'après la plupart des linguistes et des didacticiens des langues, un grand nombre d'erreurs de l'apprenant est issu de la généralisation du système linguistique de la langue maternelle de l'apprenant et son influence sur la langue cible.

Considérant cette loi psychologique, on peut bénéficier des ressemblances de sens et de forme des deux langues dans les premiers stades de l'enseignement. Il est évident que l'apprentissage des structures de la deuxième langue est plus facile par rapport à la première langue. Ayant déjà connu la grammaire de sa langue

RÉSUMÉ

Développée à partir des années 1960, l'analyse des erreurs marque une étape importante dans la recherche de didactique des langues. Elle apporte une certaine contribution à l'enseignement des langues.

Dans le processus normal de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'erreur semble être inévitable. Elle fait partie inhérente de l'apprentissage, il convient donc de l'analyser afin de mettre en place des situations pédagogiques adaptées.

Dans cette recherche, après la définition de l'analyse des erreurs, nous essayerons de déterminer quelques raisons de leur formation. De même, nous présenterons les utilités des deux types des méthodes didactiques (de sorte comparative et celle directe), afin de bénéficier de ce phénomène inattendu.

Mots clés: analyse, erreur, ressemblance, savoirs, formateurs, méthodes.

Introduction

L'analyse des erreurs est une nouvelle démarche issue de la linguistique qui apporte une certaine contribution à l'enseignement des langues. Les conceptions actuelles de la pédagogie préconisent que les erreurs des élèves soient prises en compte par l'enseignant.

D'autre part, l'erreur n'est pas la manifestation d'une non-connaissance qu'il convient d'ignorer ou de corriger immédiatement, mais d'une connaissance inadéquate sur laquelle la connaissance correcte va pouvoir être construite. C'est pourquoi l'apprenant peut corriger ses erreurs, progressivement, s'il continue à exercer la langue étrangère.

Mais pourquoi la question de l'erreur attire l'attention des linguistes? Comment peut-on réduire ou profiter de leurs aspects positifs?

Cette recherche aura pour objectif de définir d'abord l'analyse des erreurs et de déterminer ensuite quelques raisons de

leur formation au cours de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Aussi, nous proposerons deux méthodologies didactiques différentes: comparatives et directes, et présenterons leurs utilités afin de montrer comment il est possible de profiter de ce phénomène.

Définition de l'erreur linguistique

Développée à partir des années 1960, l'analyse des erreurs, progressivement détachée du cadre étroit de la linguistique appliquée, marque une étape importante dans la recherche en didactique des langues. En général, on peut comparer le domaine de l'analyse des erreurs avec un procès psychique étudiant le moyen d'apprentissage des langues [Keshavarz, 1994, p.48].

Les linguistes font la différence entre l'erreur et la faute. Une *faute* est un acte caractérisé par un manque de respect des règles et des normes fixées par la

ANALYSE DES ERREURS LINGUISTIQUES AU COURS DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE



→ **Rozita Ilani1**

Membre du corps enseignant
Département de langue et littérature
françaises
Université Azad d'Arak
E-mail : Rozita_ilani@yahoo.fr

← **چکیده**

خطاهای زبانی دانشجویان طی فراگیری زبان دوم خارجی همواره غیر قابل اجتناب بوده است. این امر توجه محققان زبان‌شناس را به خود معطوف داشته تا جایی که از دهه ۱۹۶۰، مطالعات گسترده‌ای در مورد تحلیل خطاهای زبانی انجام شده است. در این مقاله، پس از تعریف خطاهای زبانی، به بررسی چند علت مهم در بروز آنها پرداخته شده است. مطالعه دلایل تشکیل دهنده، سرآغازی برای یافتن روش مقابله با آنهاست. از جمله علل مذکور می‌توان به این موارد اشاره کرد: تعمیم دادن ساختارهای خاص زبان مادری به زبان دوم خارجی، عدم کاربرد شباهتهای موجود بین ساختارهای دو زبان، ترجمه نابجا و نادرست از زبان مادری به زبان دوم خارجی و اشتباه مدرس. بر این اساس، پس از طرح و بررسی هر یک از علل بروز خطاها، روشهای پیشنهادی زبان‌شناسان برای محدود کردن آنها مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در پایان مقاله، استفاده از مواد کمک آموزشی مبتنی بر مقایسه دو زبان و نیز به کارگیری روش آموزشی سمعی-بصری پیشنهاد می‌شود که در این دو روش، بهره‌گیری از جنبه مثبت خطاهای زبانی، به عنوان یکی از اهداف مورد نظر در آموزش زبان دوم خارجی تعریف شده است.

کلیدواژه‌ها: تحلیل خطاها، شباهتها، دانسته‌ها، مدرسین، روشهای آموزشی