

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



دوره ی بیست و دوم ، شماره ی ۴ ، تابستان ۱۳۸۷ بها: ۲۵۰۰ ریال

ISSN 1606-920X

آموزشی ، تحلیلی ، اطلاع رسانی

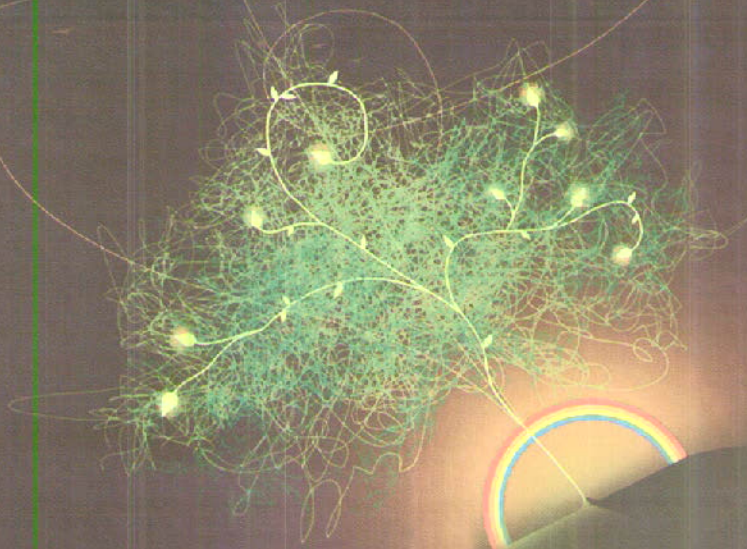
مجله ی علمی - ترویجی

www.roshdmag.ir



Foreign Language Teaching Journal

Foreign Languages Open Doors to New Horizons

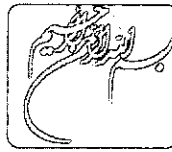
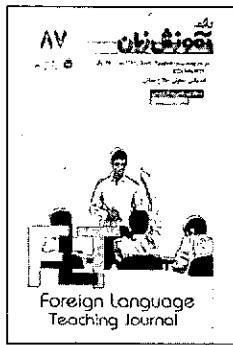


Teachers should try to find creative techniques to teach the textbook provided for them in the real-life situations. Their challenge would be to make the very best use of the textbooks; however, they should take care not to neglect that textbooks are not the only main source of the teaching-learning process

(Brown, 2001).



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



آموزش زبان ۸۷

دوره ی بیست و دوم، شماره ی ۴، تابستان ۱۳۸۷

مدیر مسئول: علیرضا حاجیان زاده

سرمدیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیشناتک

طراح گرافیک: نوید اندرودی

ویراستار: بهروز زاستانی

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

شمارگان: ۱۷۰۰۰ نسخه

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴-۳۷۰) ۹-۱۱۶۱-۸۸۸۳

مجله ی علمی - ترویجی

Email: Info@roshdmag.ir

ISSN 1606-920X www.roshdmag.ir

Foreign Language Teaching Journal

فهرست

- سخن سردبیر / دکتر سید اکبر میرحسینی / ۲
- دانش آموزان و ناتوانی آن ها در تکلم به زبان انگلیسی / مهدیه جمالی باقلعه / ۴
- آموزش زبان به نوجوانان / ترجمه ی کبری درخشان / ۸
- Books / Sh. Zarei Neyestanak / 13
- News/14
- English Through Fun!/B. Dadvand & H. Azimi/20
- Grammar Translation Mehod Revisited/ G.Lotfi/ 27
- The Evaluation of Pre-University English Book/ 34
- The Effect of Cognitive Strategies Training on Reading Comprehension of Male and Female Iranian Students/ Dr. P. Birjandi & Dr. I. Noroozi/ 41
- On the Comparison Between Student-generated and Author-generated Reading Comprehension Questions/ Dr. M. Aliakbari & J.Mashhadi Alvar/ 49
- Phonetikbehandlung des Englischen in den Lehrbüchern der Secondary Schools im Iran/ N. Mobasser/ 57
- Quelle importance accorder à La Compétence Orthographique?/ R. Rahmatian & K. Katoozian/64

خط گویای نشریات رشد: ۱۴۸۲-۸۸۳

مدیر مسئول: ۱۰۲

دفتر مجله: ۱۱۳

امور مشترکین: ۱۱۴

اعضای هیأت تحریریه

دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبایی

دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت

دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم

دکتر زاله کهنمویی پور، دانشگاه تهران

دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس

دکتر نادر حقانی، دانشگاه تهران

دکتر محمدرضا عنانی سراب، دانشگاه شهید بهشتی

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله ی رشد آموزش زبان، مقالات کاربردی در حیطه ی آموزش زبان و همچنین اصل تحقیقات پژوهشگران در حیطه ی آموزش زبان خارجی، به ویژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب متن باید حد اکثر بین ۸ تا ۱۰ صفحه با فونت ۱۳ در دو نسخه ی تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه ها آمده است، ارسال شود (چکیده ی فارسی حتی الامکان در یک صفحه ی A4 تنظیم شود). ● این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● محل قرار گرفتن جدول ها، نمودارها و تصویرهای ضمیمه باید در حاشیه ی مطلب نیز مشخص شود. ● متن هایی که به زبان های خارجی (انگلیسی، فرانسه و آلمانی) ارسال می شوند، باید سلیس و روان و از انسجام کافی برخوردار باشند و از منابع جدید استفاده شده باشد.

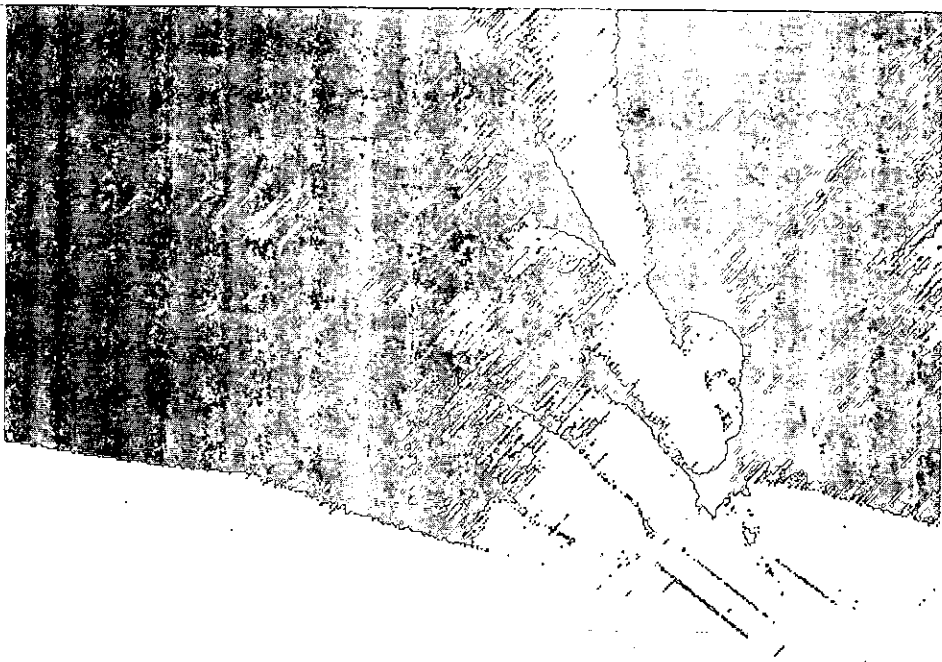
● نویسندگان و مؤلفان، نام و نام خانوادگی، آدرس پست الکترونیکی، دبیران (نام منطقه ی آموزشی)، دانشگاهیان نام دانشگاه و مدرک تحصیلی خود را زیر عنوان مقاله بیاورند. ● نشر مقاله ی فارسی باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده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

سخن سردبیر

شاید بازگویی بعضی نکات، تکراری و خسته کننده بنماید و این پرسش را مطرح کند که چرا به‌طور مکرر بر موارد معینی تأکید می‌شود، اما گریزی از تکرار آن‌ها نیست؛ به این امید که شاید مشکل برطرف شود. با این همه صحبت، مقاله، کتاب و مصاحبه درباره‌ی آموزش زبان، شیوه‌ها، راهبردها، فنون و ... که در جامعه مطرح می‌شوند، هنوز معلمان ما به راه قدیمی و بی‌حاصل و گاه اشتباه خود ادامه می‌دهند و بر بهانه‌ها و عذرهای تکراری و کهنه‌ی خویش استوارند. هنوز حاضر نیستند در راه و رسم تدریس و آموزش زبان به نوجوانان کشور، کوچک‌ترین تغییری بدهند و آن را بهبود بخشند.

در نامه‌ی دبیری دل‌سوخته و علاقه‌مند به نام سید کامل عسگری از استان مازندران، شهر فریدونکنار، در میان مزایای یادگیری زبان خارجی و اهمیت آموزش آن چنین آمده است: «از دوره‌ی راهنمایی تا دبیرستان و پیش دانشگاهی، دانش‌آموزان در هفته به‌طور متوسط ۲، ۳ یا ۴ ساعت زبان انگلیسی می‌آموزند و این در حالی است که پس از اتمام دوره‌ی تحصیلی متوسطه، از بر آوردن کم‌ترین نیاز زبانی خود به کمک این زبان عاجزند! برای مثال، اگر به کشورهای خارجی سفر کنند یا جهان‌گرد خارجی را در شهر خود ببینند، توانایی برقراری ارتباط با او را ندارند. جملاتی ساده را نمی‌توانند درک کنند، یا یک متن انگلیسی را نمی‌توانند بخوانند و بدان پاسخ دهند! نقاط ضعف از این گونه فراوان است. مشکل از کجاست؟»

نامبرده ادامه می‌دهد: «هنوز شاگردان از زبان‌آموزی در کلاس، فقط گرامر نویسی می‌دانند! کتاب‌های درسی برایشان جذاب نیست. انگیزه‌ی لازم را برای خواندن زبان ندارند. کتاب‌ها را بسیار سخت و گاهی دشمن خود می‌پندارند! و لب به شکوه و گلایه می‌کشایند که چرا زبان می‌خوانیم؟ نمی‌شد زبان نداشتیم؟ واقعاً در کشور عزیزمان، استاد، مدرس و پژوهشگر دلسوز وجود ندارد که هنوز زبان‌آموزی معضلی لاینحل است؟» البته ایشان و سایر همکاران حتماً می‌دانند که در ایران، استادان دل‌سوخته، دل‌سوز و فداکار فراوان‌اند، ولی همه‌ی نگاه‌ها به خارج از کشور است. استادان دانشمند، مطلع و با تجربه‌ی ایرانی می‌دانند که مشکل کار کجاست، ولی چه سود که کسی به نظرات، تجربیات و دانش آن‌ها اهمیت نمی‌دهد؛ حتی دبیران محترم زبان انگلیسی. چون همه سرخویش دارند و مشغول گذراندن زندگی هستند و دنبال فرصت و مشغله‌ی فکر نیستند؛ حتی اگر این زحمت و مشغله‌ی فکری به نزدیک‌ترین موضوع زندگی آن‌ها، یعنی تدریس مربوط شود. همه به دنبال راحت‌ترین راه انجام وظیفه هستند. البته باید گفت، اکثر دبیران محترم و عزیز زبان نمی‌دانند آن‌چه برای آموزش انجام می‌دهند و آن را به اصطلاح روش دستور و ترجمه می‌نامند، اصولاً برای



آموزش ابداع نشده است. بهتر است نگاهی به مقاله‌ی «Grammar Translation Revisited» در این شماره بیندازند تا بدانند که چه می‌کنند و چه باید انجام دهند.

اگر کمی در مورد شغل و وظیفه خود تأمل کنیم، متوجه می‌شویم که خوب تدریس کردن، زبان‌آموزان را متوجه اهمیت یادگیری زبان می‌کند و تشویق به آموختن زبان می‌تواند نتیجه‌ی مطلوب و رضایت‌بخشی برای ما داشته باشد. در این صورت، این همه عذر و بهانه در مورد تأیید تدریس نادرست خود بیان نخواهیم کرد و کاری می‌کنیم که در نهایت، هم خودمان راحت باشیم و هم زبان‌آموزان بهره‌ای برده باشند.

ناگفته نماند که این دبیر دلسوز، علاقه‌مند و با مطالعه، نکاتی را هم پیشنهاد کرده‌اند. ایشان می‌گویند، معلم باید روی زبان تسلط کامل داشته باشد، روش تدریس مناسب انتخاب کند، در کلاس‌های باز آموزشی حضور یابد، و کتاب‌ها و منابع جدید را مطالعه کند. فقط به دستور زبان توجه نکند، بلکه گفت و شنود را هم در تدریس خویش مورد توجه قرار دهد. شیوه‌ی استفاده از فرهنگ لغات را به زبان‌آموزان بیاموزد. با صاحب‌نظران، استادان و نویسندگان در تماس باشد و در سمینارها شرکت کند. در مجموع، همواره فردی فعال، علاقه‌مند و پویا در راه تدریس زبان و آموزش زبان‌آموزان باشد.

در همین راستا، مجله‌ی رشد «آموزش زبان» در هر شماره کتاب یا کتاب‌های جدید چاپ شده و موجود در بازار را معرفی می‌کند و مصاحبه‌هایی با افراد موفق انجام می‌دهد تا مخاطبان مجله با آن‌ها آشنا شوند و از تجربیات آن‌ها بهره‌مند گردند. به خصوص در این کار، فراخوان «سمینار آموزش زبان و ادبیات انگلیسی» را آورده‌ایم تا دبیران محترم نیز سهم خود را ادا کنند و با ارائه‌ی مقاله و شرکت در آن، انشالله به نتایج مطلوب در مورد آموزش زبان برسند و فرصت کافی برای تبادل نظر با استادان، محققان، مدرسان، صاحب‌نظران، نویسندگان کتاب‌های زبان انگلیسی داشته باشند. از این طریق، آن‌ها می‌توانند شیوه‌های آموزشی خود را متحول کنند تا آن‌ها همه زحمت و صرف وقت و هزینه مشر ثمر واقع شود و حاصل کار مدرس و زبان‌آموز مشهود و رضایت‌بخش باشد که حتماً نیز خواهد بود.

به امید شرکت هر چه بیشتر دبیران در فعالیتهای آموزشی، پژوهشی و تحقیقاتی در زمینه‌ی آموزش زبان، و تماس هر چه بیشتر و نزدیک‌تر با قشرهای متفاوت معلمان، یعنی استادان، دبیران و معلمان زبان، در آینده، به منظور کسب نتیجه‌ای چشم‌گیرتر و مفیدتر برای جامعه‌ی علمی و آموزشی کشور.

دانش آموزان و ناتوانی آن‌ها در تکلم به زبان انگلیسی

Abstract

One of the most serious problems in Iran is that most of the students are not able to use English language as a means of communication. Though, they may have a fair knowledge of English structures. The lack of proficient speakers among instructors, large class sizes, old teaching techniques and the dominating influence of written university entrance exams all have contributed to a failure to help students use the language well enough for purposes beyond their university entrance exams. This paper outlines the causes and suggests a course of action that might lead to success.

Key Words: student, speaking, language, learning

چکیده

یکی از هدف‌های یادگیری زبان، ایجاد ارتباط با دیگران و گشودن پنجره‌ای به دنیای دیگر است. اما با وجود این که دانش‌آموزان ایرانی طی شش سال متوالی به یادگیری زبان می‌پردازند، تعداد کمی از آن‌ها موفق می‌شوند، در تکلم به زبان انگلیسی مهارت نسبی کسب کنند. این ضعف عمومی را می‌توان به عواملی از قبیل استفاده از روش‌های نادرست در تدریس، ناتوانی معلمان در تکلم، کمبود فرصت تکلم، کلاس‌های پرجمعیت، فقدان انگیزه در دانش‌آموزان و شیوه‌ی برگزاری امتحان کنکور نسبت داد. در مقاله‌ی حاضر به یک‌یک این عوامل و راهکارهای پیشنهادی اشاره شده است.

کلیدواژه‌ها: دانش‌آموز، تکلم، زبان، یادگیری

یادگیری یک یا چند زبان دیگر بهره‌برده‌اند. در عصر کنونی، با توجه به گسترش ارتباط بین ملت‌ها و نقش حیاتی زبان در ایجاد این ارتباط، بر اهمیت یادگیری زبان‌های خارجی، به ویژه زبان انگلیسی (به عنوان زبان بین‌المللی)، به طور قابل ملاحظه‌ای افزوده شده است. از این رو، در نظام آموزش و پرورش همه‌ی کشورها این امر مورد توجه

مقدمه
دانش‌آموزان زبانی علاوه بر زبان مادری، از گذشته‌های دور ذهن بشر را به خود مشغول داشته است و تعدادی از افراد به طور مستقیم و تحت تعلیم رسمی و تعدادی نیز به طور غیر مستقیم و با قرار گرفتن در شرایط محیطی، در این زمینه تجربیاتی کسب کرده و از نعمت

قرار گرفته و ساعاتی از برنامه‌ی درسی دوره‌های گوناگون تحصیلی را به خود اختصاص داده است. علاوه بر این، اکثر خانواده‌ها اهمیت این موضوع را دریافته‌اند، به طوری که فرزندان خود را از کودکی به حضور در کلاس‌های آموزش زبان تشویق می‌کنند. بعضاً خود آن‌ها نیز در سنین بزرگ سالی به یادگیری زبان‌های خارجی می‌پردازند.

در کشور ما نیز به یادگیری زبان انگلیسی توجه زیادی می‌شود و افراد در سنین متفاوت سعی دارند، با شرکت در کلاس‌های آموزش زبان و فعالیت‌های دیگر، به تقویت میزان آگاهی خود از زبان انگلیسی بپردازند. زبان تنها وسیله‌ای برای ارتباط نوشتاری نیست، بلکه آن‌چه در زندگی روزمره، کاربرد بیشتری دارد، زبان گفتاری (تکلم) است. استفاده از زبان گفتاری به مهارت‌های ویژه‌ای نیاز دارد که از طریق یادگیری زبان نوشتاری حاصل نمی‌شوند.

با وجود این‌که دانش‌آموزان به مدت شش سال (از سال دوم راهنمایی تا پایان دوره‌ی پیش‌دانشگاهی) به یادگیری زبان انگلیسی می‌پردازند و حتی بسیاری از آن‌ها به مطالعه‌ی آن در دانشگاه هم ادامه می‌دهند، تعداد کمی از آن‌ها قادر به تکلم به زبان انگلیسی هستند. تعداد زیادی از دانش‌آموزان با دانش نسبتاً متوسطی از دستور زبان انگلیسی، از دبیرستان فارغ‌التحصیل می‌شوند. این در حالی است که بسیاری از آن‌ها قادر نیستند، مقاصد خود را به انگلیسی بیان کنند و یا حتی کلمه‌ای درباره‌ی آن صحبت کنند. عوامل متعددی در بروز این مشکل دخیل هستند که عبارت‌اند از:

۱. استفاده از روش آموزشی سنتی دستور-ترجمه

با این‌که سال‌هاست که بی‌کفایتی این روش ثابت شده است، اما دیده می‌شود که دبیران و استادان دانشگاه‌ها هنوز هم برای تدریس زبان از این روش استفاده می‌کنند و از بی‌حاصلی کار و ناتوانی محصلان در استفاده از زبان پس از شش سال یادگیری، گله و شکایت بسیار دارند.

در این کلاس‌ها هدف از آموزش زبان خارجی، ایجاد توان تولید جملات صحیح است. بحث دستوری به توضیح روابط بین عوامل داخل جمله محدود می‌شود. کتاب و مطالب درسی با توجه به پیچیدگی نسبی ساختارهای دستوری تنظیم شده‌اند. تمرینات بیشتر به صورت تبدیل ساختارها به یکدیگر (مانند تبدیل جملات معلوم به مجهول) و غالباً در قالب جملات مجزا، بدون ارتباط و خارج از متن است [نوروزی خیابانی، ۱۳۷۸].

این نوع یادگیری بیشتر در جلسه‌ی امتحان نتیجه‌بخش است، تا به هنگام استفاده‌ی واقعی از زبان خارجی. هنگام پاسخ‌گویی به سؤالات، دانش‌آموز وقت کافی برای تفکر و یادآوری قواعد دارد، در هر جمله‌ی مورد سؤال، ساختار مشخصی مدنظر است و در بسیاری از موارد، ساختارهایی مورد آزمون قرار می‌گیرند که دانش‌آموز غالباً در کلاس آن‌ها را تمرین کرده و آموخته است [کراشن و ترل، ۱۹۸۳]. از همه مهم‌تر، مشکلاتی از قبیل تلفظ، سرعت بیان، گزینش

واژه‌ها و عبارات مناسب و سایر مواردی که دانش‌آموز باید هنگام استفاده‌ی واقعی از زبان خارجی در نظر بگیرد، در این آزمون‌ها نقشی ندارند. به همین دلیل، حتی افرادی که بهترین نمرات را از این آزمون‌ها کسب می‌کنند، هنگام مکالمه و صحبت عادی، قادر به استفاده از معلومات و اطلاعات دستوری خود نیستند [نوروزی خیابانی، ۱۳۷۸]. این روش باعث کندی سرعت خواندن، ایجاد خستگی و کاهش درک و فهم مطالب درسی در دانش‌آموز می‌شود [هینو، ۱۹۸۸].

اسلاتر^۲ (۲۰۰۱) بر این باور است که: «معلم‌ان بیشتر گرایش دارند، در تدریس از روش‌هایی استفاده کنند که خودشان از طریق آن‌ها زبان را یاد گرفته‌اند.» از این گذشته، اغلب دانش‌آموزان نیز احساس رضایت بیشتری از تدریس مستقیم دستور و قواعد دارند که همان روش سنتی تدریس است. تحقیقات انجام شده توسط هارمر^۳ (۲۰۰۱) نشان می‌دهد، مؤثرترین روش برای یادگیری یک زبان، از طریق کاربرد آن به صورت فعال در «گفتن، شنیدن، خواندن و نوشتن» است. او به معلم‌ان توصیه می‌کند، با در نظرگیری هدف‌های کلاس و نیازهای دانش‌آموزان، از روش‌هایی استفاده کنند که باعث فعالیت بیشتر آن‌ها در کلاس شود.

۲. فقدان و یا کمبود فرصت تکلم

مادامی که مطالب یاد گرفته شده مورد استفاده قرار نگیرند، یعنی دانش‌آموزان نتوانند مطالب را در قالب گفتار به کار برند و به عبارت دیگر، از جملات در تکلم برای تمرین استفاده کنند. این مطالب در ذهن آن‌ها درونی نمی‌شوند. باید یادآور شد که آموزش سنتی زبان خارجی در شرایط غیر طبیعی کلاس و در حالتی که یک ساختار به خصوص در چندین جمله تکرار می‌شود، در بهترین شرایط به ایجاد مهارت تشخیص و تولید جملات صحیح محدود می‌شود، ولی توان استفاده از ساختار مورد نظر برای بیان نیات متفاوت در موقعیت‌های طبیعی را ایجاد و تقویت نمی‌کند [نوروزی خیابانی، ۱۳۷۸].

برای رفع این مشکل می‌توان به فعالیت «ایفای نقش»^۴ اشاره کرد که در آن، دانش‌آموزان پس از قبول یک نقش، شرح ساختاری نقش خود را دریافت و مطالعه می‌کنند و سپس خود را در شرایط نقش مورد نظر قرار می‌دهند. به عبارت دیگر، مانند یک بازیگر ایفای نقش می‌کنند [هارمر، ۲۰۰۱]. در این فعالیت، نه تنها دانش‌آموزان از تمرین‌های ایفای نقش به خوبی استقبال می‌کنند، بلکه اگر در نقش یک بومی یا اهل زبان صحبت کنند، امکان استفاده از زبان برای آن‌ها بیشتر می‌شود، ایجاد ارتباط هم به صورت کلامی و هم به صورت غیر کلامی تقویت می‌شود و موقعیتی را که ممکن است در شرایط طبیعی با آن روبه‌رو شوند، تجربه می‌کنند.

۳. ناتوانی معلم‌ان در تکلم به زبان انگلیسی

یکی از مشکلات موجود در نظام آموزش زبان ایران این است که

بسیاری از معلمان زبان، خود به خوبی قادر به تکلم به زبان نیستند. معلمان زبان، به عنوان الگوی فردی که در یادگیری زبان موفق شده است، برای دانش آموزان مطرح می شوند. دانش آموزان نه تنها به معلم به عنوان فردی موفق نگاه می کنند، بلکه می کوشند در مواردی که دچار مشکل می شوند، به او پناه ببرند. بنابراین، اگر معلمان خودشان نتوانند انگلیسی را به بیانی شیوا و فصیح صحبت کنند، دانش آموزان از کلاس و معلم ناامید می شوند. از طرف دیگر، هر چه معلمان از دانش زبانی بیشتری برخوردار باشند، دانش آموزان اهمیت بیشتری برای درس آن ها قائل می شوند و در یادگیری آن بیشتر می کوشند. اما زمانی که دانش آموزان ناتوانی معلمانشان را در تکلم مشاهده می کنند، انگیزه خود را از دست می دهند.

باید توجه داشت که بدون ورودی مناسب، خروجی مناسب هم قابل انتظار نخواهد بود. برای تقویت مهارت شنیداری و گفتاری بهتر است که دبیران و استادان در کلاس های خود به زبان انگلیسی صحبت کنند تا گوش دانش آموزان با آهنگ کلمات و جملات انگلیسی آشنا شود و به آن عادت کنند. طبق گفته های لانگ و کروکس^۶ (۱۹۹۳)، نونان^۷ (۱۹۹۱) و براون^۸ (۱۹۹۴)، روشی که برای تدریس انتخاب می شود، اهمیت چندانی ندارد، بلکه آن چه اهمیت دارد این است که معلم از مهارت زبانی^۹ بالایی برخوردار باشد تا بتواند، هنگام تدریس موفق عمل کند. در واقع، یکی از مشکلات اساسی دوره های ضمن خدمت نیز این است که معلمان، دوره های بسیاری را در رابطه با زبان و تدریس زبان می گذرانند، اما بر دوره های عمومی تقویت زبان کمتر تأکید می شود.

در این راستا، باید دوره های ضمن خدمت برای معلمان زبان فعال شود و آنان با پدیده های نو در آموزش زبان و مهارت های زبانی آشنا شوند. همه می دانیم که معلم مهم ترین رکن آموزش است. چه بسا تدریس کتاب های مناسب که به دست نیروهای ناکارآمد بی فایده می شود و چه بسا امکانات اندک که به دست معلم توانا، نتیجه ی مطلوب می دهد. تنها آشنایی با فکر جدید و تازه است که آموزش را پیش می برد. پس آموزش و پرورش باید رأساً در این زمینه اقدام جدی به عمل آورد و دوره های بازآموزی و کلاس های آموزش ضمن خدمت مناسبی را برای معلمان برگزار کند تا با روش های نوین آموزش زبان آشنا شوند و مهارت زبانی خود را نیز افزایش دهند.

۴. وجود کلاس های پر جمعیت

افزایش جمعیت و رشد کمی آموزش و پرورش در کشورهای در حال توسعه، باعث رشد روزافزون تعداد دانش آموزان می شود. با توجه به خصوصیات درس زبان انگلیسی و تقویت مهارت شنیداری و گفتاری که تمرین و فعالیت زیادی را از سوی دانش آموزان می طلبد و طبعاً وقت زیادی از کلاس را به خود اختصاص می دهد، افزایش تعداد دانش آموزان بر کیفیت آموزش آن ها تأثیر زیادی می گذارد. از این گذشته، با توجه به این که تعداد دانش آموزان در کشور ما در اغلب کلاس ها بین ۳۰ تا ۴۰

نفر است، فرصت تمرین و تکلم برای دانش آموزان و رسیدگی به مشکلات گفتاری آن ها به صورت تک تک، برای معلم بسیار کم است. نتایج تحقیقات نشان می دهد که دانش آموزان در کلاس های پر جمعیت، وقت کمتری برای یادگیری دارند. ارزیابی در این خصوص نشان می دهد که مدت زمان واقعی آموزش در کلاس های ۵ نفری حدود ۹۰ درصد، در کلاس های ۲۰ نفری ۶۱ درصد و در کلاس های ۱۰۰ نفری حدود ۱۲ درصد است [میلیگان^{۱۰}، ۱۹۸۴]. تحقیقات انجام شده توسط سامرس و مری کی^{۱۱} (۱۹۹۰) نشان می دهد، در کلاس های کم جمعیت، معلم بازخورد بیشتری از کلاس می گیرد و از فنون سؤال و جواب بیشتری استفاده می کند. دانش آموزان نیز در این کلاس ها از تفکر شناختی بالاتری برخوردار می شوند. بنابراین، از آن جا که تراکم دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی رابطه ی عکس دارد، باید سعی شود از تراکم بیش از حد دانش آموزان در کلاس ها کاسته شود و برنامه ریزی برای افزایش واحدهای آموزشی جدید صورت گیرد (زارعی نیستانک، ۱۳۷۹).

۵. فقدان انگیزه در دانش آموزان

شاید بسیاری از معلمان زبان، با جملاتی از قبیل: «زبان به چه درد ما می خورد؟» یا: «ما که در رشته های هنری، ادبی و... درس می خوانیم، چه نیازی به یادگیری زبان داریم؟» و سؤالاتی از این قبیل روبه رو شده باشند. امروزه، داشتن انگیزه یکی از عوامل مهم و مؤثر در یادگیری زبان به شمار می رود. اگر دانش آموزان برای یادگیری و استفاده از زبان دارای انگیزه ای قوی باشند، در کسب این مهارت نهایت سعی و تلاش خود را به کار می گیرند. اما دیده می شود که دانش آموزان نسبت به یادگیری مهارت تکلم، نیازی احساس نمی کنند و از یادگیری آن هدفی را پی نمی گیرند. آن ها بدون داشتن هدفی مشخص و بدون هیچ علاقه ای نسبت به تکلم، انگیزه ی خود را از دست می دهند و تنها هدف خود را از یادگیری زبان، قبولی در امتحانات ورودی دانشگاه ها (کنکور) می دانند.

در حالی که امروزه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان بین المللی از اهمیت ویژه ای برخوردار است و هر کس بخواهد هم گام با زمان حرکت کند و از منابع و اطلاعات جهانی بهره بگیرد، باید از دانش زبانی کافی برخوردار باشد که این خود به انگیزه ای بالا نیاز دارد. برای ایجاد انگیزه در دانش آموزان، باید هدف از یادگیری زبان برای آن ها واضح و مشخص شود که در این زمینه می توان به ایجاد نگرش مثبت در دانش آموزان، کمک به آنها در فهم اهمیت زبان آموزی در پیشرفت های علمی و صنعتی، و کسب مهارت های شغلی اشاره کرد. هم چنین، آشنایی با جوانب مثبت تعامل فرهنگی از طریق زبان آموزی نیز، انگیزه ی دانش آموزان را بالا می برد و به آن ها کمک می کند، زبان را ملموس تر و حسی تر بیاموزند. زبان و فرهنگ پدیده هایی در هم تنیده اند و جداسازی زبان از فرهنگ، آن را به

زیرنویس پدیده‌ای بی هویت تبدیل می‌کند که هیچ انگیزه‌ای را در دانش آموز به وجود نمی‌آورد.

فینا کیارو^{۱۲} (۱۹۶۵)، در گفت و گویی با معلمان زبان انگلیسی، به هفت مقوله‌ی «ترسیدن، درک دانش آموز، کسب تجربه، تعلق و وابستگی به کلاس، احساس کامیابی، فعالیت گروهی و انفرادی، و نیز کسب موفقیت در دانش آموزان» اشاره می‌کند که در تحریک انگیزش دانش آموزان می‌تواند مؤثر باشد. او ادامه می‌دهد: معلمان باید با عشق ورزی و محبت به دانش آموزان کمک کنند تا به این مراحل دست یابند.

۶. تأثیر امتحان ورودی دانشگاه‌ها
امتحان کنکور که تمام زندگی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار داده، اصلی ترین نقطه‌ی تمرکز دانش آموزان و معلمان است. از آن جا که سؤالات زبان انگلیسی در امتحانات ورودی دانشگاه‌ها از نوع نوشتاری است، دانش آموزان نسبت به یادگیری جنبه‌ی گفتاری و شنیداری زبان نیازی احساس نمی‌کنند و تمام انرژی خود را صرف پاسخ گویی به سؤالات تستی می‌کنند که غالباً روی گرامر (دستور زبان) تأکید دارند.

کلارک^{۱۳} (۱۹۹۷) اعتقاد دارد که بهتر است، زبان انگلیسی، پس از ورود دانش آموزان به دانشگاه‌ها، با روش تدریس بهتری به آن‌ها آموخته شود. اما به نظر می‌رسد که دانش آموزان با پیشرفت سریع فناوری و ارتباطات، خیلی زودتر از این‌ها به یادگیری زبان نیاز دارند. از سوی دیگر براونل^{۱۴} (۱۹۶۷) راه‌حلی را برای رفع این مشکل ارائه می‌دهد که یکی از آن‌ها، اضافه کردن امتحان شفاهی گفتاری- شنیداری به امتحان نوشتاری است که اجرای آن بسیار مشکل به نظر می‌رسد. درحالی‌که ارزش‌یابی مهارت شنیداری از طریق پخش متن‌های گفتاری توسط وسایل صوتی امکان‌پذیر است، ارزش‌یابی مهارت دانش آموزان در تکلم، مصاحبه تک‌به‌تک را می‌طلبد که این خود به صرف وقت و هزینه نیاز دارد. از طرف دیگر، اگر درس زبان از آزمون ورودی دانشگاه‌ها حذف شود تا دانش آموزان به مهارت تکلم و شنیدن اهمیت بیشتری دهند، این احتمال وجود دارد که آن‌ها از خواندن زبان به نفع درس‌های دیگر که در آزمون ورودی اهمیت دارند، صرف نظر کنند و به طبع آن، در مدرسه‌ها نیز لزوم آموزش زبان کم‌رنگ‌تر شود.

نتیجه‌گیری
درحالی‌که به نظر می‌رسد، راهکارهای پیشنهادی برای تغییر نظام آموزش زبان انگلیسی مؤثر و عملی واقع می‌شود، اما باید توجه داشت که برای دستیابی به این هدف‌ها، روش آموزش معلمان، طراحی و برنامه‌ریزی درس‌ها و روش‌های ارزش‌یابی و اجرای آن‌ها، به تغییری اساسی نیاز دارد که این تغییرات خود نیازمند برنامه‌ریزی کلان و طولانی مدت هستند.

1. Krashen & Terrell
2. Hino
3. Slater
4. Harmer
5. Role Playing
6. Long & Crookes
7. Nunan
8. Brown
9. Language Proficiency
10. Milligan
11. Sommers & Mary Kay
12. Finocchiaro
13. Clark
14. Brownell

منابع

زارعی نیستانک، شهلا، «رابطه‌ی بین جمعیت کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر رشته تجربی دوره‌ی پیش‌دانشگاهی شهر تهران در درس زبان انگلیسی». مجله‌ی رشد آموزش زبان. شماره ۵۹. زمستان ۱۳۷۹. ص ۱۷.
نوروزی خیابانی، مهدی. «جایگاه دستور زبان در فراگیری زبان دوم». مجله‌ی رشد آموزش زبان. شماره‌ی ۵۴. تابستان ۱۳۷۸. ص ۲۵.

Brown, H. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents.

Brownell, John A. (1967). *Japan's second language: A Critical Study of the English Language Program in the Japanese Secondary Schools in the 1960's*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

Clark, G. (2002). Changing the Education System. 100 Years, 100 Views. <http://www.japantimes.co.jp/100/100-12.html>

Finocchiaro, M. (1965). "Meeting With Teachers". Unpublished Lecture in Sacramento, California. In M. Bert, H. Dulay & M. Finocchiaro (Eds.) *Viewpoints on English as a Second Language P. 194*.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed). Person Education Limited.

Hino, Nobuyuki (1988). Yakudoku: Japan's Dominant Tradition in Foreign Language Learning. *JALT Journal*, 10, 45-55.

Krashen, S. D. and Terrell, T. (1983). *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Long, M., & Crookes, G. (1993). "Three Approaches to Task-based Syllabus Design", *TESOL Quarterly*, 26: 27-55.

Milligan J. (1984). *A Classroom Production Function Inquiry*.

Nunan, D. (1991), *Language Teaching Methodology: A Text for Teachers*. New York: Prentice-Hall.

Slater, A. (2001). Communicative English Teaching: A Personal Viewpoint. http://www.injapan.net/members/godzilla/comm_eng.html

Sommers & Mary Kay, (1990). *Effect of Class Size on Student Achievement and Teacher Behavior in Third Grade*, DAIA 51/06.

آموزش زبان به نوجوانان



Abstract

There is no single formula that enables us to deal with all teenage students because each one as an individual deserves to be treated differently. Teaching teenagers may be one of the most difficult tasks for a teacher, but it can be very rewarding if we realize that the beauty of working with adolescents lies in understanding, accepting and guiding them. By interviewing successful colleagues, Cristina Damim, Marcia Peixoto and Waleska Wasenkeski have learned some useful strategies to be used in teaching English.

Key Words: teenage students, adults, target language, aggressive students, mother tongue, limits, strategies.

چکیده

از ویژگی‌های بارز چند دهه‌ی گذشته تمرکز روی خصوصیات زبان‌آموز است. مقاله‌ی حاضر برخی از ویژگی‌های سبکی و راهبردی نوجوانان را در یادگیری آن‌ها مؤثر قلمداد می‌کند و آن‌ها را به کمک تجربه می‌آزماید. ارتباط بین معلم و زبان‌آموز و مدیریت کلاس درس از جمله نکاتی است که به آن پرداخته شده است. آن‌چه که به طور اخص بر آن تأکید شده این است که معلم و زبان‌آموز هر دو در یادگیری نقش دارند و با هم و از هم یاد می‌گیرند. با به‌کارگیری راهکارهای ارائه شده درباره‌ی چگونگی برخورد با این گروه سنی می‌توان از راهبردهای مفید در ارتقاء کمی و کیفی آموزش زبان گامی تازه برداشت.

کلیدواژه‌ها: زبان‌آموز، زبان مادری، راهکارهای آموزشی، زبان مقصد، محدودیت‌ها، بزرگسالان

نوشته‌ی: کریستینا دامیم، والسکا واسنکسکی و ماریا پیخوتو
ترجمه‌ی: کبری درخشان، عضو هیئت علمی دانشکده‌ی آموزش زبان - واحد تهران مرکزی

نحوه‌ی اداره‌ی کلاس، دید آن‌ها نسبت به دانش‌آموزانشان، و نیز روابط متقابل آن‌ها مطرح کردیم. در مرحله‌ی بعد، پاسخ‌ها را مقایسه و تجزیه و تحلیل کردیم و به مجموعه‌ای از ویژگی‌های مشترک دست یافتیم. در این جا به پاره‌ای از این یافته‌ها که از اظهارنظرهای این مدرسين استخراج شده‌اند، اشاره می‌کنیم.

به‌کارگیری زبان مادری

یکی از مشکل‌ترین سؤال‌ها این است که: «آیا به نوجوانان اجازه‌ی استفاده از زبان مادری شان داده شود یا خیر؟» در شرایط ایده‌آل، هر کلاس زبان باید به زبان مقصد اداره شود، لیکن اگر دانش‌آموزان را به استفاده از زبان مقصد وادار کنیم، گاهی باعث ایجاد وقفه در جریان و رشته‌ی افکار و ایده‌های آن‌ها می‌شویم. در نتیجه، آن‌ها تمرکز حواس خود را از دست می‌دهند و از صحبت کردن اجتناب می‌کنند. در این شرایط، تلاش‌هایمان هدر می‌رود و بار دیگر با دانش‌آموزانی روبه‌رو می‌شویم که علاقه‌ای به بروز دادن توانایی‌هایشان ندارند.

درک این نکته که نوجوانان زمانی که به زبان مادری خود تکلم می‌کنند، سبک و زبان خاص خود را دارند، ضروری است. این بخشی از هویت آن‌هاست و آن‌ها هیچ تمایلی ندارند که زمان یادگیری یک زبان دیگر، این هویت را از دست بدهند. این خود می‌تواند روشنگر این نکته باشد که چرا ایجاد ارتباط به زبان مقصد تا این حد برای آن‌ها مشکل است.

حرکت و جنبش

پویایی کلاس درس از اهمیت شایانی برخوردار است. نوجوانان که به‌طور طبیعی پرتحرک هستند، اغلب از فعالیت‌هایی که مستلزم حرکت است، لذت می‌برند. به همین دلیل، گنجاندن فعالیت‌های حرکتی در برنامه‌ی درسی ضروری است؛ فعالیت‌هایی نظیر نمایش پانتومیم برای گفتن کلمات و جملات، و یا حتی فعالیت‌هایی که در آن دانش‌آموز برای به‌دست آوردن اطلاعات باید محیط کلاس را ترک کنند یا به پای تخته بروند و پاسخ صحیح را علامت بزنند. هم‌چنین، معلمان باید به یاد داشته باشند که حتماً در کلاس حرکت داشته باشند و سطح صدای خود را تغییر دهند تا خسته‌کننده و یکنواخت نباشد. این تدابیر و راهکارها سبب پویایی جو کلاس درس می‌شوند و موجبات علاقه‌مندی نوجوان را مهیا می‌سازند.

پرهیز از فشار بیش از حد

جو کلاس درس با تحت فشار قرار دادن بیش از حد نوجوانان ضایع خواهد شد. بدین سبب، پرهیز از آن ضروری است. دانش‌آموزان نوجوان در صورت نداشتن روابط خوب با معلم، در معرض از دست دادن انگیزه‌ی خود قرار می‌گیرند و احساس ناآرامی

به‌کارگیری راهکارهای مناسب و مؤثر در تدریس زبان، همواره یکی از دغدغه‌های مدرسین زبان بوده و این امر سبب تحولات بسیاری در روش‌های تدریس زبان شده است. در این راستا، تدریس زبان به قشر نوجوان، به دلیل خصایل شخصیتی خاص این گروه سنی از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است. در این مقاله‌ی کوتاه، سه تن از مدرسین زبان در برزیل، به بررسی برخی راهکارهای مؤثر در اداره‌ی بهتر کلاس زبان، و نیز روابط متقابل معلمان و دانش‌آموزان پرداخته‌اند.

آموزش زبان به گروه سنی نوجوان

کار کردن با نوجوانان همواره برای مدرسین زبان کار دشواری بوده است. فراگیری زبان خارجی صرفاً به معنای مطالعه‌ی آن و در معرض آن بودن نیست. فراگیرنده باید فرصت تعامل با دیگران به زبان مقصد را داشته باشد. این امر برای فراگیرندگان نوجوان کار ساده‌ای نیست، زیرا نوجوانی زمان تغییرات بسیار و قابل توجهی است: همه چیز برای نوجوان تازگی دارد و او هنوز دقیقاً از نقش خود و ایده‌هایش آگاه نیست. به‌کارگیری زبان بیگانه در کلاس، به‌منظور قرار دادن نوجوانان در معرض زبان نیز، گرچه برای زبان‌آموزی امری حیاتی است، ولی برای آن‌ها دشوار است و نمی‌توان ریسک کرد.

گرچه تعمیم دادن مسائل در این مورد، مستلزم دقت بسیار است، با این حال خصوصیات خاصی وجود دارند که تقریباً در همه‌ی نوجوانان به‌وضوح می‌توان مشاهده کرد. در مقایسه با بزرگسالان، نوجوانان از سرعت یادگیری بالاتری برخوردارند. آن‌ها دمدمی هستند و تمرکز حواس ندارند. نوجوان پویاست و گاهی نسبت به آموزگار خود رفتاری تهاجمی دارد؛ زیرا نوجوانان مرتباً در حال آزمودن محدودیت‌ها هستند. کنار آمدن با این متغیرها در کلاس درس برای مدرسین دشوار است و عدم اطمینان از چگونگی نزدیک شدن به دانش‌آموزان نوجوان، اغلب به نگرانی و اضطراب مدرس ختم می‌شود.

چه رازی در این امر نهفته است؟

با قرار دادن این اصل که «الگوسازی رفتار ایده‌آل باعث بروز ایده‌آل‌ها خواهد شد»، به‌عنوان نقطه‌ی آغازین کار، پروژه‌ی خود را با همکاران و نیز دانش‌آموزان نوجوان خود که در سنین ۱۶-۱۲ سال بودند، شروع کردیم. روند کار بسیار ساده بود. ابتدا معلمان را که برخورد خوبی با نوجوانان داشتند، انتخاب کردیم. تعریف ما از معلم موفق مدرسی بود که از کار کردن با نوجوانان لذت می‌برد و با آن‌ها ارتباط نزدیک و دوستانه‌ای داشت؛ معلمی که صرفاً مورد علاقه‌ی نوجوانان بود. سپس با افراد منتخب مصاحبه کردیم تا دریابیم راز موفقیت آن‌ها در چیست. سؤالاتی در مورد عقاید شخصی آن‌ها،

تعیین محدودیت‌ها

«محدودیت» کلمه‌ی کلیدی دیگری است که باید به‌خاطر داشته باشیم. گرچه دانش‌آموزان همواره سعی دارند محدودیت‌ها را از بین ببرند، ولی خود اذعان می‌دارند که وجود برخی محدودیت‌ها در کلاس اهمیت حیاتی دارد. هنگامی که دانش‌آموزان فراتر از محدودیت‌ها عمل می‌کنند، درحقیقت مایل‌اند بفهمند که تا چه حد به این کار مجاز هستند و دوست دارند، از طریق معلم خود بفهمند که رفتار آن‌ها در یک گروه اجتماعی باید چگونه باشد. دانش‌آموزانی که با کلاس عاری از هر گونه محدودیت روبه‌رو می‌شوند، اغلب شکایت دارند. شاید دلیل این امر احساس نادیده گرفته شدن است. دانش‌آموزان می‌خواهند احساس کنند، شما به‌خاطر آن‌ها در کلاس حضور دارید و به آن‌ها اهمیت می‌دهید.

ابراز رضایت

ابراز رضایت و خشنودی از تدریس بسیار پراهمیت است. کاری کنید که دانش‌آموزان متوجه شوند، شما هم از آن‌چه تدریس می‌کنید و هم از بودن با آن‌ها خشنودید و لذت می‌برید؛ گرچه گاهی اوقات ممکن است احساس کنید که از بودن با دانش‌آموزان خود خوشحال نیستید (یا حداقل از بودن با برخی از آن‌ها). ولی بهتر است نگذارید که این احساس منفی باعث خراب شدن جو کلاس شما شود. نوجوانان اغلب خود اظهار می‌دارند که از نظر آن‌ها فرقی بین لذت بردن از حضور معلم و لذت بردن از آن‌چه که تدریس می‌شود، وجود ندارد. بنابراین، اگر آن‌ها معلم خود را دوست داشته باشند، به احتمال قریب به یقین درس و موضوع مورد تدریس را نیز دوست خواهند داشت. معلمان هم باید دید مثبتی نسبت به موضوع درسی داشته باشند و دائماً سعی کنند که نشان دهند، آن‌چه در کلاس تدریس می‌شود، بی‌ربط نیست و می‌تواند برای آن‌ها هیجان‌انگیز باشد.

سنجش

پذیرید که دانش‌آموزان شما را محک بزنند. نوجوانان می‌خواهند، نه تنها معلومات شما، بلکه صبر و محدودیت‌های شما را نیز بسنجند. ضروری است که آن‌ها احساس کنند، شما استوار ولی منعطف هستید و عقاید خود را در مورد آموزش و فراگیری دارید، ولی به عقاید آن‌ها گوش می‌دهید و آن‌ها را می‌پذیرید. چنان‌چه احساس کردید، آن‌چه که تدریس کرده‌اید، کارایی لازم را نداشته است، روی آن پافشاری نکنید، و هرگز از تطبیق دادن آن‌چه که تدریس می‌کنید، با علایق دانش‌آموزان ابایی نداشته باشید. با دل دادن به کاری که می‌کنیم، بهترین‌ها را نه تنها در دانش‌آموزان خود، بلکه در خودمان نیز می‌یابیم.

خواهند کرد. گاهی رفتاری تهاجمی نسبت به معلم خود دارند و حتی وی را دشمن خود می‌انگارند. به‌علاوه، تحت فشار قرار دادن بیش از حد یک دانش‌آموز خاص نیز ممکن است، بقیه‌ی کلاس را نیز به رفتاری منفی ترغیب کند. یقیناً، ما ناچاریم که از دانش‌آموزان نوجوان خود، کار بخواهیم: برنامه‌ی درسی باید دنبال و فراگرفته شود. معهدا مدرسین زبان نباید دانش‌آموزان خود را دست‌بالا بگیرند و در تعیین سطح توان بالقوه‌ی واقعی آن‌ها خطا کنند. چنان‌چه سطح توقع ما از دانش‌آموزان، بیش از توانایی حقیقی آن‌ها باشد، ممکن است باعث شود که دانش‌آموز احساس کند، هرگز از پس انتظارات و توقعات ما برنخواهد آمد و در نتیجه انگیزه‌ی خود را از دست بدهد.

شرکت در مسئولیت‌ها

مسئولیت‌های کلاس، همواره باید یکی از مسائل مطرح کلاس درس باشند. ما باید در مورد آن‌چه که انتظار داریم دانش‌آموزانمان انجام دهند، صریح باشیم؛ زیرا هم معلم و هم دانش‌آموز باید در فرایند یادگیری زبان شرکت داشته باشند. دانش‌آموزان نوجوان ما باید از مسئولیت خود در فرایند یادگیری آگاه شوند و درک کنند که ایجاد جو مثبت در کلاس، کار یک نفر نیست، بلکه کاری است گروهی. آن‌ها باید به معلم خود اعتماد داشته باشند تا او نیز بتواند کار خود را انجام دهد و نشان دهد که او نیز به وظیفه‌ی خود آشناست و به آن عمل خواهد کرد. برای مثال، می‌توان به دانش‌آموزان خاطر نشان کرد که انجام ندادن تکالیفشان در منزل باعث خواهد شد، این تکالیف در کلاس انجام شوند و زمانی را که می‌توان برای کارهای جالب‌تری صرف کرد، صرف انجام تکالیف شود.



دفتر انتشارات کمک آموزشی



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

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

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

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

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

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

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

مجله های رشد عمومی و تخصصی برای آموزگاران،

معلمان، مدیران

و کادر اجرایی مدارس

دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها

و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می شوند.

نتیجه کار چه خواهد بود؟

با جمع آوری و تحلیل این ایده ها، هریک از ما آن ها را با گروه های متفاوتی از دانش آموزان امتحان کردیم و به این نتیجه رسیدیم که کلیه ی راهکارها و تدابیر مؤثر بودند. ما معتقدیم که تأثیر حاصل عمدتاً به این دلیل بود که ما خود را متعهد می دانستیم، این راهکارها را به کار گیریم و به دانش آموزان خود نشان دادیم که چه قدر به آن ها اهمیت می دهیم. ما نشان دادیم که حقیقتاً به پیشرفت آن ها علاقه مندیم. ما توانستیم، با دل دادن به کاری که می کنیم، بهترین ها را، نه تنها در دانش آموزان خود، بلکه در خودمان نیز بباییم. مهم ترین چیزی که ما دریافتیم این بود که هر راهکاری برگزینیم، باید خود را پذیرای نوجوانان کنیم و از ایده های جدید که در کلاس قابل اجرا باشند، با آغوش باز استقبال کنیم.

تلفیق این راهکارها و نیز هماهنگ کردن آن ها با گروه های متفاوت دانش آموزان، عامل کلیدی دیگری بود که به موفقیت ما منجر شد. ما ابتدا باید نیازهای هر گروه را شناسایی می کردیم و سپس تصمیم می گرفتیم که از کدام راهکارها استفاده کنیم. پس از به کار بستن همه ی این راهکارها مشاهده کردیم که دانش آموزان ما اعتماد بیشتری پیدا کرده اند. در فعالیت های کلاس دخالت مؤثرتری می کنند و در مورد یادگیری خود احساس مسئولیت قابل ملاحظه تری دارند. به علاوه ما احساس کردیم، موانعی را که قبلاً بین ما بود شکسته ایم، و حس کردیم که قادریم، به قلب و ذهن دانش آموزان نوجوان خود راه یابیم.



چنانچه شما این راهکارها را امتحان کردید و مؤثر واقع نشدند، هراسی به دل راه ندهید! فراگیری یک زبان دیگر، هم بستگی به دانش آموز دارد و هم به معلم. اگر دانش آموزان شما آن چنان که باید زبان را فراموش نمی گیرند، الزاماً به این معنا نیست که شما حداکثر تلاش خود را نکرده اید. گاهی دانش آموزان به قدر کافی بالغ نشده اند و یا از بودن در کلاس خشود نیستند، و یا حتی مشکلات شخصی دارند که قابل تشخیص و رفع و حل توسط معلم نیستند.

نمی توان یک فرمول خاص را برای کلیه ی دانش آموزان نوجوان به کار برد، زیرا هریک از آن ها یک فرد است و باید به عنوان یک فرد با او برخورد کنیم. با این حال، معلمان باید همیشه حداکثر تلاش خود را در کلاس به کار برند؛ نه تنها در تهیه و برنامه ریزی درس ها، بلکه در بودن در کلاس برای دانش آموزان. آموزش به گروه سنی نوجوان ممکن است وظیفه ی دشوار و سنگینی باشد، ولی می تواند بسیار رضایت بخش باشد؛ البته اگر ما درک کنیم که زیبایی کار با نوجوانان در درک آن ها، پذیرفتنشان، و هدایت آن ها است.

منبع

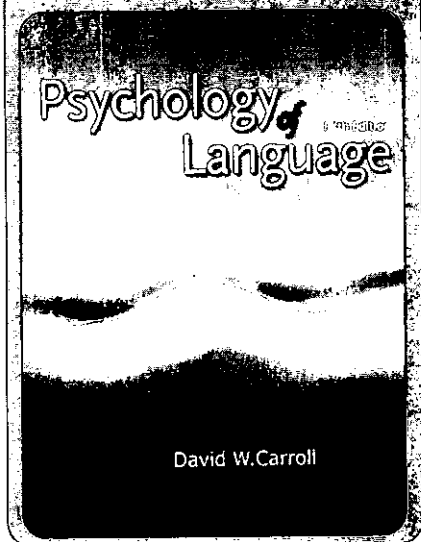
مجله ی English Teaching Professional، کریستینا دامیم، والسکا واسنکسکی و ماریا پیکسوتو، شماره ی ۲۳، آوریل ۲۰۰۲.

◆ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهرشمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک آموزشی

تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸



برگ اشتراک مجله های رشد



Some of the most fascinating questions about human behavior deal with language. Are we born with a propensity for acquiring language, or is this a skill that is nurtured by one's environment? What causes slips of the tongue? How does brain damage influence language functioning? Do individuals who speak different languages think differently? To pursue answers to these and many other questions, we must cut across some of the traditional boundaries of psychology. We will need to study children as well as adults and examine language both in the laboratory and in natural settings. Ultimately, as we pull all of these different strands together, we come to appreciate language as a whole and the central role it plays in human affairs.

I want to present the principles of psycholinguistics in a manner that is accessible to undergraduates. Although the field can be technical at times, when presented clearly, it can be very engaging to students. In addition, I want to discuss fundamental psycholinguistic issues in a balanced way. I have presented controversial issues from a variety of perspectives and invited the reader to think through the competing claims.

شرایط

۱- واریز مبلغ ۲۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله درخواستی، به صورت علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سه راه آزمایش (سرخه حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.

۲- ارسال اصل رسید بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک.

+ نام مجله :

+ نام و نام خانوادگی :

+ تاریخ تولد :

+ میزان تحصیلات :

+ تلفن :

+ نشانی کامل پستی :

استان:

شهرستان:

خیابان:

پلاک:

کد پستی:

+ مبلغ واریز شده:

+ شماره و تاریخ رسید بانکی:

+ آیا مایل به دریافت مجله درخواستی به صورت پست

پیشتاز هستید؟ بله خیر

امضا:

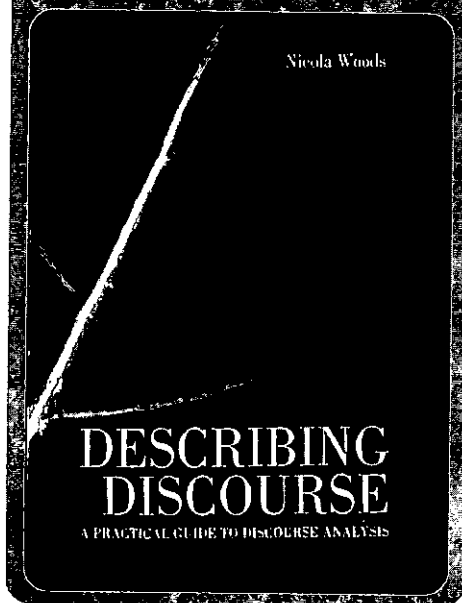
نشانی: تهران، خیابان ولیعصر، پستی مشترکین
 نشانی اینترنتی: www.roshdmag.ir
 پست الکترونیک: info@roshdmag.ir
 امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۷۷۳۳۹۷۱۲ - ۱۴
 پیام گیر مجلات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲ - ۸۸۳۹۲۲۲

یادآوری:

+ هزینه ی برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی، بر عهده مشترک است.

+ مبنای شروع اشتراک مجله از زمان وصول برگ اشتراک است.

+ برای هر عنوان مجله برگ اشتراک جداگانه تکمیل و ارسال کنید (تصویر برگ اشتراک نیز مورد قبول است).



For anyone approaching discourse analysis for the first time, theory means little when it is not related to actual knowledge and experience of language in use. *Describing Discourse* takes the unique approach of introducing discourse studies through the hands-on analysis of language data.

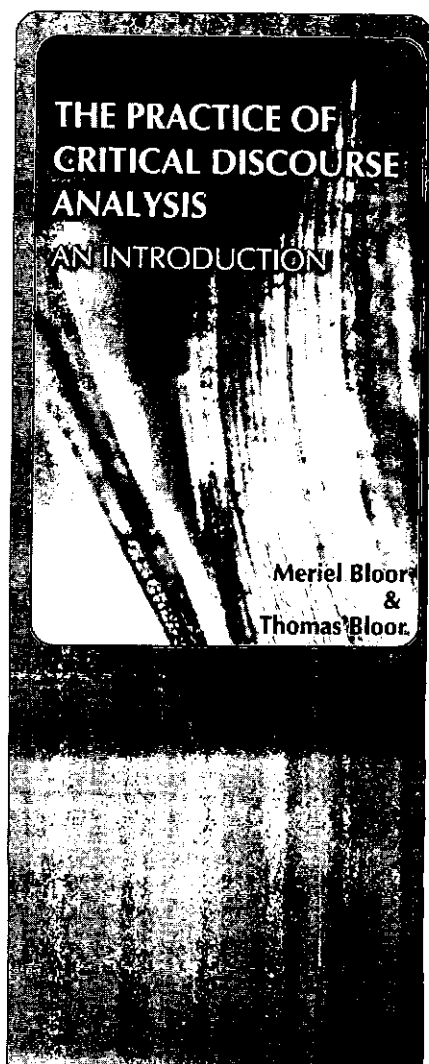
The book introduces students to specific discourses constructed for particular purposes, for example, from the domains of advertising, law, medicine and education. Each chapter provides examples, exercises and commentary designed to develop the analytical abilities needed in describing the characteristic forms and typical functions of different discourses.

Describing Discourse provides the ideal entry into the study of discourse for students new to the subject.

The Practice of Critical Discourse Analysis is an introduction to the aims, principles and practices of critical discourse analysis (CDA). It is suitable for students of linguistics, sociolinguistics, stylistics, English and anyone interested in discourse and social change. It is designed to prepare students for more advanced reading in the subject and to encourage them to develop their own skills in critical analysis.

Early chapters cover the background and development of CDA as a field of academic study and explain the relationship of CDA to linguistic theory and social issues of power and control. Later chapters demonstrate the use of a wide range of analytic techniques, and show how these can be applied to political, legal and persuasive discourses, addressing established areas of social conflict, such as race, gender and politics.

Texts are drawn from history, advertising, literature, newspapers, television and other media. Further study sections refer readers to selected classic works on discourse and more recent publications in CDA. There are exercises and activities for students throughout the book. Specialist terminology is clearly explained and a glossary and grammatical appendix have also been included.



CALL FOR PAPERS

Teaching English Language and Literature Society of Iran
(TELLSI) presents:

The Sixth Conference
on
Issues in Teaching English Language and
Literature in Iran

English Language Department
Faculty of Humanities

The University of Guilan

Deadline for submitting abstracts: 31/2/1387 (May 20th, 2008)

English Language Department of the University of Guilan is pleased to announce the Fifth *TELLSI* Conference to be held on Mehr 17th & 18th, 1387 (October 9th & 10th 2008). The conference aims to cover issues related to teaching English language and literature with a specific focus on the problems that Iranian learners of English may face in the process of learning English.

The theme of the conference is:

"New Perspectives on English Language Teaching and Literature"

However, abstracts for **papers, posters and workshops** that address any issue related to the English language teaching, and literature in Iran and particularly the abstracts on the following categories are welcomed:

- Curriculum Development
- English for Specific Purposes
- Language Testing and Assessment
- Language Teaching/ Learning
- CALL
- Language and Literature
- Discourse Analysis
- Translation

Purposes and stylistics. The Rutledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning calls him "probably the most influential philosopher of the late twentieth century for international ESOL".

Widdowson is the Emeritus Professor of Education, University of London, and has also been Professor of Applied Linguistics at the University of Vienna. He is the co-editor of *Language Teaching: a Scheme for Teacher Education*. He is the series editor of *Oxford Introductions to Language Study* and the author of *Linguistics* (1996) in the same series.

Question & Answer



Q&A

Let's talk shop for a few minutes! Since we all work first of all for making a living -keep it as simple as that for the time being-, our occupations should provide us with enough financial gains to keep our engine going! It's also a fact that some jobs enjoy better payments-and this is due to myriads of reasons-compared to others. Teaching in general and language teaching profession in particular

are amongst the most revered but at the same time difficult careers where pedagogues should cultivate the seeds of knowledge and humanity in the souls and minds of students (believe me, it isn't influenced slogan!!!). At the same time, it's taken for granted that quality of service in any profession is influenced by factors like the working hours, payment and job satisfaction. The question, originally brought up by Mr. Ibrahimi from Guilan in our previous edition, here is: "to what extent can we attribute the problems of English language teaching in the country to the financial aspects of language teachers' profession?"

Hereby we invite all those concerned to send us their opinions on this issue (here's our email address again: etfun@roshdmag.ir). We'd also be more than happy to hear your likely solutions to this major educational hurdle.

Reference

- Collis, H. (1992). 101 American English Proverbs. Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (1996). 101 American English riddles. Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (1998). 101 American superstitions. Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (2004). 136 American English idioms. Lincolnwood: Passport Books.
- Microsoft Encarta Reference Library (2007). 1993-2006 Microsoft Corporation.

The chatterbox



During their silver anniversary*, a wife reminded her husband: "Do you remember when you proposed to me, I was so overwhelmed that I didn't talk for an hour?"

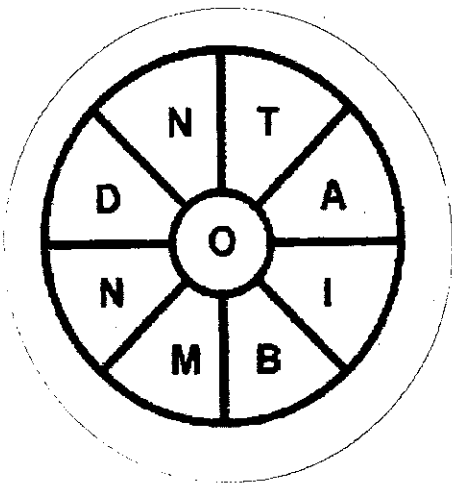
The man replied: "Yes, honey, that was the happiest hour of my life."

* Silver anniversary is the 25th wedding anniversary

Brainteasers!

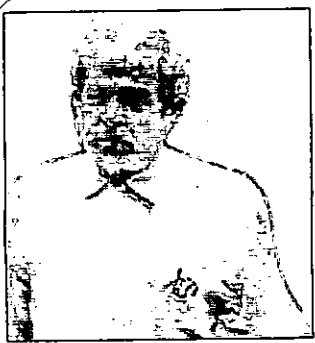
HUB-WORDS

How many words can you make from the letters in the wheel? Each word must contain the hub letter O. Can you find a 9-letter and at least twenty other words of four letters or more? (You should avoid proper nouns)



* You can send the answer to efun@roshdmag.ir or the magazine's postal address to win a free annual subscription!

Close up!



Henry Widdowson

Henry G. Widdowson is an internationally acclaimed authority in the field of applied linguistics and language teaching. His many books, articles, and lectures have been seminal in establishing both the field of applied linguistics and its mode of enquiry. He is perhaps best known for his contribution to communicative language teaching. However, he has also published on other related subjects such as discourse analysis and critical discourse analysis, the global spread of English, English for Special

PROVERBS

- It's really difficult for me, Susan. I don't know if I should start this job or not.
- Come on, Teddy! You can do it. **It's just the first step which is always the hardest.** Open the restaurant and put up with it for a few days. I promise you will laugh at your fear then!

The first step is always the hardest



(The most difficult part of accomplishing something is getting started)

IDIOMS

Go Dutch



(When you go Dutch, you share the cost of something, each person paying his/her own expenses)

- Hey Sarah, let me pay for the lunch.
- No, thanks! I prefer to **go Dutch**, Bob. You've been too kind to me recently.

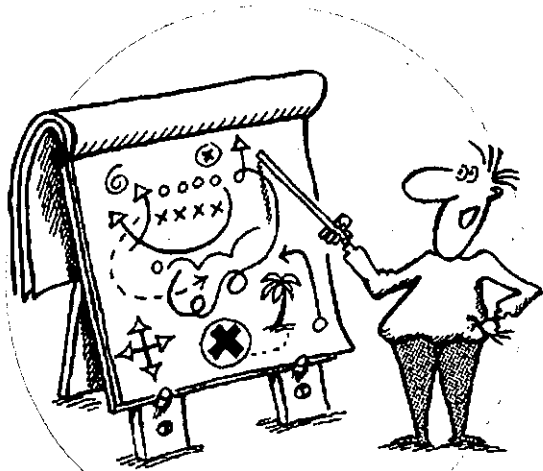
SUPERSTITION

- Oh, my God spare us. See that **black cat on our path!**? I'm afraid, something terrible will happen in the party, Sam. Let's get back home.

A black cat crossing your path



Tip # 3: Let your Students Take Some of the Classroom Responsibilities. A good teacher is not one who speaks, teaches, and performs TPRs in the class. Bestow some of your great duties to the students! Ask them, for instance, check each other's homework and let them score each other! It's really time-saving and at the same time, you can develop autonomous trustworthy students.



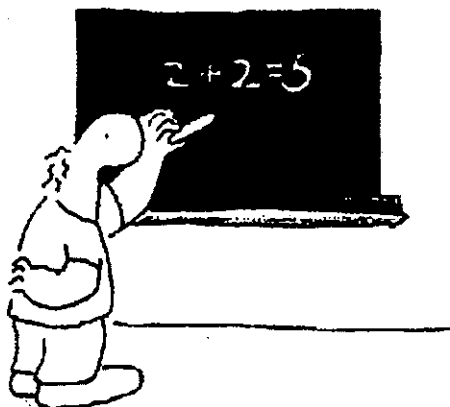
Tip # 4: Your Lesson Plan is your Best Friend in the Class. You do not need to have a constant eye on the paper on the desk on which you have written the assigned tasks and the to-be-devoted time. Be flexible! You can always compensate for a few lost minutes. Try to fulfill your lesson plan, but if you couldn't, Don't Worry! You have the next session(s), too.

Tip # 5: Prioritize your Schedule. First compose the skeleton, and then go for the decoration. Students can survive without complementary exercises! If you start with the main topics, you will make sure you have covered the priorities, so you can spend the spare time on the subsidiary tasks. Even if you couldn't, it's all right! No need to worry at all!

What you need to know (1)

RIDDLES

What is the similarity between " $2+2=5$ " and your left hand?



Neither is right!!

Right can mean "correct". In this sense, the answer is also to the math problem isn't right. Right is also opposite of "left".

Quotable Quotes

- ✓ A celebrity is a person who works hard all his life to become well-known, then wears dark glasses to avoid being recognized.
Fred Allen
- ✓ Don't worry about the world coming to an end today. It is already tomorrow in Australia.
Charles Schulz
- ✓ Language was not powerful enough to describe the infant phenomenon.
Charles Dickens
- ✓ Love your enemies. It makes them so damned mad.
Unknown author

Teaching Tips!

Time Management in Classroom

One of the most frequent issues many teachers complain of is "we don't have enough time in the class"! Indeed, time is limited in classrooms; however a closer look at what we do and what we shouldn't do helps us save the priceless time. Here are 5 tips to make you believe time is truly manageable!



Tip # 1: Identify Time Robbers! There are always a few things in the class which rob your precious time. It can be irrelevant topics which come up in the discussions, unprepared copies of the materials, or even cleaning the white/blackboard! As you identify such time killers, try to eliminate them one by one. You will see what a time-saver you will become!

Tip # 2: Do Not Go for What You Think You Might Not Be Able to Fulfill. Every class has its own potentials, and if you overestimate your class (and may be your own abilities) you will spend a great deal of time to falsify the fact they/you can't do that! Instead of making a skyscraper, think of a tree-house!

English Through

Fun!

Babak Dadvand
babak.dadvand@gmail.com
& Hadi Azimi
azimi.ho@gmail.com
Ph.D Students (TEFL), Tarbiat
Modares University

The Note

Have you ever wondered why Roshd Journal comes with a section called English through Fun? You might have thought "This is just for filling up some editorial space!" But to be honest, we started ETFun with a solemn premise: to offer something which is fun, instructive and at the same time practical! To this end, we've done all our best to carefully pick out materials-based on their potential utility-from variety of sources (you can check it up in the reference section at the end) and present them in our columns.

Brainteasers is a fixed section of ETFun which presents puzzles with a touch of language. In fact, all the puzzles and language games included in this section lend themselves to classroom use and as a source of fun activities. Lately, a decision has been made to award a **free annual subscription** of Roshd ELT to those who can solve the puzzles and send us- etfun@roshdmiag.ir or the magazine's postal address-the correct answers (so don't look for the solutions in the journal any more!!).

Here is our first winner: Mr. Ehsan Ostadyan Bidgoli

FROM: Aran va Bidgol, Hassan Khedmati Senior High School

Congratulation!!!

variety to the monotone of the GTM and make students involve in the process of learning. Students may thus be turned from absolutely passive learners to active ones who aim at working out grammatical rules by absolutely passive learners to active ones who aim at working out grammatical rules by themselves.

REFERENCES

- Bowen, J.D., Madsen, H., & Hilferty, A. (1985). *TESOL Techniques and Procedures*. Rowley: Newbury House Publishers
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Clark, J.L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Teaching* (3rd ed.). London: Arnold.
- Ellis, R. (1991). Grammaticality judgments and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 161-86.
- Hadley, A.O. (2003). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Howatt, A.P.R., & Widdowson, H.G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Essex: Pearson Education.
- Johnson, K., & Johnson, H. (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching Grammar. In Celce-Murcia, M.(Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd ed.). (pp.279-96). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- _____ (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Mackey, W.F. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Malakoff, M., & Hakuta, K. (1991). Translation Skills and Metalinguistic Awareness in Bilinguals. In E. Bialystock (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp.141-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mirhassani, A. (2003). *Theories, Approaches and Methods in Teaching English as a Foreign Language*. Tehran: Zabankadeh.
- _____ (2006). Ph.D. Class Lectures. Tehran: Islamic Azad University, Science & Research Campus.
- Prabhu, N.S. (1990). There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-76.
- Richards, J.C., & Rodgers, Th. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, M.M. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S.(1999). *How to Teach Grammar*. Essex: Pearson Education Limited.
- White, R.V. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Basil Blackwell.

Notes:

1. Grammar -Translation method
2. Inductive
3. Deductive

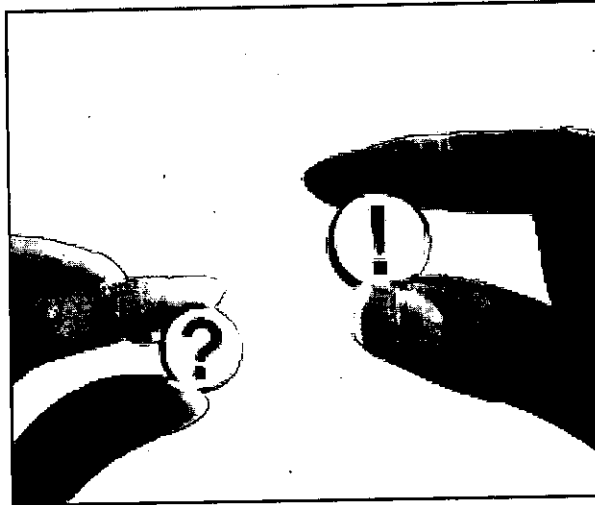
authentic. Thus, they are engaged in a problem solving activity in one way or another. They can also benefit from the knowledge that cultural differences will result in various ways of expressing the same idea or notion which may eventually assist them in acquiring communicative abilities.

Third, in order to bring more variety to the classroom, the learners can be engaged in finding out the best equivalent translation of the target word in a matching exercise. Or the students can be given an advertisement for translation and be set to translate part of it in pairs. Students can be asked to decide how to present it to the group then compare their notes with the other groups (Cook, 2001). They can also compare their version with the other pairs. This can in turn promote negotiation and interaction among learners and the new grammatical points or vocabulary items in the exercises can be further practiced.

Fourth, the use of mother tongue can be limited to elementary stages and be applied for given directions to exercises and clarifying the major concepts. Learners can be permitted to use their mother tongue when working in pairs to provide scaffolding to each other. Instead of using translation as the main activity for making the meaning of reading activities clear and assessing learner's comprehension of the text, translation should be regarded as a supplementary activity that can be used when scaffolding is required. Learners should be given chances to answer the reading comprehension questions in the target language and be able to make inferences. They can also be asked to relate the text to their own experiences (Larsen-Freeman, 2000). Moreover, translation has the advantage of between the target word and its L1 equivalent. It is therefore very economical and especially suitable for dealing with incidental vocabulary that may crop up in a lesson.

However, it should be noted that an over-reliance on translation can result in learners' failure to develop an independent L2 lexicon, with the effect that they always access L2 words by means of their L1 equivalents (Thornbury, 1999). In order to avoid this pitfall of translating words and to be able to make use of its advantage, teachers should use translation moderately and as the last step in their attempts to teach vocabulary meanings. Learners' mother tongue is only used to check that learners have understood the meaning.

Finally, if the method is to be taught in a way



to be in accordance with its original principles, learners need to be trained in the basics of translation to gain the ability to translate sentences and texts from L2 to L1 and vice versa. This implies that teachers are required to possess the knowledge of translation and if they lack such knowledge trainings should be provided for the teachers by the authorities. In addition, grammar rules and vocabulary items should be taught to provide learners with the means for translation.

In general, the suggestions made may bring

GTM and the Way It Is Practiced in EFL Classes in Iran

Grammar-Translation Method was practiced in the 18th and 19th centuries and its grammar rules and paradigms were taught to learners to translate their native language sentences into the target language (Bowen et. al., 1985; Mirhassani, 2003). However, "in GTM classes in Iran, Persian is used as an exercise to teach grammar. Thus, while instruction is supposed to facilitate translation practices, in Iran, it is used to translate exercises and help learners develop merely learning the grammatical rules of the target language. This has ruined the reputation of the method and has led to growing misconceptions regarding the inadequacy of GTM (Mirhassani, 2006)". In classes where GTM is practiced teachers use Persian as a device to teach meaning of the reading texts and not to check learners' comprehension. Moreover, it is used to teach grammatical points and rules. Hence, GTM is applied in Iran not in full accord with the way it was originally devised for a clear understanding of the principles and thereby the teachers are just applying the method as far as its name is concerned. "(Ibid) They have in fact employed a wrong method for their purpose which is mainly preparing students for the university entrance examinations, while they need English not only for passing the entrance exams but also for studying the English textbooks in their future majors. Therefore, if the purpose of a method like GTM is not correctly recognized, it is only used to improve the knowledge of grammar and vocabulary. But grammar and vocabulary instruction play a second fiddle to translation in this method. Thus it seems that some reconsideration should be in order.

Conclusion and Pedagogical Implications for EFL Teacher

GTM is perhaps the only traditional method of

foreign language teaching which has remained as a sine qua non methodology of many countries in the world. Despite the possible advantages that were recognized for GTM, it is often claimed that the method is a failure in an EFL context like that of Iran. This failure could be due to the misapplication of the method. That is, the way the method is currently employed does not correspond to the earliest principles based on which the method was devised. The Grammar-Translation Method was originally designed to enable learners to translate one language to another while it is the grammar instruction that is currently in focus in EFL classes "(Ibid). It was originally believed that if learners could translate from one language to another, they were successful language learners. To accomplish this purpose, explicit grammar rules were comparatively and deductively taught and learners were asked to commit to memory lists of vocabulary items.

GTM was devised to have the following implications: First, the method as it was originally devised appears to be mainly appropriate for ESP courses where the learners aim at acquiring some competencies for translating texts from and into the target language.

Learners need to be trained in the preliminary principles and techniques of translation besides gaining knowledge of the target language vocabulary and grammar.

Second, teachers should attempt to draw upon the strengths of the method and the ways it can be modified to suit modern foreign language teaching classes. Then they will be able to adjust the techniques used in this method to satisfy their students' needs. For instance, in general English courses exercises can be devised to ask learners translate the formulaic and fixed expressions of L2 into their L1. This will serve the learners to think and try to find the most appropriate equivalent in their L1 which sounds natural and

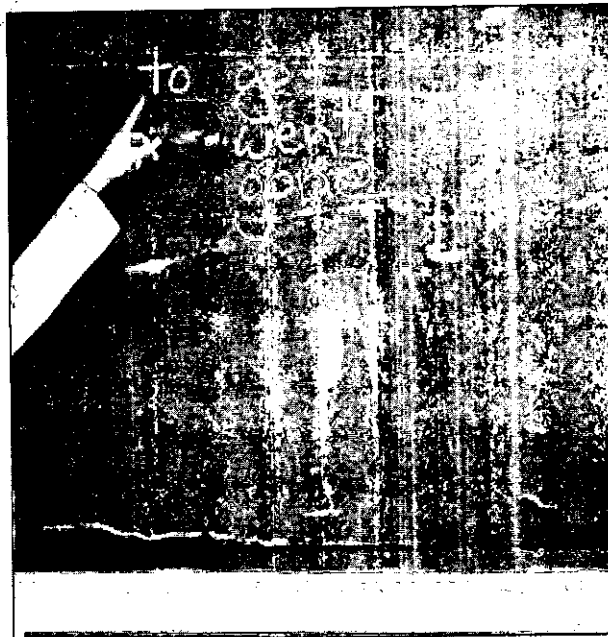
challenges they encounter in life. It is suggested that the underlying rules and regularities of the truth should be studied and consciously mastered (Clark, 1987). It was then argued that the Grammar-translation method which was concerned with translation of literary texts and grammatical knowledge about the target language had its root in this mental discipline (Clark, 1987; White, 1988; Mirhassani, 2003).

As far as the strength attributed to the method is concerned the following arguments can be outlined: First, the use of translating sentences or texts in learners' L1 can prove satisfactory due to the importance attached to it as a reference system for L2 learners (Stern, 1983). Isolated translation practice can serve as cues for the practice of previously learnt L2 features. By translating from L2 to L1, the learner recreates in a familiar language what is new and difficult and creates mental links between the two languages (Stern, 1992). Translation is also beneficial in "providing an easy avenue to enhance linguistic awareness" (Malakoff & Hakuta, 1991, p.163)

Second, grammar teaching has now gained its status once again in language teaching circles. It has been argued that formal instruction on language properties is related to the subsequent acquisition of those properties (Ellis, 1991). Thus, attempts have been made to incorporate grammar teaching into modern language teaching context. This implies that grammar teaching advocated in GTM could be modified and applied to suit the current methodologies. Besides, the deductive approach associated with Grammar-Translation method provides learners with conscious and explicit focus on rules which can bring about linguistic insights in an effective manner (Larsen-Freeman, 1991).

Third, Stern (1983) points out that a good language learner is the one who is ready to study and practice. That is he/she faces up to the

language as a formal system with rules and regular relationships between language forms and meanings. Such a student analyzes the language and develops the necessary techniques of practice and memorization. It seems that the practice and memorization exercises available in grammar translation courses can assist learners to acquire necessary strategies required for success in foreign language learning. However, much practice and memorization may prove to be harmful and should be avoided.



Finally, Johnson and Johnson (1998) list these advantages for Grammar-Translation Method. It is one of the few methods which are possible in very large classes. Since it is structured and predictable, it can give students a sense of confidence and attainment. It is also appropriate for teachers with a limited command of L2. These teachers may benefit from understanding the language-specific problems of their students and try to find a solution for them.

in what circumstances and for what purposes it is applied. Therefore, 'there is no best method' means that no single method is best for everyone, since there are significant variations in the teaching context that influence what is best. The variations could be related to "social situation (language policy, language environment, linguistic and cultural attitudes, economic and ideological factors, etc.), educational organization (instructional objectives, constraints of time and resources, administrative efficiency, etc.), teacher-related factors (status, training, belief, autonomy, skill, etc.) and learner-related factors (age, aspirations, previous learning experience, attitudes to learning, etc.)" (Prabhu, 1990, p.162). The realization of this notion is discernible in places where the recently advocated methods like communicative language teaching or task-based language teaching are not as widely practiced as the more traditional methods like Grammar-Translation or Audiolingual methods are.

Grammar-Translation Method (GTM) which dominated the domain of foreign language teaching from the 1800s to the 1900s is still in its different forms one of the popular models of language teaching in some educational systems in the world including those of state-run schools in Iran. Despite all the criticisms being leveled against GTM in the history of language teaching, its present -day application seems to imply that some strength could be attributed to the method. In fact, strength or weakness of a method could lie in the approach that is adopted for its application.

Critiques of GTM

In the final decades of the nineteenth century Grammar-Translation Method was attacked as a method that could not enhance communicative abilities in students (Brown, 2000). It was argued that grammar-translation method aimed at

developing intellectual discipline rather than a means for communication. Authenticity was then seen missing. The sentences used in grammar-translation books were specially connected to contain particular grammar points that were being taught. Thus, such sentences seemed unreal and hardly used for every-day purposes (Johnson, 2001). The sentences were unnatural and contrived which were unlikely to enhance genuine competence (Bowen, Madsen & Hilferty, 1985; Mackey, 1965). It was also criticized for its sole concern for accuracy which could prevent students from creating expressions in their own thoughts (Hadley, 2003). Its major defect lied in the over-emphasis on the language as a means of rules and exceptions and massive use of memorization practices which laid too much burden on students' memory (Stern, 1983).

Advantages Associated with GTM

Despite the criticism, the method has still maintained its position in the teaching of foreign languages in many parts of the world. This could be due to some positive points that can be attributed to the method. As Howatt and Widdowson (2004, p.156) point out the "Grammar-Translation lessons may be seen as boring but they are hardly the horror story we are sometimes asked to believe." Some of the criticisms were made in the heat of passion for fostering communicative abilities of learners and thereby they seem to be hasty. The lessons in GTM share the same underlying assumptions of the twentieth-century structuralist approach to language teaching which stress the supremacy of the sentence in the process of foreign or second language learning. GTM focuses on promoting broad intellectual capacities like memorization and the ability to analyze, classify and reconstruct elements of knowledge. It is believed that such capacities can enable learners to tackle possible

با در نظر گرفتن این موضوع به نظر می‌رسد که ساده‌ترین راه برای حل مشکل عدم موفقیت روش گرامر-ترجمه در ایران، تغییر در نحوه‌ی استفاده از این روش است؛ به شکلی که بتوان آن را بر اساس اهداف اولیه‌ی تعریف شده تدریس کرد. برای رسیدن به چنین هدفی، معلمان می‌توانند تمرین‌هایی را طراحی کنند تا دانش‌آموزان به صورت گروهی به ترجمه‌ی جملاتی بپردازند که معمولاً در زندگی روزمره به کار می‌روند؛ از قبیل آگهی‌های تجارتي روزنامه‌ها و یا منوهای رستوران‌ها. به این ترتیب، هم از ترجمه‌ی متون پیچیده و غیر واقعی جلوگیری می‌شود و هم نیازهای دانش‌آموزان در یادگیری اصطلاحات و واژگان مورد نیاز برطرف می‌گردد.

برای انجام این کار، معلمان می‌توانند با روش‌های استقرایی^۱ و یا استنتاجی^۲، قبل از شروع ترجمه، قواعد دستوری زبان مورد نظر و نیز لغات مورد نیاز را با روش‌های متفاوت به دانش‌آموزان بیاموزند. در ضمن لازم است، اصول اولیه‌ی ترجمه را تا حدی که نیازهای تمرین مورد نظر را بر می‌آورد، در اختیار دانش‌آموزان قرار بدهند. سپس دانش‌آموزان می‌توانند در گروه‌های خود به ترجمه بپردازند و بعد ترجمه‌های متفاوت را با هم مقایسه کنند تا به بهترین ترجمه‌ی مورد نظر دست بیابند. لازم به ذکر است که روش گرامر-ترجمه می‌تواند، روش مناسبی برای استفاده در کلاس‌های آموزش زبان با اهداف ویژه باشد.

کلید واژه‌ها: روش گرامر-ترجمه، ترجمه، دستور زبان، تمرین، قواعد دستوری.

Abstract

Grammar-Translation Method (GTM) which was the dominant method of teaching foreign languages from the 1800s to the 1900s was severely criticized by the reformists who were looking for a method to promote communicative skills in students. Despite the criticism, the method is still in vogue and in use in many corners of the world including Iran. While some scholars argue that its failure is due to its intrinsic shortcomings, others believe that the method has not been successful since it has been used for wrong purposes. It seems that the latter reason is the case as far as Iran is concerned. In fact, the Grammar-Translation Method was originally designed to enable learners to translate each language to another. However, it is the grammar instruction rather than translation that is currently in focus in EFL classes in Iran. Thus, the present article is an attempt to shed some light on the second position holding that it is the way the method is practiced that is accountable for its failure. To this end, the potential weaknesses and strengths of the method as well as a short description of the way the method is employed in Iranian EFL contexts are provided. This is followed by some pedagogical implications for EFL teachers.

Key Words: grammar-translation method, grammar, translation, practice, grammar rules.

Introduction

In the realm of foreign language teaching and learning, methods are often regarded as an important constituent of language teaching. It is argued that success or failure in language teaching and learning depends on the methods applied since it is the method that finally decides what should be taught and how the language instruction should be. In other words, methods determine the procedures and techniques for language teaching. However, at the other extreme is the view that methods are of little importance. It is thus argued

that learners and teachers are those who matter most. That is to say, if learners are willing and motivated to learn, learning will take place regardless of the method employed and methods are only as good as their teachers. They are merely instruments in the hands of teachers (Mackey, 1965).

Even with the second position being advocated in recent years attempts are still being made to find the best method. No single method, however, has been found to be the best for everyone. In fact, what is best depends on whom the method is for,

GHAZAL LOTFI
Ph.D.Student (TEFL)
Islamic Azad University,
Science & Research Campus
ghazallot@yahoo.com

Grammar Translation Method Revisited

چکیده

روش گرامر-ترجمه^۱ که در سده‌های ۱۸۰۰ و ۱۹۰۰ مهم‌ترین روش تدریس زبان خارجی محسوب می‌شد، هنوز هم در اشکال گوناگون، یکی از رایج‌ترین روش‌های تدریس زبان در بسیاری از نقاط جهان، از جمله ایران است. علی‌رغم تمام انتقادهایی که به روش گرامر-ترجمه وارد شده، امروزه مشخص شده است که این روش نکات مثبتی نیز دارد. در حقیقت به نظر می‌رسد که قوت یا ضعف یک روش، بیش از آن‌که به اجزای تشکیل دهنده‌ی آن وابسته باشد، به شیوه‌ی استفاده و کاربرد آن بستگی دارد. بدین معنا که اگر روشی برای یک محیط آموزشی مناسب تشخیص داده شود، شیوه‌ی کاربرد آن در نتایج به دست آمده تأثیر بسزایی خواهد داشت. استفاده‌ی نادرست از روش مورد نظر به سادگی می‌تواند به عدم موفقیت آن بینجامد و در نتیجه، نه تنها نکات مثبت روش مورد غفلت قرار بگیرد، بلکه انتقادهای شدیدی بر آن وارد شود. در حالی که اگر روش مورد نظر را با توجه به نیازهای دانش‌آموزان و شرایط محیط آموزشی به درستی در تدریس زبان خارجی به کار گیریم، نتایج حاصل کاملاً موفقیت‌آمیز خواهد بود.

با در نظر گرفتن این موارد، در مقاله‌ی حاضر سعی شده است تا با بیان نکات منفی و مثبت روش گرامر-ترجمه و بررسی شیوه‌ی کاربرد آن در ایران، دلیل موفق نبودن روش گرامر-ترجمه را بیابیم. شاید بتوان گفت، علت اصلی عدم موفقیت این شیوه، نحوه‌ی به کارگیری آن است. زیرا در ایران، از ترجمه که تکنیک اصلی به کار رفته در این روش محسوب می‌شود، برای آموزش دستور زبان استفاده می‌شود. در حالی که این روش در ابتدا به این منظور طراحی شده بود که دانش‌آموزان با آموختن دستور زبان خارجی و آگاهی از قواعد دستوری بتوانند، به ترجمه‌ی جملات و در نهایت متون زبان مادری به زبان خارجی و یا برعکس بپردازند (میرحسینی ۲۰۰۳). در واقع، هدف اصلی از این روش توانمند ساختن دانش‌آموزان در امر ترجمه بود؛ چرا که ترجمه یکی از روش‌های مؤثر در یادگیری زبان خارجی و نیز بالا بردن توانایی‌های ذهنی افراد به شمار می‌رود.

to facilitate understanding and ensure assimilation and consolidation?

c. Exercises

1. Do the exercises develop comprehension and test knowledge of main ideas, details, and sequence of ideas?
2. Do the exercises involve vocabulary and structures which build up the learner's repertoire?
3. Do the exercises provide practice in different types of written work (sentence completion, spelling and dictation, guided composition)?
4. Does the book provide a pattern of review within lessons and cumulatively test new material?
5. Do the exercises promote meaningful communication by referring to realistic activities and situations?

d. Illustrations

1. Do illustrations create a favorable atmosphere for practice in reading and spelling by depicting realism and action?
2. Are the illustrations clear, simple, and free of unnecessary details that may confuse the learner?
3. Are the illustrations printed close enough to the text and directly related to the content to help the learner understand the printed text?

e. Physical make-up

1. Is the cover of the book durable enough to withstand wear?
2. Is the text attractive (i.e., cover, page appearance, binding)?
3. Does the size of the book seem convenient for the students to handle?
4. Is the type size appropriate for the intended learners?

Excellent	Good	Adaquate	Weak	Totally lacking
4	3	2	1	0

APPENDIX A

Sample Checklist for Textbook Evaluation

source: Daoud, A.-M., and Celce-Murcia, M. 1979. Selecting and evaluating a textbook. In M. Celce-Murcia and L. Mc Intosh, eds. *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 302-307). New York: Newbury House.

The Checklist

The Textbook

a. Subject matter

1. Does the subject matter cover a variety of topics appropriate to the interests of the learners for whom the textbook is intended (urban or rural environment; child or adult learners; male and/or female students)?
2. Is the ordering of materials done by topics or themes that are arranged in a logical fashion?
3. Is the content graded according to the needs of the students or the requirements of the existing syllabus (if there is one)?
4. Is the material accurate and up-to-date?

b. Vocabulary and structures

1. Does the vocabulary load (i.e., the number of new words introduced every lesson) seem to be reasonable for the students of that level?
2. Are the vocabulary items controlled to ensure systematic gradation from simple to complex items?
3. Is the new vocabulary repeated in subsequent lessons for reinforcement?
4. Does the sentence length seem reasonable for the students of that level?
5. Is the number of grammatical points as well as their sequence appropriate?
6. Do the structures gradually increase in complexity to suit the growing reading ability of the students?
7. Does the writer use current everyday language, and sentence structures that follow normal word order?
8. Do the sentences and paragraphs follow one another in a logical sequence?
9. Are linguistic items introduced in meaningful situations

Excellent	Good	Adequate	Weak	Totally lacking
4	3	2	1	0

Foreign Language Teaching Journal



authors of the textbook, we can get effective EFL textbooks.

Finally the researcher believes a skillful EFL teacher can use creative techniques such as using pictures, telling stories, playing educational games, ... to come over the shortcomings of the textbook.

Bibliography

- Ansari, H. & Babaii, E. (2002). Universal Characteristics of EFL/ESL Textbooks: A Step Towards Systematic Textbook Evaluation. *The Internet TESL Journal*. 8(2). <http://iteslj.org>
- Birjandi, P. Anani Sarab, M. R. & Samimi, D. (2006). *English for Pre-University Students 1 & 2*. Tehran: The Iranian Educational Books Publications.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (2nd ed). London: Longman.
- Byrd, P. (2001). Textbook: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation. In Celce-Murcia, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3rd ed.). Massachusetts: Heinle & Heinle Publishes. 415-428.
- Crawford, J (2002). The Role Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. In Richards J. C. & Renandya, W. A. *Methodology in Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press. 96-106.
- Ellis, R. (1997). The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials. *ELT Journal*. 51(1), 36-41.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. (3rd ed.). Cambridge: Longman.
- Jahangard, A. (2007). Evaluation of EFL Materials Taught at Iranian High Schools. *Asian EFL Journal*. 9(2). <http://an-efl-journal.com>
- Kitao, K. & Kitao, S. K. (1997). Selecting and Developing Teaching/Learning Materials. *The Internet TESL Journal*. 4 (4). <http://iteslj.org>
- Lamie, J. M. (1999) Making the textbook more communicative. *The Intrnet TESL Journal*.5 (1). <http://iteslj.org>
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

questions out of twenty five in the University Entrance Examination are on vocabulary. This is also emphasized by Jahangard (2007) who argues that it would be more useful to include some more vocabulary exercises in each lesson so that students could integrate the new words into their mental lexicon.

The same problem can be seen in the grammar part. The number of grammar exercises for some lessons seems insufficient, for example in lesson two a grammatical point is presented while there is no one single exercise for it (help + object + infinitive/bare infinitive). Also in lesson eight, a grammatical point like (modals + have + past participle) which is conceptually difficult for the students, has only two sets of exercises. On the whole, it seems that the number of grammar exercises is not enough, although those included in the textbook are of high quality. They contain the same vocabulary introduced in the reading part which can reinforce vocabulary learning.

There are a variety of exercises that can help students get an understanding of the grammatical point; however, it would be better to include a short paragraph, poem, or a dialog in the form of a cloze passage so that the students can see the use of what they have been taught in a real meaningful context that can promote meaningful communication to some extent.

Unfortunately, there are no review exercises in the textbook. It is better to include one review exercise for each four lessons.

D. Illustrations

Illustrations can be very helpful in making things clear to the students. However, in this textbook, the use of pictures is limited to the reading text. Of course the pictures are expressive and can help the teacher to convey the meaning. Also they are clear and free of unnecessary details. However, in lesson one, it would be better to use a picture depicting different types of physical

exercises or a picture showing aerobic exercise.

E. Physical Makeup

The cover of the book is not durable enough for a year so students should encase their books. However, the page layout is attractive because different colors have been used for different sections which might make the students pay attention to the important points. The binding is quite good and the font size is appropriate for the students.

Discussion and Implications

After so many years, a fairly attractive book has been introduced to Iranian English teachers and students, congratulations! The objective of the book is to make the students familiar with reading skills and as the authors have mentioned it in the introduction of the textbook, the goal of the course and the exercises match to a great extent.

However good a textbook, it will never be perfect for every teacher's teaching situation. In some cases it will always need adaptation, modification supplementation. This textbook is not an exception. Unfortunately, there are not enough supplementary materials for the teacher, no teacher's manual, no tapes, no CDs. A sign of a headphone is seen in each reading text but no tape or CD exists to be used. Since there is no teacher's manual or any clear guideline to help the teachers choose the appropriate techniques while teaching, many teachers still use translation to teach instead of helping the learner to practice their reading skills. On the whole it is a good book; however, some kind of modification seems to be necessary. Also the action of changing the textbook is better to be started from the first levels, junior high school, rather than the last one.

As Jahangard (2007) suggests, textbooks will be improved if the teachers evaluate and assess them systematically based on standard criteria. When such reports are shared among teachers and



is Important", "Global Warming, Global Concern", "Space Exploration", and "IT and its Services" are too difficult for some urban and most rural students as a basis for reading activities. Of course, the topics seem not to favour either the males or the females and the textbook is not culture bound. Although most topics are interesting, it seems there is no logic behind the the sequence of the reading texts; all in all the topics seem to be interesting for the students.

B. Vocabulary and Structure

The new words introduced in the margin do not cover all the unknown words in the reading text; however, this may not be a problem since the students are being taught how to glean meaning from context. contrary to Jahangard (2007) who is in favor of keeping the New Words Section in the textbook, I believe that the absence of the "New words" section can be considered as a good point, since most students at this level are supposed to be proficient enough to guess the meaning of new words from the context.

The vocabulary items do not seem to have been controlled to ensure systematic gradation from simple to complex items. Moreover, there has been no attempt to repeat the new vocabulary in

subsequent lessons for the sake of reinforcement and every reading section has its own special words. The length of the sentences seems to be reasonable for the proficiency level of the students.

The number of grammatical points differ form one lesson to the next, for example, in lessons one, four, six, and eight, the teacher has to teach three grammatical points in each lesson , while in lessons three, five, and seven only one grammatical point is introduced. Therefore, some kind of modification seems to be necessary to balance the grammatical points.

One really positive aspect of this textbook is that the grammatical points are all introduced based on the reading section which helps the students to see the use of what they are taught in a real context.

C. Exercises

Most exercises prepared for each lesson are intended to help students comprehend what is taught. The order of exercises in each lesson seems reasonable since it starts with simple exercises and moves to complex ones, this is especially true in the case of reading comprehension exercises. However, the vocabulary exercises seem not to be enough, considering the fact that about ten

better than the previous textbooks, it has its own shortages and needs some modifications. The researcher has borrowed the checklist for textbook evaluation from Celce-Murcia (2001) to evaluate the mentioned textbook.

Key Words: textbook, textbook evaluation, reading comprehension, planning and preparing books

Introduction

Student, teacher, materials, teaching method and evaluation are the five important elements in language instruction. Since 1970s, there has been a movement to make learners the center of language learning, so curriculum, materials, teaching methods, and evaluation are all designed based on learners' needs. Though students should be considered as the center of instruction, teachers and students rely on materials and in fact materials have become the center of instruction (Kitao & Kitao, 1997) and few teachers enter the classroom without a textbook which provides the content and the teaching-learning activities and most of the things that teachers and students need in and out of the classroom (Rivers, 1981; Kitao and Kitao, 1997; Byrd, 2001; Brown, 2001).

In some cases teachers have no role in selecting the textbook because a unified series of textbooks is developed for use throughout the country through an administrative process at the ministerial level (Byrd, 2001; Brown, 2001). Although the material reflects the writers' views of language and learning, we should have it in our mind that it is the teacher who adopts the materials to the context where learning takes place (Crawford, 2002). Thus, these teachers should try to find creative techniques to teach the textbook provided for them in the real-life situations. Their challenge would be to make the very best use of the textbooks; however, they should take care not to neglect that textbooks are not the only main source of the teaching-learning process (Brown, 2001).

Textbooks which are published by the Ministry of Education may purport to adhere to curriculum

outlines, but they may not fulfill the set objectives (Lamie, 1999). Therefore, teachers are supposed to evaluate the textbooks because they alongside the students are the consumers of textbooks and as consumers, they might have different views on their quality (Ansari and Babaii, 2002). Thus, through evaluation and feedback, teachers can have influence on the decision-making process (Byrd, 2001; Harmer, 2001).

Ellis (1997) suggests that there are three different types of material evaluation. One is probably the 'predictive' evaluation designed to examine the future or potential performance of a textbook. The other types of textbook evaluation are the 'in-use' evaluation designed to examine material that is currently being used and the 'retrospective' evaluation of a textbook that has been used for some time in an institution.

The present article intends to do the second type of evaluation, that is the researcher aims at evaluating the "Pre-University English Textbooks 1 and 2" published by the Iranian Ministry of Education based on a checklist borrowed from Celce-Murcia (2001).

Textbook Evaluation

A. Subject Matter

Like any other General English courses, the writers of this textbook offer a judicious blend of different topics basing their selection of content more on students' interest and engagement. Thus, the textbook covers a variety of topics which seem to be appropriate for the proficiency level of some students, not all. The researcher's experience indicates that some topics such as "Why Exercise



Nasrin Khaki (MA in TEFL)
n_khaki2001@yahoo.com
Sari, Education Office, District one

The evaluation of Pre- University English BOOK

چکیده

در برخی از نظام های آموزشی، معلم کتاب درسی خود را انتخاب می کند. بنابراین فرصت دارد که کتاب دل خواه خود را براساس هدف ها و معیارهایی که در نظر دارد، برگزیند. اما از آن جا که کتاب های درسی در ایران به طور متمرکز و توسط وزارت آموزش و پرورش تهیه می شوند، معلم دغدغه ی انتخاب کتاب مناسب را ندارد؛ هرچند در چنین سیستم متمرکزی، معلم به عنوان فردی که در تمام سال تحصیلی در فرایند یاددهی- یادگیری شرکت دارد، نمی تواند مصرف کننده ی غیرفعال باشد. در واقع، وی آن چه را که مؤلفان کتاب ها مایل اند در مورد عملکرد کتاب بدانند، در کلاس های خود مشاهده می کند. پس می تواند کتاب ها را مورد ارزیابی قرار دهد تا از سویی، روش ها و تکنیک های مناسبی برای ارائه درس بیابد و از سوی دیگر، بازخورد مناسبی برای بهبود وضعیت کتاب های درسی به «دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی» ارائه دهد. چرا که مؤلفان از این طریق می توانند، کتاب های بهتری را طراحی و تدوین کنند. برای نیل به این هدف، محقق با استفاده از فهرست واری (چک لیست) معیارهای ارزش یابی کتاب های درسی موجود در کتاب سلس مورسیا (۲۰۰۱)، نقاط ضعف و قوت کتاب زبان پیش دانشگاهی ۱ و ۲ را بررسی کرده است.

کلیدواژه ها: کتاب درسی، ارزیابی کتاب درسی، خواندن و درک مفاهیم، طراحی و تدوین کتاب

Abstract

In Iran, textbooks are prepared by the Ministry of Education; however, this doesn't mean that teachers should be passive in their career, they can evaluate the book and find the most suitable techniques to teach in the classroom and at the same time they can provide feedback to the Ministry of Education so as to improve the textbooks. This article attempts to evaluate the Pre-University English Textbook which has been taught for three years so far. Although this book is something different from and quite



has contaminated the teaching materials.

Also, as far as teaching methods and assessments are concerned most of teachers and language practitioners still resort to traditional strategies of teaching passages for reading comprehension. By virtue of the acquired results in this study and the researchers' class observations, educational authorities are required to train language instructors so that they might be able to avail themselves of cognitive strategies in their reading comprehension classes. Moreover, regarding language teaching and assessment the sex of learners is usually neglected in language textbooks and classrooms environments. The authorities of language teaching and learning are required to incorporate certain methodologies according to the sex of learners to facilitate the development of language teaching and learning.

References

Ary, D. (1996). *Introduction to Research in Education*. New Jersey: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, Thomson Learning, Inc.

Farhady, H. & Jafarpoor, H. & Birjandi, P. (1994). *Language Skills Testing From Theory to Practice*. Tehran: SAMT Publications.

Harmer, J. (1998). *Teaching English*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Ltd.

Hatch, E. & Farhady, H. (1982). *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. California: Newbury House Publishers, Inc.

Jacobs, G. M. (1997). *Successful Strategies for Extensive Reading*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.

O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies*. Alabama: Newbury House Publishers.

Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sharpe, P. J. (1989). *Barron's TOEFL*. New York: Barron's Educational Series, Inc.

Wood, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

subjects and the methods of teaching on their performance on the post-test was rejected, and it could be claimed that there was a significant interaction between the two variables.

Phase Two

A two-way ANOVA was run to investigate the effects of the gender of the subjects, their proficiency level and the interaction between these two variables on the performance of the subjects on the post-test.

Based on the gained results it could be concluded that there was a significant difference between the female and male subjects' mean scores on the post-test.

Thus, the null-hypothesis as there is no significant effect of the gender of the subjects on their performance on the post-test was rejected, and it could be claimed that the gender variable had a significant effect on the performance of the subjects on the post-test. The female students performed better than the male subjects on the post-test.

Accordingly, the null-hypothesis as there is no significant effect of the proficiency levels on the performance of the subjects on the post-test was supported, and it could be claimed that the proficiency levels did not have any significant effect on the performance of the subjects on the post-test.

The results also indicated that the gender of the subjects had a significant effect on their performance on the post-test only. The proficiency level did not have a significant effect and at all three proficiency levels the female subjects performed better than the male subjects.

Hence, the null-hypothesis as there is no significant interaction between the gender of the subjects and their proficiency levels on the post-test was supported, and it could be claimed that there was not any significant interaction between

the two variables.

Phase Three

Phase three dealt with the qualitative investigation of the study. In this phase the researchers availed himself of a closed ended questionnaire to elicit the needed data. The analytical procedures appear hereunder.

Table 1: Distribution of Choices Made by Female and Male Subjects.
GENDER*CHOICES CROSSTABULATION

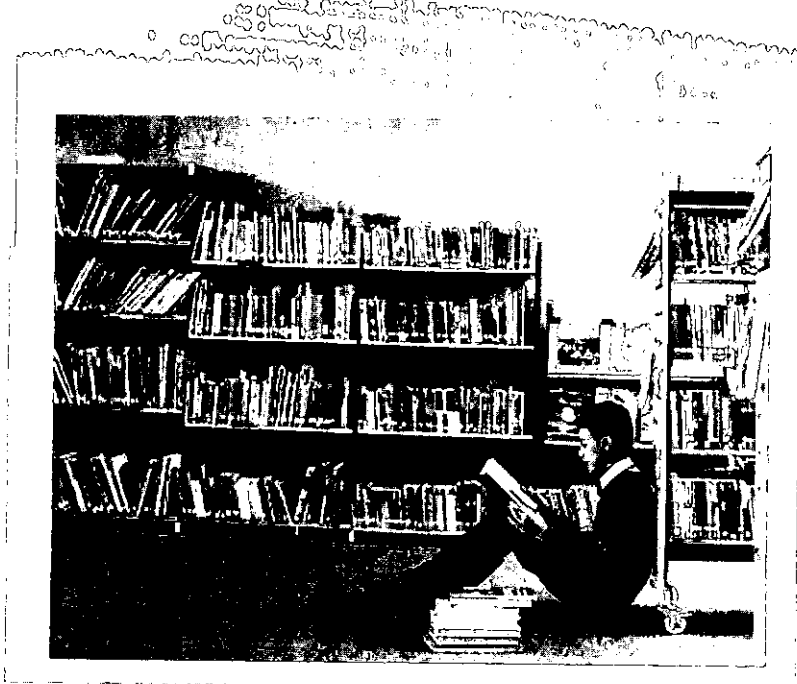
			Choices					Total
			Never	Seldom	Sometimes	Often	Always	
Gender	Female	Count	19	92	178	266	349	904
		% within Gender	2.1%	10.2%	19.7%	29.4%	38.6%	100.0%
	Male	Count	89	156	222	241	191	899
		% within Gender	9.9%	17.4%	24.7%	26.8%	21.2%	100.0%
	Total	Count	108	248	400	507	540	1803
		% within Gender	6.0%	13.8%	22.2%	28.1%	30.0%	100.0%

Thus, the null-hypothesis as there is no meaningful relationship between the gender of the subjects and the answers given to the questionnaire was rejected, and it could be concluded that male and female subjects had answered the items on the questionnaire differently.

Conclusion and Pedagogical Implications

The prominent pedagogical implications in this research correspond with what the following scholar believes in.

Wood (1996, p. 76) is persuaded that guidelines for good practice in schools should not focus on discriminating between boys and girls, i. e. offering actual as well as formal equality of opportunity. Accordingly, the problems of equity and equality toward different sexes and their specific cognitive abilities have remarkably been ignored in the prevalent educational curriculums. The bias and unfairness toward one of the sexes



subjected to sundry types of questions based on their reading passages so that the researchers might almost gain the reading comprehension ability of the subjects.

In phase three of this research the researchers distributed a cognitive questionnaire to 60 male and female senior students-30 males and 30 females-majoring in teaching English at the Islamic Azad University of Garmsar to illuminate the difference between these two sexes while answering the questions.

Data Collection and Data Analysis



Phase One

Following an ANOVA test it was unraveled that the four groups were homogeneous in terms of their language proficiency prior to the administration of the treatments.

Next, a two-way ANOVA was run to investigate the effects of the gender of the subjects, the teaching methods of reading and the interaction between these two variables on the performance of the subjects on the post-test.

Based on the results it could be concluded that there was not any significant difference between the female and male subjects' mean scores on the post-test. The mean scores for the female and male

students were 69.31 and 67.65, respectively.

Thus, the null-hypothesis as there is no significant effect of the gender of the subjects on their performance on the post-test was supported, and it could be claimed that the gender variable did not have any significant effect on the performance of the subjects on the post-test.

Based on the F-observed value the null-hypothesis as there is no significant effect of the method of teaching on the performance of the subjects on the post-test was supported, and it could be claimed that the methods of teaching did not have any significant effect on the performance of the subjects on the post-test.

However, the F-observed value for the interaction between the gender of the subjects and the teaching methods on the performance of the subjects on the post-test indicated that the traditional and cognitive methods had significant effect on the performance of the female subjects only. The traditional method decreased the female subjects' performance, while the cognitive method increased their performance. However, the two methods were of almost equal importance for the male subjects.

Thus, the null-hypothesis as there is no significant interaction between the gender of the

Method

Subjects

In order to investigate the first, and the second null hypotheses forming the **phase one** of this study, 120 Iranian male and female students- 60 males and 60 females- between 19 and 25 years of age served as subjects. They were enrolled in a general English course at the Islamic Azad University, Shahr-e-Ray branch. These subjects were categorized in four separate classes-two 30-male student classes and two 30-female student classes. So, each class included almost the same number of male and female participants.

On the other hand, to investigate the third, the fourth, the fifth null hypotheses and to observe the pertinent findings 400 Iranian students volunteered to take part in this phase of study. They were about 20 to 25 years of age and were all studying at the B.A level majoring in English translation-juniors and seniors-at the Islamic Azad University, Varamin branch. The researchers needed about 180 subjects but in order to obviate the experimental mortality he decided to randomly select 200 subjects. This was called **phase two** of this study.

In **Phase three** of this study 60 male and female Iranian students-30 males and 30 females-were invited to answer the items of a questionnaire. These students were all seniors studying at B.A level majoring in teaching English. Their age range stood between 20 to 30 years of age and were studying at the Islamic Azad University, Garmsar branch.

Instrumentation

The instruments of this research study were as follows:

A. The instruments of the first phase were:

1. Sixteen intermediate piloted reading passages with the level of difficulty determined through the Fog index model.

B. The instruments of the second phase were:

1. Nelson Standard Reading Test version (c), 1977
2. TOEFL Reading Test (Sharpe, 1989)
3. Sixteen elementary reading passages, sixteen intermediate reading passages, and sixteen advanced reading passages.

The level of difficulty of all the reading passages were determined through Fog index model. On the other hand, these passages were all piloted on the subjects with similar characteristics in order to remove the malfunctioning points and stabilize the proper ones.

C. The researchers used a cognitive based questionnaire entailing thirty closed form items on the Likert scale involving five rating scales: always, often, sometimes, rarely, and never. The items were constructed based on Oxford and O'Malley's recommendations on cognitive strategies of reading (Oxford, 1990), (O'Malley, 1990).

Procedures

By the virtue of phase one of the study the researchers aimed to know whether the readers would show the same reaction while answering the questions after being exposed to the two rival treatments of reading approaches-cognitive strategies versus traditional strategies-or not.

In phase two of this study the junior and senior students studying English translation had been invited.

After designating six groups based on their determined levels, the researchers prepared 16 reading passages for the high-level readers and 16 reading passages for the medium-level readers and 16 reading passages for the low-level readers through Fog index model recommended by (Farhady et al., 1994).

All these subjects were taught the passages through cognitive strategies of reading. It is noteworthy to mention that the six groups were



foreign language learners want to be able to read for information, pleasure, their careers, and study purposes.

Harmer (1998, p. 68) and Jacobs (1997, p. 25) hold that reading is useful for other purposes too: any exposure to reading is a good thing for language students. At the very least, some of the language sticks in their minds as part of the process of language acquisition, and, if the reading text is especially interesting and engaging, acquisition is likely to be even more successful.

Celce-Murcia (2001, p. 154) stipulates that various models and theories explain what is involved when we read. She also postulates that current researches generally view reading as an interactive, sociocognitive process.

Statement of the Problem



Ary (1996, p. 13) holds that the issue of teaching reading is one which has puzzled educational language practitioners for many years. Some teachers still use the old traditional approaches to teach reading passages. Some other teachers, who are familiar with new developments in educational psychology, try to employ cognitive approaches and strategies in teaching this skill. On the other hand, most teachers are not aware of the reality that males and females are cognitively different and they are likely to show different reactions to the reading passages. By and large, these teachers adhere to the traditional approaches of teaching reading passages paying no attention to the difference between males and females from a cognitive point of view. So, this study aims to investigate this hotly debated topic in the domain of foreign language learning and teaching.

Statement of the Hypotheses



In order to investigate the aforementioned issue and to arrive at logical conclusions the following

quantitative hypotheses were developed:

1. There is no significant difference between traditional strategies and cognitive strategies in reading comprehension when sex is concerned.
2. There is no interaction between sex and method of teaching on the achievement of reading comprehension.
3. There is no significant difference in the amount of comprehension of reading passages between elementary male/ female readers when they employ cognitive strategies.
4. There is no significant difference in the amount of comprehension of reading passages between intermediate male / female readers when they employ cognitive strategies.
5. There is no significant difference in the amount of comprehension of reading passages between advanced male / female readers when they employ cognitive strategies.

In order to complete our investigations the following qualitative hypothesis was also developed:

6. There is no significant difference between advanced male / female readers' answers when they are exposed to a questionnaire based on cognitive strategies.

Significance of the Study



In conducting this study the researchers' aimed to ameliorate and improve the language teaching environment through the following contributions:

First, language teachers should beware of traditional strategies of teaching the reading comprehension passages. Second, language teachers should get enough training on the cognitive strategies of teaching the reading comprehension passages and endeavor to employ these strategies in their classes. Third, they are expected to distinguish the discrepancy between the males and females' cognitive abilities.

بر مبنای نمره‌های زبان پیش‌دانشگاهی در مرحله‌ی اول، دو تست تافل و نلسون در مرحله‌ی دوم، نمرات درس خواندن پیشرفته در مرحله‌ی سوم، تدریس ۱۶ متن استاندارد شده از طریق روش‌های سنتی و استفاده از راهبردهای شناختی در مراحل اول و دوم، توزیع پرسش‌نامه‌ی تدوین شده براساس راهبردهای شناختی در مرحله‌ی سوم، و استفاده از روش‌های آماری مناسب و انجام عملیات آماری مربوطه نتایج زیر به دست آمد:

۱. ارتباط معنی‌داری بین جنسیت دانشجویان ایرانی رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی و روش‌های تدریس و خواندن متون برای درک مفاهیم وجود دارد و معلوم شد که دانشجویان دختر، بهتر و بیشتر از راهبردهای شناختی در این مورد سود می‌جویند.

۲. ارتباط معنی‌داری بین جنسیت دانشجویان و سطح تحصیلی آن‌ها وجود ندارد و در هر سه سطح مقدماتی، میانه و پیشرفته، دختران بیشتر و بهتر از راهبردهای شناختی برای درک مفاهیم متون استفاده می‌کنند.

با توجه به مطالب مذکور می‌توان نتیجه‌گیری‌های زیر را به منظور بهبود وضعیت آموزش متون برای درک مفاهیم در مدرسه‌ها و دانشگاه‌های ایران به کار گرفت. در مورد آموزش متون برای درک مفاهیم و ارزش‌یابی، مدرسان باید:

- از تفاوت‌های شناختی بین پسران و دختران آگاه باشند.
- برای استفاده از راهبردهای شناختی در تدریس خود، آموزش‌های لازم را ببینند.
- فرصت‌های مساوی را در محیط‌های آموزشی در اختیار دانشجویان پسر و دختر قرار دهند.

کلیدواژه‌ها: روش‌های سنتی، توانایی شناختی-یادگیری زبان خارجی، راهبردهای شناختی

Abstract

Reading is an important skill and it receives a special focus in many second or foreign language teaching situations. Obviously, there are two problems in teaching reading skill in educational centers in Iran: 1) most teachers still employ traditional methods in teaching this skill; 2) teachers are not aware of the differences between their male and female students' cognitive abilities that play an indispensable role in their reading comprehension. Thus, the present study aimed at: 1) investigating the differences between the traditional method and the cognitive strategies of teaching reading comprehension passages to Iranian EFL students; 2) investigating the differences between males and females' cognitive abilities that have a crucial impact on their reading comprehension in Iran's EFL environments; 3) investigating the difference between the Iranian EFL male and female students' cognitive abilities in reading comprehension in three grades-that is, elementary, intermediate, and advanced.

Statistical analyses revealed that: 1) female students employed the cognitive strategies of reading much more than their male peers in the process of reading. 2) female students employed the cognitive strategies of reading more than the males in all the three levels. 3) the female students used the cognitive strategies before, while, and after reading process remarkably more than the male students.

By and large, the acquired conclusions indicate that substantial and fundamental changes are indispensable in the language teaching and learning environments, in general, and opening new doors to the cognitive strategies of reading passages is taken for granted, in particular.

Key words: cognitive abilities, cognitive strategies, EFL (English as a foreign language), traditional strategies.

Introduction

Renandya (2002, p. 273) postulates that reading language teaching situations. There are a number of reasons for this issue. For example, many receives a special focus in many second or foreign

Parviz Birjandi, Ph.D in TEFL,
Allameh Tabatabai University
pbirjandi@yahoo.com

Iraj Noroozi, Ph.D in TEFL,
Islamic Azad University, Science and Research
Campus
iraj_noroozi@yahoo.com

The Effect of Cognitive Strategies Training on Reading Comprehension of Male and Female Iranian Students

چکیده

امروزه، چگونگی خواندن و درک مطلب متون زبان خارجی برای دانشجویان ایرانی اهمیت فراوانی دارد و آموزش این مهارت به صورت های گوناگونی انجام می شود. گروه بسیار زیادی از مدرسان زبان برای آموزش این مهارت هنوز از روش های سنتی استفاده می کنند و از روش های جدید آموزش این مهارت که بر راهبردهای شناختی استوارند آگاهی ندارند. از سوی دیگر، آنها از تفاوت قابلیت های ادراکی و شناختی موجود بین دانشجویان پسر و دختر بی اطلاع هستند و در آموزش و ارزش یابی و تهیه ی مواد درسی مربوط به خواندن و درک مطلب با توجه به تفاوت های نام برده، فرصت های مناسب و برابر در اختیار دانشجویان پسر و دختر قرار نمی دهند.

هدف اصلی این مقاله، تحقیق در مورد چگونگی آموزش متون درک مطلب زبان انگلیسی به دانشجویان ایرانی و مشخص کردن نقش جنسیت در آموختن این مهارت و ارائه ی روش های جدید مبتنی بر راهبردهای شناختی است که سه مرحله دارد:

۱. بررسی ارتباط کاربرد روش های سنتی خواندن متون برای درک مفاهیم با جنسیت دانشجویان ایرانی رشته ی زبان انگلیسی.
۲. بررسی ارتباط کاربرد راهبردهای شناختی خواندن و درک مفاهیم متون با جنسیت دانشجویان ایرانی رشته ی زبان انگلیسی.
۳. بررسی ارتباط استفاده از کاربرد راهبردهای شناختی خواندن و درک مفاهیم متون با جنسیت دانشجویان ایرانی، در سه سطح مقدماتی، میانه و پیشرفته ی رشته ی زبان انگلیسی.

به منظور دست یابی به جواب های منطقی برای سه سؤال فوق، بعد از ساختن فرضیه ها و طرح های مناسب تحقیقاتی، انتخاب دانشجویان

- Enger (1977). *Teacher-Generated Questions*. Available online <<http://www.wfu.edu/physics/2004>>
- Fan, S.C. (1999). *Comprehension Monitoring Strategies*. Available online: en@fed.cuhk.edu.hk.
- Hassany, E. (1995) *The Effect of Deductive and Inductive Teaching of Grammar on Reading Comprehension of Iranian Highschool Students*. Unpublished MA Thesis. Tehran: University of Allame Taba-Tabaie, Iran.
- Hatch, E. , & Farhady, H. (1981). *Research Design & Statistics for Applied Linguistics*. Tehran: Rahnama Publications.
- Hawkins, B. (1991). Teaching Children to Read in a Second Language. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (2nd ed.). (pp.169-184). Boston: Heinle and Heinle.
- Johnson, R. (1982). *Exploring Corrections*. Oxford: Oxford University Press.
- Joseph Beck, Jack Mostow, Andrew Cuneo, Juliet Bey (2003). Conference in Education on: Artificial Intelligence. *Can Automated Questioning Help Children's Reading Comprehension?*
- Katims, D.S.(1997). Improving the Reading Comprehension of Middle School Students in Inclusive Classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Issue 2, 116-125. Available online <<http://facultv.dominican.edu/peters/comprehe.htm>>.
- King, (1992). *Learner-Generated Questions*. Available online <<http://vu.cs.sfu.ca/dgwc/assess/questions.html>>
- Marbach, Ad and Sokolove. (2000). *Having Students Ask Questions. Asking Meaningful Questions*. Available online: www.lifescied.org/cgi/content/full/6/1/42
- Maskill and Jesus, P.D. (1997). *Student-Generated Questions* Available online <<http://hpedrosa@dtc.ua.pt>>
- Maskill, R., & Pedcosa de Jesus, H. (1997). *Asking Model Questions*.
- McBride, S., & Davey, B. Reviewed (1986). Effects of Question-Generation Training on Reading Comprehension. *In Journal of Educational Psychology*, 1986-78, 256-262.
- Mirhassani, A. & Khosravi, A. (2002). Issues on Reading Comprehension: Part one. *Roshd Foreign Language Teaching Journal*. 16(65), 12-24.
- Pedrosa de. Jesus & Maskill, (1993). *Willing to Ask Meaningful Questions*.
- PUSD. (2005). *Critical Thinking Strategies*. Available online <http://ca.us/projects/critical_thinking> (Poway Unified School District).
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). *Teaching Students to Generate Questions: A Review of the Intervention Studies*. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Royer, J.M. (2003). *Finding Solutions to Reading Problems*. Available online <<http://www.svt.Reading>>.
- Tavakoli Behrooz, K. (1992). *The Effect of Testing Method on Measuring Reading Comprehension*. Unpublished MA Thesis. University of Allame Taba-Tabaie.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Watts, D.M., Alsop, S. J., Gould, G.F. and Walsh, A. (1997). Prompting Teachers' Constructive Reflection: Pupils' Questions as Critical Incidents. *International Journal of Science Education*, 19, 1025-1037.



than other types of questions. Another reason for the effectiveness of this approach might be students' efforts to peruse and pose these questions in far greater depth and with greater care. One more possible reason might be the effect of pair group activity which makes recall and answering easier to the learners. Therefore, it can be suggested that teachers enhance their students' learning via such type of questions.

Since these types of questions can be useful in testing, the researchers believe that teachers should continuously expand such questions type in their classroom contexts in different levels and for different sexes. Students under teachers' supervision certainly get better results. In sum, regarding teaching reading comprehension; teachers can help students to be more successful if they take charge of their understanding by posing questions. In other words, this reading strategy should form an essential part of reading comprehension courses and materials.

The findings of this research can be beneficial to language teachers in order to adapt effective methods in teaching reading comprehension. It can also be beneficial to material developers and

course designers in determining the better needed techniques to achieve the objectives.

References

- Andre, M.E.A. & Anderson, T.H. (1979). The Development and Evaluation of a Self-Questioning Study Techniques. *Reading Research Quarterly*, Volume 14, 605-623.
- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984) A Schema Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. In P.L. Carrel, J. Devine & D.E. Eskey (Eds). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brisk, M. and Harington, M. (2000). *Literacy and Bilingualism: A Handbook for All Teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Chuck, W. (1995). *Cooperative Learning and Higher Level Thinking: The Qmatrix*. San Juan Capistrano, Calif. Kagan Cooperative Learning. Available online <<http://www2.etown.edu/bap/Resources/Studentgenerquest>>
- Cohen. (1983). Self-Generated Questions as an Aid to Reading Comprehension. *The Reading Teacher* 36.
- Commeyars, M. (1995). *What Can We Learn from Students' Questions? Theory into Practice*. 34,2,101-5.

As the above results indicate, t -observed is much smaller than the t -critical at the $p < 0.05$ level of significance. Accordingly, it can be concluded that the difference between the two groups before treatment was not meaningful and both groups were nearly homogeneous.

Five weeks later, after experiencing different treatments, both groups were given a similar post-test. As Table 2 represents, the calculated mean and the standard deviation for control group were 44.28 and 12.22 respectively. For the control group, the corresponding values were 69.72 and 13.75. The t_{observed} was 6.9.

Table 2: t -test for Both Groups' performance on the post-test

Stems	Mean	SD	N	df	t obs.	t crit.
G 1	44.28	12.22	25	24	-6.9	1.71
G 2	69.72	13.75	25	24		
Total			50	48		

$P > 0.05$

As the t -observed (6.9) exceeded t -critical (1.71) at 0.05 level of probability with 48 degree of freedom, the null hypothesis is rejected.

The main purpose of the current study was the analysis of the difference between testing the effect of the contribution of author-generated questions and student-generated questions approaches on enhancing Iranian students' level of reading comprehension.

Comparing the two mean scores using t -test, the null hypothesis was rejected. The two groups scored differently on the posttest, and the difference was statistically significant. Accordingly student-generated questions proved

to be more effective and more successful in exerting desirable effects on promoting students' reading comprehension.

Although the two groups were not significantly different at the outset of the study; they behaved differently on the final test with regard to reading comprehension. Therefore, it seems justifiable to conclude that student-generated questions have served the intended purpose.

As it could be seen, the average of the total marks of the students taking part in student-generated questions approach was much higher than those participating in author-generated questions approach. In other words, standard deviation and mean represent that students participating in student-generated questions approach as the first group performed better than those who participated in author-generated questions approach as the latter group.

Conclusion and Implications

The present study focused on two types of approaches which can be useful and effective in boosting Iranian students' comprehension level: passages followed by student-generated questions and passages followed by author-generated questions. It was found that student-generated questions passages would reinforce and improve the learners' comprehension level more effectively than those of author-generated ones.

Dealing with the first type of questions, students are actively participating in making questions; therefore, it might be easier and more comfortable for them to find answers for the questions. It is also clear that when students come across familiar questions and use their schema to answer the questions which are in fact self-made questions they can find answers more clearly better

English Textbook, they were divided into two homogeneous groups: 25 subjects as the experimental group and 25 subjects as the control group. The students were all male, having an average age of 19, ranging from 18 to 20 years old. They were studying their second term 1383-4 (2005) of the school year. They were all majoring in mathematics. The subjects had passed the same courses and were taught by the same English teacher.

Instrument

Forty passages were selected for each group from which four passages were taught in each class session. The content of the passages was the same for both groups. In the first class passages were followed by author-generated questions in the multiple-choice format. They worked on the passages individually and were supposed to choose the most appropriate answer from among the choices given.

For the second class, during ten sessions of class work the same forty passages were given to the students without any questions. Students were asked to read the passages and generate some questions based on the contents of the texts. Students were supposed to answer the questions which were posed by them.

Procedures

After the selection of the subjects, an achievement pretest based on English Book One and Two of pre-university was constructed. It consisted of 50 items: 15 structure, 21 vocabulary, and 14 reading comprehension items. The test was designed to report the subjects' difference in their entry level and for determining the homogeneity of the groups.

Both groups were under the instruction of the

same teacher, in the same school, for two sessions a week during the same instructional year. The teacher gave the passages followed by author-generated questions to the first group and the second group received passages with no comprehension questions. Students were expected to generate questions.

To check the effectiveness of each approach, after ten sessions of working on these two approaches, a post-test was administered for both groups in multiple-choice format. It consisted of 12 structure, 12 vocabulary, and 36 reading comprehension items.

Having the data collected, the researchers processed the data using the statistical package for social sciences (SPSS/ PC). To compare the results and to measure the differences, the statistical procedure of the t-test was used to determine the differences between the groups. Since there were two groups in the study, the independent t-test was used to test the hypothesis.

Results

Throughout the study two t-tests were administered. According to Hatch and Farhady (1981) if the t-observed exceeds the t-critical, our hypothesis is rejected.

Table 1: t-test for Both Groups' performance on the proficiency pretest

Groups	Mean	SD	N	df	t obs.	t crit.
Group 1	54.92	23.941	25	24	.124	1.71
Group 2	54.08	23.930	25	24		
Total			50	48		

P>0.05

other hand, student-generated questions are questions which are posed by students based on the contents they read. With the aim of improving their comprehension they are also supposed to answer these generated questions. Student-generated questions strategy is a simple but productive way to support reader engagement with the text. According to Poway Unified School District (PUSD, 2005), while reading chunks of text, students write down questions they have about what they read and what will happen next. This helps students clarify understanding, question the author's intent, etc. Through this strategy, they focus on the text to construct meaning.

Student-generated questions lead to deeper levels of text-processing (Anderson, 1979 cited in Tavakoli Behrooz, 1992:73). These types of questions are known as think-type questions after reading passages for better capturing the information (McBride, & Davey, 1986). They are techniques that can boost comprehension (King, 1992). These types of questions can help the reader to check comprehension and keep track of his/her reading (Fan, 1995), and will facilitate comprehension, and foster recall (Brisk & Harington, 2000:62).

According to Joseph, Jack, Andrew, and Juliet (2003), teachers can improve learners' reading comprehension by training them to generate questions, especially generic Wh- (e.g. What, Where, When) questions. Based on the above discussions we can conclude that, these types of questions are highly suggested to be used by teachers as means of improving reading comprehension level of learners.

Purpose of the Study

Viewing the past and current textbooks the researchers believe that it has long been expected

that reading passages followed by questions are better understood than other types of reading texts. But in this research as a new approach it is suggested that passages followed by student-generated questions are more effective in improving learners' reading comprehension. Though researchers have done a lot on the former, they have not studied the latter comparatively. As a result, this study via hypothesis testing attempts to check the effect of author-generated questions and student-generated questions approaches in enhancing the level of reading comprehension.

To find the effectiveness of either approach on promoting Iranian pre-university students' level of reading comprehension, this study intended to find an answer to the following question:

Is there any significant difference between the students' level of comprehension of passages followed by author-generated questions and passages followed by student-generated questions?

To conduct an unbiased study of the problem, the following null hypothesis was proposed.

As far as the promotion of reading comprehension level of students is concerned, there is no difference between passages followed by author-generated questions and passages followed by student-generated questions.

Methods

Subjects

To investigate the effect of the above-mentioned approaches on promoting students' reading comprehension level, 50 students were selected randomly from among the students of Allame Taba-Tabaei pre-university center in the city of Darrehshar in Ilam province. Based on their performance on an achievement pretest examination, designed based on pre-university

A growing numbers of educators now emphasize the importance of student-generated questions in reading for understanding and the number of investigations looking for ways to stimulate students to generate questions is growing (Commeyars, 1995; Rosenshine *et al*, 1996; Maskill & Pedrosa de Jesus, 1997; Watts *et al*, 1997; Marbach-Ad & Sokolove, 2000). There is also strong evidence showing that if good conditions are created then students are willing to generate or ask questions (Pedrosa de Jesus & Maskill, 1993; Maskill & Pedrosa de Jesus, 1997). In general, learners will generate questions where they have high level of self-confidence and self-esteem within the learning contexts (Watts *et al*, 1997).

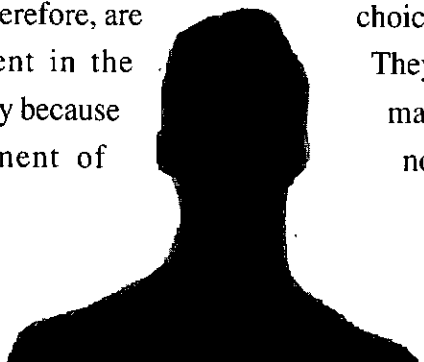
Andre and Anderson, (1979) and Cohen, (1983) point out that students learn more effectively when they generate their own questions, summarize and exert choice in the lesson than when they do not. Student-generated questions are a way for teachers to assess students' comprehension during or after activities or an entire unit of study. It also provides opportunities for reinforcement of what has been learned and leads students to higher levels of thinking. "Students reflect upon their learning and consider what they know, what they thought they knew, what they want to know more about, and what they still want to learn" (Chuck, 1995). He asserts that student-generated questions are those questions raised or generated by learners. In general student-generated questions, therefore, are seen as an important element in the teaching/learning process, firstly because they can lead to improvement of

understanding and retention of what a student encounters. Secondly, such questions can enhance classroom learning and can be highly effective in increasing student interest, enthusiasm and engagement. Thirdly, learners' questions can indicate their understanding. Fourthly, question generation fosters discussion and debate.

Asking students to generate questions is a strategy for engaging the learners in a continual process of determining the value, relevance and practical application of new materials. When learners generate questions about materials and class discussions, they are participating in an important process of relating their prior knowledge and experiences to new information, which can lead to better comprehension. Learners accustomed to self-generated questions develop awareness of their own level of understanding (King, 1992).

Enger (1997) states that teacher-generated questions have been shown to affect the cognitive level of student thought processes. Test questions can identify the cognitive level that students are capable of operating on. Similarly, the product of those test questions the students have answered can also be analyzed to determine the cognitive level at which the students have answered (p.10).

Author-generated questions refer to the comprehension questions which follow reading passages. They may be in multiple-choice, open-ended or any other format. They are provided by the author or the material developers and students have no role in their construction. On the



مطلب و اثرات آن بر دیگر مهارت‌های یادگیری، اعمال این روش توسط معلمان به منظور پیشرفت و ارتقای درک مطلب دانش‌آموزان به حد زیادی توصیه می‌شود تا با به‌کارگیری آن در تمام سطوح، گام مؤثرتری در بهبود درک مطلب دانش‌آموزان برداشته شود. به عبارت دیگر، نتایج کلی حاصل از تحقیق در ارتباط با درک مطلب بیانگر آن است که این راهبرد می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند که با استخراج سؤالات از متون و جواب دادن به آنها، موفق‌تر عمل کنند و این روش در دوره‌های درسی خواندن، باید توسط معلمان اعمال شود.

کلیدواژه‌ها: متون همراه با سؤالات دانش‌آموز ساخته، متون همراه با سؤالات مؤلف ساخته، درک مطلب، متون قرائتی.

Abstract

This study deals with testing the effect of the contribution of author-generated questions and student-generated questions on enhancing Iranian students' level of reading comprehension. Based on a proficiency pre-test, two homogeneous classes from a public pre-university center were chosen as the subjects. To verify the effectiveness of either approach on promoting students' reading comprehension one group worked on passages followed by author-generated questions and the other group worked on passages followed by student-generated questions. After ten sessions of class work, subjects participated in a post-test in multiple-choice format with more reading comprehension questions. From data analysis via a t-test calculation, it became clear that the second group outperformed the first one. Therefore, it was cogently concluded that student-generated questions approach was more effective than author-generated questions approach.

Key Words: author-generated questions, student-generated questions, reading comprehension, teaching reading.

Introduction

It is not exaggeration to say that reading is the most important skill among the four well-known ones through which learners acquire most of their knowledge. Scholars, in different fields of study relevant to language learning and teaching, are investigating the significance of the reading skill in acquiring a second language. A good proof for this claim can be numerous studies done by researchers like Bartlett (1932), Johnson (1982), Anderson, and Pearson (1984), Wallace (1992). Reading is of paramount importance especially in the foreign language context. In Iran, it is relatively viewed as the aim of language teaching and language learning programs in secondary and tertiary levels of education. Thus, English teachers are expected to get familiar with efficient

techniques that can boost the level of learners' reading comprehension.

Reading comprehension and understanding are traditionally connected. Although reading can be done for different objectives, it is generally believed that the main purpose of reading is comprehension of the ideas presented in the texts. That is why Katims (1997) believes that without comprehension, reading would be empty and meaningless; (see also Royer, 2003). Perhaps for the same reason teachers use questions to check comprehension and assist students in understanding the messages of a text. Similarly Hassany (1995) also notes that the main objective of teaching English in Iran is reading comprehension.

چکیده

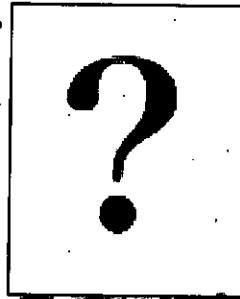
خواندن و درک مطلب، یکی از موارد اساسی و مهم در پیشرفت تحصیلی به شمار می آید. این مهارت غالباً هدف غایی فراگیران در کشورهای است که انگلیسی، به عنوان یک زبان خارجی تدریس می شود و از این رو، توجه خیلی از محققان را به خود معطوف کرده است. هاوکینز (۱۹۹۱) بر این باور است که خواندن مهارتی چندجانبه است، شامل فرایندهای تعاملی پیچیده و بستگی به تعدادی زیرمهارت دارد. به نقل از میرحسینی و خسروی (۲۰۰۲)، خواندن می شود و پیام نویسنده را که از لحاظ زمانی و مکانی می دهد.

تحلیل آن، مقایسه ی میزان تأثیر دو روش تدریس خواندن سوالات دانش آموز ساخته) بر ارتقای سطح درک مطلب

دانش آموزان در این پژوهش، با برگزاری یک پیش آزمون و نفری که از نظر سطح درک مطلب همگن و یکسان وابسته به آموزش و پرورش در «دره شهر» در کلاسی، روی یکی از این دو روش کار کردند. کدام از این روش ها، پس آزمونی براساس درک اجرا شد و هر دو گروه در این آزمون شرکت (T) بیانگر آن بود که گروهی که بر روش «متون کردند، در مقایسه با گروه دیگر موفق تر بودند و تحقیق بیانگر آن بود که تفاوت های بارزی بین آزمون وجود داشت. از این رو، نظر به اهمیت درک

خواندن و درک مطلب، یکی از موارد اساسی و مهم در پیشرفت تحصیلی به شمار می آید. این مهارت غالباً هدف غایی فراگیران در کشورهای است که انگلیسی، به عنوان یک زبان خارجی تدریس می شود و از این رو، توجه خیلی از محققان را به خود معطوف کرده است. هاوکینز (۱۹۹۱) بر این باور است که خواندن مهارتی چندجانبه است، شامل فرایندهای تعاملی پیچیده و بستگی به تعدادی زیرمهارت دارد. به نقل از میرحسینی و خسروی (۲۰۰۲)، خواندن می شود و پیام نویسنده را که از لحاظ زمانی و مکانی می دهد.

تحقیق حاضر، ضمن ارائه ی تعاریف خواندن و (متون همراه با سوالات مؤلف ساخته و متون همراه با دانش آموزان ایرانی پرداخته است. به منظور اجرای پژوهش روی توانایی براساس نتیجه ی آزمون تی (T)، دو گروه ۲۵ بودند، از یک مرکز پیش دانشگاهی دولتی استان ایلام انتخاب شدند. در راستای مدت پنج هفته و هر هفته دو جلسه ی پس از این مرحله، برای تعیین اثر هر مطلب و همراه با سوالات چهارگزینه ی کردند. این بار نتایج حاصل از آزمون تی همراه با سوالات دانش آموز ساخته» کار بهتر عمل کردند. به عبارت دیگر، نتایج نمرات میانگین دو گروه شرکت کننده در



Mohammad Aliakbari Ph.D (TEFL)

Ilam University,
maliakbari@hotmail.com

Jamshid Mashhadi Alvar MA (TEFL)

Islamic Azad University Darrehshahr
Branch

jamshhadialvar@yahoo.com

On the Comparison Between student-generated and Author- generated Reading Comprehension Questions

Fremdsprachenunterricht eine besondere Stellung zu, mit deren Hilfe die Lernenden mit den lautübergreifenden Elementen wie Wort - und Satzakkzent sowie Satzmelodie vertraut gemacht werden. Deshalb tragen die Suprasegmentalia neben den Lauten zur mündlichen Kommunikation bei. Trotz ihres hohen Stellenwerts sind sie aber in den untersuchten Lehrbüchern nicht berücksichtigt worden.

Schlussfolgerung

Je nach Lehrmethode sowie Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts konzentriert sich ein Lehrwerk auf bestimmte linguistische Bereiche, die normalerweise im Zusammenhang mit den zu vermittelnden Fertigkeiten stehen. Trotz der Betonung der mündlichen Fertigkeiten kann die wie in den untersuchten Lehrbüchern gehandhabte Präsentation der Phonologie und Phonetik aus Gründen der ungenauen Differenzierung zwischen den Phonemen und Phons und Nichtberücksichtigung der Stellungen und Bewegungen der Sprechorgane bei der Lautproduktion nicht zu einer kommunikativen Kompetenz im Englischen in erhoffenem Maße beitragen. Andererseits fehlt diesen Lehrbüchern auch die Behandlung der suprasegmentalen Elemente, die neben der Lautproduktion eine wichtige Rolle in der Ausspracheschulung spielen können.

Literaturverzeichnis

Birdjandi, P./ Soheyli, A. (2006): *Englisch for Secondary Schools* 1. Tehran: Šerkat-e câp va našr-e ketâb-ha-ye

darsi-ye irân.

Birdjandi, P./ Soheyli, A. (2006): *Englisch for Secondary Schools* 2. Tehran: Šerkat-e câp va našr-e ketâb-ha-ye darsi-ye irân.

Birdjandi, P./ Soheyli, A. (2006): *Englisch for Secondary Schools* 3. Tehran: Šerkat-e câp va našr-e ketâb-ha-ye darsi-ye irân.

Dieling, H./ Hirschfeld, U. (1995): *Phonetik lehren und lernen*. Erprobungsfassung 2/95. München, Goethe-Institut.

Dietz, G./ Tronka, K. (2000): *Praktische Phonetik*. Erprobungsfassung 3/2000. Universität Debrecen, Institut für Germanistik.

Hess, W. (2002): *Grundlagen der Phonetik*. www.ofai.at/~hannes.pirker/essli03/hess_signalproc_kap1.pdf [23.11.1385].

Hess, W. (2002): *Grundlagen der Phonetik*. www.ikp.uni-bonn.de/dt/lehre/materialien/grundl_phon/gph_1f.pdf [23.11.1385].

Nagy, V. (2004): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht. Integrationsmöglichkeiten Phonetischer Lerninhalte im DaF- Unterricht am Beispiel vom Lehrwerk START!*. Debrecen, Kossuth Egye-temi Könyvkiadó.

Neuner, G./ Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin, Langenscheidt.

Pilarský, J. (1996): *Deutsche Phonetik. Ein Praktischer Abriß mit Elementen deutsch-ungarischer Kontrastivität*. Debrecen, Kossuth Egye-temi Könyvkiadó.

* Thanks to the Research Center for Language Learning and Teaching (ReCeLLT) at the University of Tehran for its support.

Diagramm 1: Aufteilung der Phoneme in den Lehrbüchern

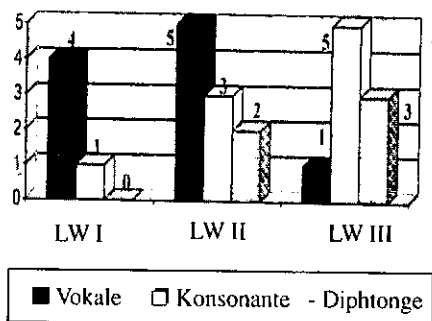
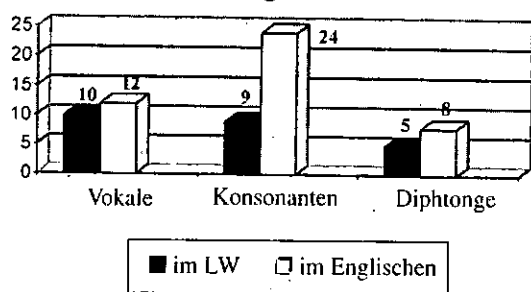


Diagramm 2: Phoneme im Vergleich



Die Ausspracheschulung befasst sich nicht nur mit der Lautartikulation, sondern sie versucht auch, die Lernenden mit der Definition der Phoneme und Phons sowie deren Unterschied und Transkription vertraut zu machen. Dies spielt eine wichtige Rolle, wenn im Unterricht einsprachige Wörterbücher benutzt werden. Bezeichnet man die Phoneme als abstrakte Einheiten, so sind die Phons deren Realisierung in der Sprachanwendung. In der Linguistik verwendet man für die phonemische Transkription Schrägstriche (/ /) und für die phonetische eckige Klammer ([]). Obwohl es sich in den untersuchten Lehrwerken um die Phons bzw. um die Konkretisierung der Phoneme in der Artikulation handelt, sind sie aber wie die

Phoneme in den Schrägstrichen geschrieben.

Wenn man sich auf die untersuchten Lehrwerke bezieht, so stellt man fest, dass die Transkription der Laute trotz ihrer Einheitlichkeit schwerwiegende Probleme mit sich bringt. Zum Beispiel in der Lektion 6 des Lehrbuchs I geht es um die verschiedenen Realisierungsformen des Phonems /S/. Im Gegensatz zu dem Deutschen geht es im Englischen nicht bei allen Wörtern um das Phänomen der Auslautverhärtung, daher wird das Phonem /S/ je nach seinem vorangestellten Phonem entweder als [S] wie *books* (stimmlos) oder als [Z] wie *boys* (stimmhaft) artikuliert. Deshalb hat man es hier mit zwei Konkretisierungsformen von einem Phonem, d. h. mit zwei Allophons zu tun. Beide Phons sind jedoch in Schrägstrichen geschrieben, und das bedeutet, dass es im Englischen gleichzeitig zwei Phoneme /S/ und /Z/ gibt, die sich auf den Buchstaben S beziehen, während das Phonem /Z/ im Englischen den Buchstaben Z vertritt, der als [z] wie *zoo* ausgesprochen wird.

Auch in den Lektionen 8 und 4 der Lehrbücher I und III ist die Kombination zweier Phoneme /I/ und /Z/ in den Wörtern wie *boxes* und *watches* sowie /I/ und /d/ in den Wörtern wie *needed* und *wanted* als Diphthonge /IZ/ und /Id/ angegeben worden, wobei solche Diphthonge nicht im heutigen Englisch existieren. In der Lektion 9 des Lehrbuchs II sind im Teil "Read Aloud" die Wörter *black*, *classroom*, *friend*, *green*, *please*, *school*, *small*, *speak*, *student* angegeben, in denen die Konsonantenkombinationen *bl*, *cl*, *fr*, *gr*, *pl*, *sch*, *sm*, *sp*, *st* fett gedruckt sind, ohne Erklärung, dass die Anfangsilbe in den englischen Wörtern mehr als einen Konsonanten am Anfang zulässt.

Nicht nur den Phonemen und Phons sondern auch den Suprasegmentalia rechnet man im

80er Jahren [des 20. Jhs.] hat man erkannt, dass der fremde Akzent [der Lernenden] schwerwiegende Folgen [in den Alltagskommunikationen] haben kann" (Nagy 2004:7), so dass die Lernenden" in der Regel geringere Chancen haben, von Muttersprachlern als gleicher Gesprächspartner zu werden, auch wenn sie über glänzende grammatische und lexikalische Kenntnisse verfügen" (Pilarský 1996:15).

Obwohl die Phonologie und Phonetik im Fremdsprachenunterricht in erster Linie mit den mündlichen Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* zu tun haben, tragen sie aber auch implizit zur Förderung der schriftlichen Fertigkeiten *Lesen* und *Schreiben* bei. Liest man einen Text vor, so soll man lernen, wie die Buchstaben in der zu lernenden Fremdsprache auszusprechen sind. Auch Schreiben hat einen engen Zusammenhang mit dem Hören, bzw. mit der Identifikation und Segmentierung der Laute. Dies findet in den Übungen wie *Diktat* Relevanz, denn man schreibt, was man hört, und wenn man richtig hört, kann auch korrekt schreiben. Deshalb ist die Phonetik im Fremdsprachenunterricht "kein Extra, kein Schnörkel, Phonetik ist immer präsent, beim Hören, beim Sprechen und auch beim Lesen und Schreiben" (Dieling/Hirschfeld 1995:60).

Untersuchungsdaten

In den untersuchten Lehrwerken werden die Phoneme und Phons im Lektionsteil "*Read Aloud*" behandelt und praktiziert. Hier trifft man weder auf die kontrastive noch auf die korrektive Phonetik, denn einerseits werden die Laute des Englischen nicht vergleichend mit denen im Persischen gegenübergestellt und andererseits keine Hinweise oder optische Signale hinsichtlich

der Bewegung und Stellung der Sprechorgane bei der Lautproduktion des Englischen angegeben. Die Phoneme sind einheitlich in phonematischer Transkription, d.h. innerhalb der Schrägstrichen (/ /) angegeben. Die Ausspracheschulung beginnt erst mit dem Phonem /e/ in der Lektion 5 des Lehrbuchs I. Insgesamt befassen sich die Lernenden in den drei Lehrwerken mit 17 Phonemen, die aus 8 Vokalen und 9 Konsonanten bestehen und auch 6 Diphthongen.

Wenn der Fremdsprachenunterricht seinen Schwerpunkt auf die Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* legt, so sollen die Lernenden möglichst in den Anfängen des Unterrichts damit vertraut gemacht werden, welche Laute die zu erlernende Fremdsprache beinhaltet, und wie diese Laute zu artikulieren sind. Dies optimiert einerseits die Entwicklung und Vertiefung der mündlichen Fertigkeiten in den Lernenden und fördert andererseits ihre fremdsprachliche Kommunikationskompetenz. Untersucht man die Ausspracheschulung in den Lehrbüchern, so erweisen sie sich aus zwei Gründen als problematisch: Die Ausspracheschulung geschieht nicht in einer bestimmten Phase, sondern sie läuft in der ganzen Mittelstufe, d. h. in drei Jahren, wobei nicht einmal alle Lauten des Englischen im Laufe dieser Phase präsentiert werden. Deshalb ist es zu bedenken, wie, die Lernenden Englisch korrekt produzieren und rezipieren können, wenn sie noch nicht mit allen Phonemen des Englischen vertraut sind. In den folgenden Diagrammen ist die Aufteilung der Phoneme des Englischen je nach Lehrwerken (LW) sowie die in den Lehrwerken angegebenen Phoneme vergleichend mit den gesamten Phonemen des Englischen veranschaulicht worden:

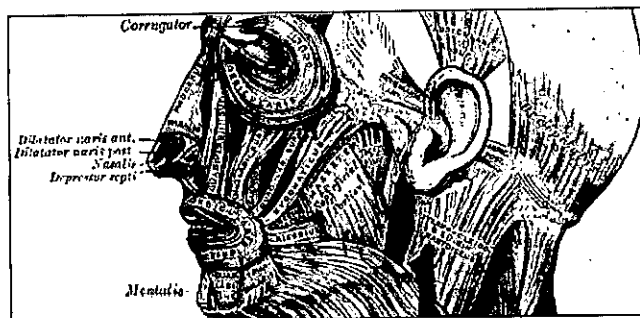
vergangenen Jahrhunderte zurück. Bevor sich die Phonologie und Phonetik als eigenständige linguistische Disziplinen in der Fremdsprachenlehrforschung etablieren und sich in den Lehrwerken niederschlagen konnten, wurde die Nachahmung als "einfachste und wohl älteste Methode zur Ausspracheschulung" im Fremdsprachenunterricht entworfen. Schon im Jahre 1570 meinte R. Ascham, dass "alle Sprachen, neu gelernte und Muttersprachen, werden, und zwar ausschließlich, durch Nachahmung erworben. Denn wie du es gewohnt bist zu hören, so lernst du zu sprechen; wenn du niemand anderen sprechen hörst, wirst du selbst nicht sprechen; und nur wenn du hörst, von dem wirst du lernen" (zit n. Neuner/Hunfeld 1993:37).

Trotz der Wichtigkeit der Ausspracheschulung wurde sie jedoch aufgrund der Betonung der schriftlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht bis zu den Anfängen des 20. Jhs. vernachlässigt. Erst die Entwicklung der direkten bzw. audiolingualen Methode im 20. Jh., die ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung der mündlichen Fertigkeiten legen, wurden die Bereiche der Phonologie und Phonetik in die Lehrmethoden und demzufolge in die Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht integriert. Man befasste sich besonders mit der Frage, wie die Interferenzfehler der Lernenden auf dem Gebiet der Aussprache im Prozess des Fremdsprachenlernens zu kompensieren sind. Hierbei ist neben den zwei Bereichen, nämlich die *beschreibende* und *kontrastive* Phonetik ein drittes Forschungsgebiet entstanden, das als *korrektive* Phonetik bezeichnet wird.

Während die beschreibende Phonetik "die Eigenschaften der Sprachlaute hinsichtlich der Stellungen und Bewegungen der Sprechorgane

eher auf einem abstrakten Niveau sowie die Verbindung der Sprachlaute zu den Lautschriften untersucht" (Hess 2002:7), "beschäftigt sich die kontrastive Phonetik mit den Unterschieden zwischen den Lautsystemen zweier Sprachen und der jeweiligen Realisierung dieser Lautsysteme" (Hess 2005:11). Demnach bildet die deskriptive und kontrastive Phonetik eher ein Interessengebiet der Sprachwissenschaftler, wobei die korrektive Linguistik eher im Fremdsprachenunterricht Anwendung findet. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, "die Möglichkeiten der Korrektur phonetischer Fehlleistungen [bei den Fremdsprachenlernenden zu untersuchen], die zu einem fremden Akzent beitragen" (Dietz/Tronka 2000:5). Unter fremdem Akzent versteht man "die Aussprache eines Nicht-Muttersprachlers [eines Fremdsprachlers], die von der lautlichen Norm der betreffenden Fremdsprache abweicht" (ebd.:2f).

Bezeichnet man Verstehen und Verständigung in den authentischen Alltagskommunikationen als Ziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, so trägt die korrekte Aussprache entscheidend dazu bei, denn der Kommunikationsaufbau fordert, abgesehen von nicht-verbalelementen, auch die korrekte Produktion und Identifikation der Laute seitens der Gesprächspartner. Werden die Laute nicht richtig produziert, so können sie auch nicht vom Kommunikationspartner segmentiert und identifiziert werden, was das Gespräch stören bzw. zum Erliegen bringen würde. Neben der Untersuchung und Schulung der Laute und Lautkombinationen, was als die segmentale Phonetik bezeichnet wird, spielt auch die suprasegmentale Phonetik eine wichtige Rolle. Hier befasst man sich mit denjenigen so genannten lautübergreifenden Phänomenen wie *Wortakzent*, *Satzintonation* und *Assimilation*. "In den 70er und



besteht aus 10 Teilen, die als *Dialogue, Understanding, Patterns, Oral Drills, Write It Down, Speak Out, Read Aloud, Reading, New Words and Expressions* und *Basic Structures* bezeichnet sind. Die Lktion 1 enthält auch den zusätzlichen Teil *Pronunciation*. Wie aus dem Lektionsaufbau der untersuchten Lehrwerke hervorgeht, ist den Aktivitäten *Hören* und *Wiederholen*, d.h. mündlichen Fertigkeiten des Englischen ein besondere Stellenwert zugerechnet worden.

Hierarchie der Sprache

Bezeichnet man die Sprache als ein komplexes System, so besteht sie nicht - wie de Saussure gemeint hat - nur aus Zeichen und Regeln zu deren Verknüpfung, sondern sie bildet eine Hierarchie von verschiedenen Ebenen, die sich jeweils mit einer bestimmten sprachlichen Einheit, d.h. *phonem/phon, Morphem, Wort, Satz* und *Text* befassen. In der Psycholinguistik werden *Sprachproduktion* und *Sprachrezeption* als Interaktion zwischen diesen Ebenen angesehen.

Bei der Sprachproduktion werden aufgrund der Aktivierung der Konzepte und Bedeutungen im Gedächtnis die Phoneme zu den Morphemen und die Morpheme zu den Lexemen. Dann werden die mentalen grammatischen Regeln aktiviert, anhand derer die Lexeme innerhalb eines Satzes zusammengesetzt werden. In der letzten Phase wird der Satz als Kette von Lauten bzw. Wörtern konkretisiert, was seitens der Empfängerseite erst als reale Sprachproduktion angesehen wird.

Je nach den sprachlichen Einheiten sind in der Linguistik Teilgebiete entstanden, die als *Phonologie/Phonetik, Morphologie, Lexikologie, Syntax, Semantik* und *Pragmatik* aufgelistet werden. Diese Teilgebiete spielen bei der Lehrwerkanalyse eine sehr wichtige Rolle, weil mit ihrer Hilfe die in einem Lehrwerk präsentierte Fremdsprache aus verschiedenen Aspekten veranschaulicht werden kann.

Phonologie/Phonetik

Die Beschäftigung mit den Lauten im Fremdsprachenunterricht geht eigentlich auf die

einem Lehrbuch präsentiert und analysiert wird, hat man es mit universellen Phänomenen, d. h. linguistischen Elementen zu tun, die eine besondere Stellung in der Fremdsprachenlehrforschung einnehmen.

Informationen zu den Lehrbüchern

Die untersuchten Lehrbücher sind im Jahre 1983 (nach iranischer Zeitrechnung 1362) in Teheran von der *Organisation für Vervielfältigung der schulischen Lehrwerke* und unter der Aufsicht der *Organisation für Curriculum- und Lehrwerkentwicklung des Ministeriums für Bildung und Erziehung* veröffentlicht worden. Jedes Lehrbuch ist mit *Arbeitsbüchern* (Workbooks) und *Kassetten* als Print- und elektronische Zusatzmaterialien versehen. Obwohl im Unterricht im allgemeinen und im Fremdsprachenunterricht im besonderen auf Lehrerhandbuch als Wegweiser für methodisches Verfahren im Unterrichtsprozess viel Wert gelegt wird, steht den Lehrbüchern für den Englischunterricht zur Zeit kein Lehrerhandbuch zur Verfügung.

Die Lehrbücher sind so aufgebaut, dass das Lehrwerk I aus 5 Teilen: *Contents, Lessons, Review Exercises, Key to Phonetic Symbols* und *Word List*, das Lehrwerk II aus 7 Teilen: *Contents, Review of Book One, Lessons, Review Exercises (2), Review Exercises (3), Key to Phonetic Symbols* und *Word List* und das Lehrwerk III wie das Lehrwerk II aus 7 Teilen: *Review of Book Two, Lessons, Review Exercises (2), Review Exercises (3), Key to Phonetic Symbols, Irregular Verbs* und *Word List* besteht. Die Lehrbücher I und II beinhalten jeweils 10 und das Lehrbuch III 9 Lektionen. In jedem Lehrbuch ist das Inhaltsverzeichnis (Contents) in 5 Bereichen

untergliedert: *Lesson, Topic, Structure, Read Aloud* und *Page*. Während es sich bei *Lesson* und *Page* um die Lektionsnummer und Seitenzahl jeder Lektion handelt, geht es bei *Topic, Structure* und *Read Aloud* um Themen, Grammatikpensen sowie Phoneme, die in jedem Lektion behandelt werden.

Der Lektionsaufbau im Lehrbuch I ist nicht einheitlich. Während die Lektionen 1 und 2 aus den Teilen *Look and say* und *Handwriting* bestehen, enthält die Lektion 3 die Teile *Look and say, Follow the model* und *Handwriting*. Die Lektion 4 beinhaltet die Teile *Look and say, Handwriting, Now look and say, Read the sentences, New Words and Expressions (Lesson 1-4)*. Die anderen 6 Lektionen bestehen jeweils aus 8 Teilen *Dialogue, Patterns, Oral Drills, Write It Down, Speak Out, Read Aloud, New Words and Expressions* und *Basic Structure*, wobei die Lektionen 5 und 9 einen zusätzlichen Teil *Please Repeat* enthalten.

Auch die Lektionen im Lehrbuch II sind nicht einheitlich gestaltet, so dass die Lektionen 1 bis 5 über 9 Teile *Dialogue, Patterns, Oral Drills, Write It Down, Please Repeat, Speak Out, Read Aloud, New Words and Expressions* und *Basic Structures* verfügen, wobei der Teil *Please Repeat* in den anderen Lektionen fehlt. Einige Lektionen beinhalten zusätzliche Teile, die in der folgenden Tabelle aufgeführt worden sind:

Tabelle 1

	Lektion 6	Lektion 7	Lektion 8	Lektion 9	Lektion 10
Pronunciation	*				
Reading		*	*	*	*
Understanding				*	*

Außer der Lektion 1 ist der Lektionsaufbau im Lehrbuch III einheitlich aufgebaut. Jede Lektion

Fertigkeiten "Hören" und "Sprechen" im Rahmen des Unterrichts zu vertiefen. Der vorliegende Beitrag untersucht aus phonetisch/phonologischer Sicht die im iranischen Schulsystem gängigen Englischlehrbüchern der Mittelstufe.

Schlüsselwörter: Lehrwerkanalyse, Fremdsprachenunterricht, Phonologie, Phonetik, Phonem, Phon

Problemaufriss

Bezeichnet man Fremdsprachenlehrforschung als eine interdisziplinäre Wissenschaft, so wird sie beeinflusst von denjenigen Theorien und Ansätzen, die in den Nachbardisziplinen wie *Linguistik, Lernpsychologie, Soziologie, Literatur-, Text- und Kulturwissenschaft* entwickelt werden. Unter diesen Nachbardisziplinen rechnet man der Linguistik eine entscheidende Rolle zu, weil deren Forschungen und Ergebnisse unmittelbar auf das bessere Verständnis der Sprache selbst und demzufolge auf die fremdsprachliche Vermittlung im Rahmen des Unterrichts Auswirkungen ausüben können. Obwohl in der Fachliteratur der Fremdsprachenlehrforschung das 20. Jh. als Beginn linguistischer Studien im Fremdsprachenunterricht bezeichnet wird, geht aber der Einsatz der Linguistik in der Fremdsprachdidaktik und -methodik eigentlich auf die Ansätze zurück, die im 19. Jh. anhand der Erfahrungen der Lehrenden auf dem Gebiet der Sprachvermittlung entworfen sind. Erst im 20. Jh. beschäftigte man sich aber wissenschaftlich mit der Anwendung der Linguistik im Fremdsprachenunterricht.

Wenn Lehrwerke und Methoden im Fremdsprachenunterricht als Knotenpunkte angesehen werden, in denen Faktoren verschiedener Teildisziplinen u. a. Linguistik aufeinander treffen, so rechnet man der Lehrwerkanalyse einen besonderen Stellenwert zu, denn sie legt einerseits nahe, welche linguistische Schulen einem Lehrwerk

zugrundeliegen, und andererseits, wie deren Elemente in seinem didaktischen und methodischen Konzept umgesetzt sind. Die Lehrwerkanalyse wird seitens der DaF-Wissenschaftler als ein wichtiges Forschungsgebiet bezeichnet und trägt je nach Ausrichtung zur Steigerung der sprachlichen Kompetenzen in der Praxis d. h. im Unterricht bei. Hierbei wird von den Lehrenden nicht gefordert, das Wissen eines Linguisten bezüglich der Phonologie/Phonetik verfügbar zu halten. Es käme ihnen jedoch zustatten, allgemeine Kenntnisse zu erwerben, um die Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht optimieren zu können.

Im vorliegenden Beitrag geht es um die linguistische Analyse der Lehrbücher *Englisch für Secondary Schools*. Sie bestehen aus drei Jahren. Für jedes Jahr gibt es ein Lehrbuch, insgesamt drei Lehrbücher, die zur Zeit im iranischen Schulsystem eingesetzt werden. Es sei angemerkt, dass man erst im Secondary School mit dem Fremdsprachenunterricht anfängt. Schwerpunktmäßig beschäftigt sich die Arbeit mit der Behandlung der Phonologie und Phonetik in den o. g. Lehrbüchern. Dabei wird rein qualitativ vorgegangen; vorzugsweise die weiche Forschungsmethode, Dokumentenanalyse.

Obwohl die Untersuchungen des Beitrags sich auf der Phonetikbehandlung des Englischen als Fremdsprache konzentrieren, können aber deren Ergebnisse zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts entscheidend beitragen, denn abgesehen davon, welche Fremdsprache in

Phonetikbehandlung des Englischen in den Lehrbüchern der Secondary Schools im Iran*

Nilufar Mobasser, University of Tehran
mobasser@ut.ac.ir

چکیده

تحلیل کتاب‌های آموزشی یکی از حوزه‌های تحقیقاتی بسیار مهم رشته آموزش زبان محسوب می‌شود. حاصل تحقیقات سه ده اخیر، تهیه فهرست‌های متنوعی از معیارهایی است که بعضاً در نگارش و بالطبع، تحلیل کتب آموزشی دخیل هستند. با توجه به ماهیت میان‌رشته‌ای حوزه آموزش زبان، رشته‌های همجوار از جمله زبان‌شناسی، روان‌شناسی آموزش، جامعه‌شناسی، ادبیات و غیره همواره در آموزش زبان، به طور اعم و در نگارش و تحلیل کتب، به طور اخص، نقش مهمی ایفا نموده‌اند. به همین دلیل کتاب‌های آموزش زبان از زوایای مختلفی قابل بررسی می‌باشند. تحلیل آن‌ها از نقطه نظر زبان‌شناسی از یک سو بیانگر شیوه‌ی ارائه زبان خارجی در منابع آموزشی است و از سوی دیگر معرف مکتب زبان‌شناسی‌ای است که آن متن‌ها بر اساس آن پایه‌ریزی شده‌اند. بررسی منابع درسی از نقطه نظر آواشناسی و واج‌شناسی می‌تواند در جهت افزایش توانایی درک متون شنیداری و تعمیق مهارت‌های «شنیدن» و «صحبت کردن» مثمر واقع شود. نوشته‌ی حاضر به ویژگی‌های آواشناسی و واج‌شناسی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در سه سال نخست آموزش این زبان در مدارس ایران می‌پردازد. اگرچه در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی تقویت مهارت صحبت کردن مدنظر قرار گرفته است اما این امر به دلیل وجود مشکلاتی در نحوه معرفی آواها نمی‌تواند در تقویت مهارت صحبت کردن مؤثر واقع شود. آشنا کردن زبان‌آموزان با نحوه تلفظ صحیح آواها می‌بایست از همان ابتدا در دستور کار قرار گیرد. اما این اصل در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی نادیده گرفته شده است. از یک سو آموزش آواخوانی از سال سوم آغاز شده است و از سوی دیگر، تنها برخی از آواهای زبان انگلیسی مورد توجه قرار گرفته‌اند. همچنین لازمه تلفظ صحیح، آشنایی با نحوه نگارش آواها می‌باشد. این امر به ویژه به هنگام استفاده از فرهنگ لغت یک زبانه حائز اهمیت است. واج‌ها به شکل قراردادی در میان خطوط مورب قرار می‌گیرند و آواها با قلاب مشخص می‌شوند. اگرچه در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی، آشنایی با آواها مدنظر است اما در نگارش آن‌ها از خطوط مورب نیز استفاده شده است. از این رو عملاً تمایزی میان واج‌گونه‌های یک واج و آواها وجود ندارد.

کلید واژه‌ها: تحلیل کتاب‌های درسی، آموزش زبان خارجی، واج‌شناسی، آواشناسی، واج، آوا

Abstract

Lehrwerke sind aus verschiedenen Blickwinkeln zu analysieren. Die Analyse eines Lehrwerks aus der Sicht der Linguistik gibt einerseits Hinweise darauf, wie die Fremdsprache in dem untersuchten Lehrwerk präsentiert worden ist und liefert andererseits Indizien über die linguistische Schule, die der Konzeption des Lehrwerks zugrunde liegt. Die phonetisch-phonologische Untersuchung des Lehrwerks kann dazu beitragen, das Hörverständnis der Lernenden zu sensibilisieren und die mündlichen

nuisent à la compétence orthographique des étudiants iraniens en langue française, on peut conclure que la compétence orthographique, cette partie importante de la communication écrite et cette composante de la "compétence linguistique", est malheureusement dépourvue de l'attention digne à sa valeur dans notre système éducatif de l'enseignement supérieur, d'où la fréquence très élevée des fautes d'orthographe dans les copies recueillies.

Citons cependant qu'"écrire sans faute des textes truffés de mots rares et de difficultés cependant grammaticales parfois exceptionnelles suppose une mémoire hors du commun" (M.GREVISSE, 2005 :6) et une bonne connaissance du latin; langue d'où "bon nombre des mots du français sont venus cahin-caha" (J.CELLARD, 2005 :5).

Notes

1. Jean GUÉHENNO (1890-1978): Écrivain français. Il est l'auteur d'essais, de journaux et de Mémoires.

2. Charles Augustin Sainte-Beuve (1804-1869): Écrivain français. Il est l'auteur de poèmes et d'un roman.

3. Que soient ici remerciés, pour leur aimable collaboration, les Départements de français des Universités mentionnées.

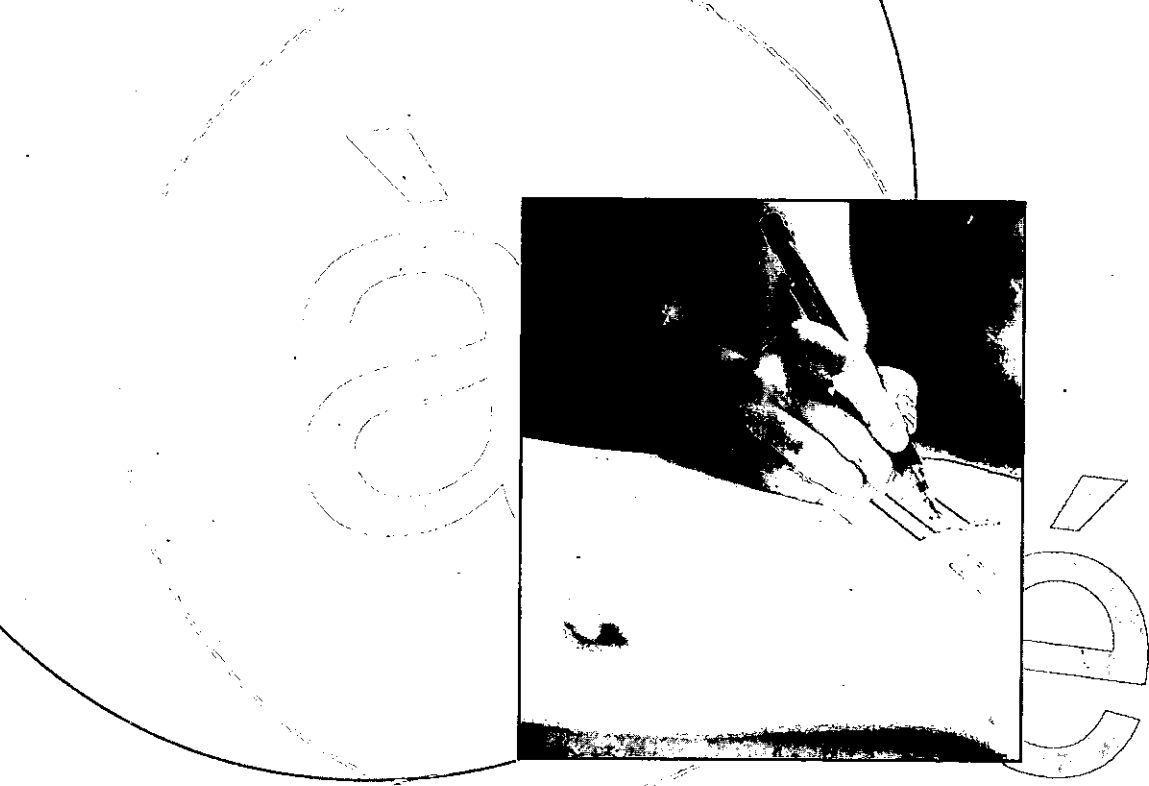
4. Mot latin signifiant "en outre, de plus". Chacun des points numérotés d'un test, sollicitant du sujet une réponse particulière et donnant lieu à une notation séparée.

5. L'astérisque signale le caractère "erroné" de

la graphie en question.

Références

- ARRIVÉ, M. (1993). *Réformer l'orthographe?*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bescherelle (*L'art de l'orthographe*). (1980). Paris: Hatier.
- BURIDANT, C., & PELLAT, J.C. dir. (1994). *L'écrit en français langue étrangère (Réflexions et Propositions)*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- BURNEY, P. (1^{re} éd. 1955). *L'orthographe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CATACH, N. (8^{ème} éd. 1998) *L'orthographe*. Paris: Presses universitaires de France.
- CELLARD, J. (3^{ème} éd. 2000) *Les racines Latines du vocabulaire français*. Bruxelles: Duculot.
- CUQ, J.P. dir. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.
- GERMAIN, C. (2^{ème} éd. 1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Québec: Centre Éducatif et Culturel (CEC).
- GEY, M. (1987). *Didactique de l'orthographe française*. Nathan. Coll. Nathan Université.
- GREVISSE, M. (3^{ème} éd. 2005). *La force de l'orthographe*. Bruxelles: Duculot.
- HUCHON, M. (1992). *Encyclopédie de l'orthographe et de la conjugaison*. Paris: Le Livre de Poche.
- KATOOZIAN, K. (2007). *Étude de la compétence orthographique des étudiants iraniens en langue française*, Mémoire de Master, Université Tarbiat Modares.



etc. en sont des exemples. La fréquence moins élevée de telles erreurs n'enlève rien à leur caractéristique dangereuse et alarmante.

3. Les erreurs à dominante morphogrammique (morphogrammes grammaticaux) montrent la non-maîtrise des règles les plus élémentaires du système de la grammaire et de l'orthographe du français (telle l'accord du nom et de l'adjectif) de la part des étudiants iraniens et cela pourrait être très préoccupant d'autant plus que ce genre d'erreur a été commis par les étudiants ayant passé au moins 12 unités de valeurs de la grammaire française.

4. La pauvreté du bagage lexical des étudiants iraniens en ce qui concerne l'orthographe des familles de mot, des radicaux, des suffixes et des préfixes est autre chose à remarquer dans les erreurs à dominante morphogrammique (morphogrammes lexicaux) des étudiants concernés.

5. Les copies des étudiants étant pleines des erreurs à dominante idéogrammique, nous pouvons bien conclure que ce parent pauvre de

l'orthographe française est resté marginalisé, mal placé et mal considéré dans l'enseignement du français.

6. Les étudiants iraniens ne pensent pas, pour la plupart, à ce qu'ils orthographient. Parfois, la valeur sémantique de la phrase facilite la tâche de bien orthographier, surtout en ce qui concerne les homophones tant lexicaux que grammaticaux, ainsi que les homophones de discours. Il faut habituer les étudiants à pratiquer davantage la lecture et l'écriture réfléchies.

Conclusion

Pour conclure, nous voudrions revenir sur le fait que les erreurs qui touchent le statut phonique du mot écrit sont les plus fréquentes à côté des problèmes tels: les problèmes audio-phonatoires, l'ignorance des lois positionnelles des graphèmes du français, la non-maîtrise des règles grammaticales, la pauvreté du bagage lexical, l'ignorance des règles d'emploi des signes de ponctuation et le manque d'attention suffisante. De tous les facteurs perturbateurs déjà cités, qui

En observant bien minutieusement le tableau n°1, on constate alors que six problèmes majeurs sont évidents dans les graphies erronées, relevées des copies des étudiants testés.

1. omission ou adjonction d'une lettre, modifiant la valeur phonique du mot (Ex.*horoscoph) (5). Ce type d'erreur serait probablement dû à une sorte de défaillance du système auditif chez certains des étudiants;

2. omission ou adjonction de syllabe (Ex.*heureusque);

3. confusion de sons sourde/sonore (p/b) due aux problèmes audio-phonatoires (Ex.*aureusquob);

4. transcription erronée d'un phonogramme, modifiant ou pas la valeur phonique du mot (Ex.*horoscoupe, *hauroscope, *oroskope);

5. non-reconnaissance du mot (Ex. *heureuse coup);

6. Omission de la consonne latine "h" (Ex. *oroscope).

Voici, un autre résultat obtenu pour le mot "précédents" (ce mot étant en question dans l'un des items du second test: "trouvez les pronoms relatifs dans les phrases précédentes"). Les graphies erronées sont présentées dans l'ordre de fréquence décroissante:

1. Précédente	9. Précédente	17. Prèédant	25. Prèssédante
2. Précédentes	10. Précédant	18. Prèsedant	26. Précédante
3. Prèssédante	11. Précédent	19. Prèssédants	27. Prèsedant
4. Prèssédante	12. Précédant	20. Prèsedent	28. prècedente
5. Précédantes	13. Prèssédante	21. Prèssédente	29. Prèssédente
6. Précédante	14. Prèssédante	22. Prècedent	30. Prècedante
7. Prèsedent	15. Prèssédants	23. Prèssédants	31. Prèssédent
8. Prèssédantes	16. Prèssédants	24. Prèsedante	

En observant bien minutieusement le tableau n°2, on constate alors que trois problèmes majeurs sont évidents dans les graphies erronées, relevées des copies des étudiants testés:

1. Absence de l'accord (soit au niveau du nombre, soit au niveau du genre) entre le nom "phrases" et l'adjectif "précédentes" (Ex. *prècedente, *prècedents);

2. Transcription erronée d'un phonogramme, modifiant ou pas la valeur phonique du mot (Ex. *prèssédante, *prèssédantes);

3. Méconnaissance du préfixe "pré-" (Ex. *prèsedent).

Résultat final

Finalement et après l'analyse et l'observation détaillés de toutes les erreurs relevées pour tous les mots (une soixantaine de mots environ) dans les copies recueillies, quelques pistes d'interprétation sont à émettre:

1. La très haute fréquence des erreurs à dominante phonogrammique montre l'incapacité des étudiants iraniens à bien établir les lois positionnelles des graphèmes, ce qui pourrait nuire au statut phonique du mot et changer sa prononciation. Donc, cette étude confirme que des zones constitutives du système de l'orthographe française, ce sont les phonogrammes qui sont les plus problématiques pour les étudiants iraniens. L'utilité du cours de la phonétique française sur l'amélioration du niveau de l'orthographe des étudiants iraniens paraît être une supposition à vérifier par les recherches ultérieures. Ces dernières devront confirmer ou infirmer ce point de vue: aux professeurs de les entreprendre.

2. La défaillance du système auditif et les oreilles peu ou/et mal habituées et sensibilisées à la prononciation française constitue une très sérieuse alarme pour notre système éducatif de l'enseignement supérieur du français. Les graphies erronées et/ou suspectes telles *ourocoup (horoscope), *bièrge (vierge), *vive (vie), *transpourtation (transformation), *capard (capable), *areubance (arrogance), *élitité/éfiter (éviter), *survenage (surmenage), *seuf (seau),

proviennent d'une part de l'écart entre la prononciation et l'écriture et d'autre part des écueils que l'on rencontre dans la recherche de la solution correcte (Bescherelle, 1980 :4). Dans une langue aussi "faite pour l'œil", l'orthographe est évidemment liée en plusieurs points à la structure profonde et ne peut être négligée sans dommage (P.BURNEY, 1955:48).

Quelques lignes dictées aux étudiants et l'intuition du professeur ne suffisent pas pour déterminer de façon précise les acquis et les besoins d'un étudiant que nous ne connaissons pas. Par ailleurs, l'orthographe reste une des parties essentielles de l'expression écrite : c'est pourquoi elle doit être observée autant au vu de textes étrangers au scripteur (dictées, copies, etc.) qu'à l'examen de productions personnelles. L'étudiant qui écrit peut être placé dans différentes situations par rapport à son lecteur qui déterminent chez lui, plus ou moins consciemment d'ailleurs, une attitude vis-à-vis de la norme orthographique (M.GEY, 1987, p.112).

Compétence orthographique des étudiants iraniens en langue française

Afin de réaliser notre étude, nous avons choisi 85 étudiants iraniens (80 femmes et 5 hommes) en langue française (options traduction et littérature) des universités "Alzahra", "Azad Islamique de Téhéran (branche centrale)" et "Allameh Tabatabaei", qui étaient en train de passer le cours de la "phonétique française" (3). Ces universités ont été sélectionnées de façon non exhaustive.

La raison pour laquelle nous avons mis l'accent sur ce cours particulier est que, selon nous, ce cours serait le seul à pouvoir apprendre, de manière implicite, les règles de l'orthographe, les lois positionnelles, les exceptions, etc. Et cela, a priori, en vue d'améliorer la prononciation des étudiants et, a posteriori, en vue d'apprendre bien

à orthographier (au moins de façon raisonnable) puisque ce dernier est étroitement lié à savoir bien prononcer (K.KATOOZIAN, 2007 :85). "L'articulation et l'élocution sont sacrifiées à l'orthographe qu'elles devraient précéder pédagogiquement et pour ainsi dire hiérarchiquement puisqu'elles sont la véritable matière du langage, dont l'orthographe n'est que la façade" (citation de "paul Valéry" tirée de P.BURNEY, 1955 :64). Nous croyons fermement que tout ce qui doit être écrit, doit d'abord, être correctement prononcé.

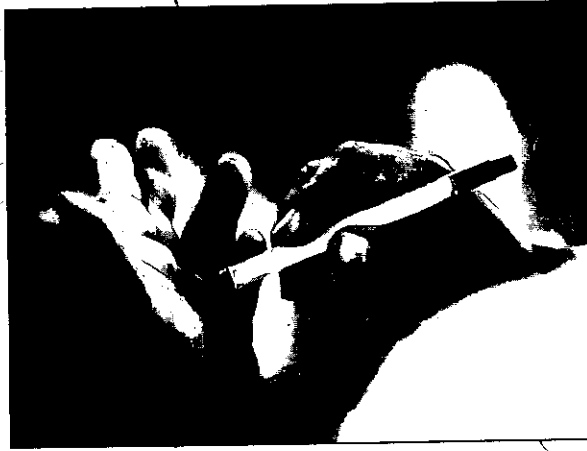
Il faut également faire cette remarque que ces deux tests ont été dictés à chaque groupe d'étudiants par leur propre professeur.

Dans l'intention d'examiner la compétence orthographique des étudiants déjà mentionnés, nous avons recouru à deux tests finement choisis. Le premier était une dictée de deux paragraphes, le second, une épreuve comprenant 18 items (4) à trous en plus de quatre questions concernant les règles de la ponctuation finement choisis.

Dans les pages qui suivent, nous allons présenter les résultats obtenus pour deux mots existant respectivement dans le premier et le second test: "horoscope" et "précédentes".

Voici le résultat obtenu pour le mot "horoscope" (le titre de notre premier test). Les graphies erronées sont présentées dans l'ordre de fréquence décroissante:

1. Heuroscope	12. Erosquop	23. Horosqup	34. Orescoupe
2. Euroscope	13. Aurescope	24. Au roskop	35. Oroscoupe
3. Oroscope	14. Euruscope	25. Oroskop	36. Orescupe
4. Haurscope	15. Eurussecope	26. Orosque	37. Oroscupe
5. Auroscope	16. Auruscope	27. Horosqope	38. Au roscoop
6. Heureuse Coup	17. Heurescope	28. Horoscope	39. Horoscaupe
7. Heurusque	18. Aurosquepe	29. Horoscoupe	40. Heurescoupe
8. Aurescope	19. Orosquope	30. Horoscoup	41. Auressecaupe
9. Aureusquob	20. Aurosquope	31. Auroscoupe	42. Heuroscoppe
10. Horoscoph	21. Oreseque	32. Heurscoupe	43. Ouroscoop
11. Enreskope	22. Urosceau	33. Aurosque	



à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes.

Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue-phonologie, morphologie et syntaxe – dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole (ou "performance", en termes chomskyens) (J.P.CUQ, 2003, p.48).

Compétence orthographique

"L'orthographe est la politesse de la langue", dit "Jean GUÉHENNO" (1) (cité par M.HUCHON, 1992:10). "Rien ne trahit son homme, écrit "Sainte-Beuve" (2), comme une faute d'orthographe" (cité par P.BURNEY, 1955 :48). Ces citations, belles et significatives, nous montrent l'importance de l'orthographe en tant qu'une des bases essentielles de l'expression écrite.

Afin de pouvoir bien écrire, il faudra, obligatoirement, être doté(e) d'une bonne orthographe qui permentra largement la lisibilité d'un texte et facilitera sa compréhension. L'orthographe est le code indispensable pour toute

communication écrite entre les individus: d'une dictée traditionnelle à une prise d'un cours emprunt d'un classeur; d'une simple lettre amicale à une dissertation volumineuse, les étudiants se trouvent davantage face à cette nécessité qu'est "bien orthographier" (M.GEY, 1987 :112).

On peut enseigner l'orthographe pour savoir lire et écrire le français. C'est une fonction d'utilité immédiate, pour laquelle des moyens immédiats peuvent être mis en action. On peut aussi l'enseigner pour autre chose qu'elle-même, en tant qu'accès aux langues anciennes ou à la littérature. On peut enfin tenter de lui rendre sa juste place en tant que forme nationale d'écriture d'une langue, comparable en importance (et en complexité) à la prononciation pour l'oralité (N.CATACH, 1998:110,111).

La forme du français écrit est très lointaine de la forme du français oral. En d'autres termes, en français il existe deux langues différentes, bien distinctes (M.ARRIVÉ, 1993 :19). Chez l'homme, "la prédominance de la vision sur l'audition et sur l'olfaction" (BURIDANT, C., & PELLAT, J.C.dir.1994 :77) est évidente d'où la primauté de l'écrit et la secondarité de l'oral.

Les difficultés de l'orthographe française

کافی به املاى زبان فرانسه و آموزش آن مبذول شود. نتایج تحقیق حاضر، دیدگاهی شفاف از خطاهای املاى دانشجویان ایرانی زبان فرانسه به مدرسان و هم چنین افراد علاقه مند به تحقیق در زمینه ی آموزش این زبان و خصوصاً آموزش املاى آن ارائه می دهد. امید است بتوان از این رهگذر آن ها را به سمت آموزش هرچه بهتر املاى زبان فرانسه و شناخت هرچه عمیق تر خطاهای املاى دانشجویان ایرانی سوق داد.

کلید واژه ها: توانش، املا، دانشجویان ایرانی، زبان فرانسه، مشکلات املاى.

Résumé

Le sujet principal du présent article est l'étude de la compétence orthographique des étudiants iraniens en langue française et, à travers cela, la mise en place de la vraie valeur que cette compétence doit, véritablement, s'accorder. Dans notre étude, réalisée sur 85 étudiants iraniens en langue française, il s'est révélé que les problèmes majeurs qui nuisent largement à la compétence orthographique des étudiants concernés sont: les problèmes audio-phonatoires, l'ignorance des lois positionnelles des graphèmes du français, la non-maîtrise des règles grammaticales, la pauvreté du bagage lexical, l'ignorance des règles d'emploi des signes de ponctuation et le manque d'attention suffisante. De quoi s'inquiéter du statut actuel de l'orthographe et son enseignement dans notre système éducatif de l'enseignement supérieur.

Mots clés: compétence, orthographe, étudiants iraniens, langue française, problèmes orthographiques.

Introduction

La compétence orthographique constitue l'une des parties d'une compétence plus importante qu'est la compétence linguistique (mieux vaut l'appeler "composante linguistique", ceci faisant partie de la compétence de communication) définie par "S.MOIRAND" (C.GERMAIN, 1993:35). La compétence orthographique d'un étudiant atteint son apogée lorsque celui-ci respecte bien les règles du système de l'orthographe française, formé de cinq zones principales: les phonogrammes, les morphogrammes (lexicaux, grammaticaux), les logogrammes (lexicaux, grammaticaux, de discours), les lettres historiques et étymologiques et les idéogrammes.

Nombreux sont, dans les Départements de français des Universités d'Iran, des professeurs qui se plaignent du handicap de leurs étudiants vis-à-vis de cette partie de la langue. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes penchée sur ce

parent pauvre de l'enseignement du français. L'objectif principal de la présente recherche est d'étudier la compétence orthographique des étudiants iraniens en langue française tout en détectant leurs problèmes orthographiques majeurs. Notre hypothèse préliminaire se définit ainsi: Étant donné que les phonogrammes constituent pour le français, les fondations du système et qu'ils comportent un grand nombre de difficultés, nous supposons que la majorité des erreurs orthographiques des étudiants iraniens touche le statut phonique du mot écrit.

Notion de compétence

Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale: compétences linguistique, communicative et socioculturelle. "CHOMSKY" a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes

MY NAME IS
MI NOMBRE ES
MON NOM EST



Rouhollah RAHMATIAN, Maître Assistant,
Département de français, Université Tarbiat Modares

Katayoon KATOOZIAN, Étudiante en master de la
didactique du français, Université Tarbiat Modares-
Courriel: kathy katoozian@laposte.net

Quelle importance accorder à la compétence orthographique?

چکیده

املاي زبان فرانسه نظامي پيچيده، اما مبتني بر برخي اصول، از جمله اصول آوايي، اشتقايي، ريشه‌اي-تاريخي و تمايزي است. اين نظام در ارتباط با سه نوع واحد زباني قرار دارد: واج، تکواژ و واژه. به اين ترتيب، سه حوزه‌ي تشکيل دهنده‌ي نظام املايي فرانسه، مرتبط با اين سه نوع واحد زباني عبارت‌اند از: آوانگاشت، تکواژ نگاشت و واژه نگاشت.

به منظور نگارش خوب، برخورداري از املاي صحيح ضروري است. املا ابزاري غير قابل اجتناب براي تمامی ارتباطات کتبي محسوب مي‌شود؛ از نگارش یک نامه‌ي ساده‌ي دوستانه گرفته تا نگارش پايان‌نامه‌ي حجيم. دانشجویان ایرانی زبان فرانسه، بیش از پیش، با نیاز «برخورداری از املاي صحيح» مواجه‌اند. بنابراین، با توجه به پیچیدگی نظام املايي فرانسه از یک سو، و اهمیت ویژه‌ي آن از سویی دیگر، بر آن شدیم تا طی تحقیق حاضر و از ورای طبقه‌بندی خطاهای املايي دانشجویان زبان فرانسه، به بررسی توانش املايي آن‌ها پردازیم.

مقاله‌ي حاضر به مطالعه‌ي توانش املايي دانشجویان ایرانی زبان فرانسه می‌پردازد و سعی دارد از ورای آن، جایگاه واقعی این توانش را تعیین کند. طی این مطالعه، از ۸۵ دانشجوی رشته‌ي زبان فرانسه (گرایش مترجمی و ادبیات) در دانشگاه‌های «الزهراء»، «آزاد اسلامی (واحد تهران مرکز)» و «علامه طباطبائی»، طی جلسات گوناگون چندین آزمون به عمل آمد. نتایج حاصل از این آزمون نشان می‌دهد که عمده‌ترین مشکلات املايي دانشجویان ایرانی زبان فرانسه که به توانش املايي آن‌ها آسیب می‌رساند، عبارت‌اند از: مشکلات آوايي شنیداری، ناآگاهی از قواعد جایگاه‌شناسی تک نویسه‌های زبان فرانسه، عدم تسلط بر قواعد گرامری، دامنه‌ي لغات محدود، ناآگاهی از قواعد کاربرد علائم نقطه‌گذاری، و سرانجام، نداشتن دقت کافی. همگی این مشکلات نشان می‌دهند که باید در نظام کنونی آموزش عالی ایران، توجه

IN THE NAME OF GOD

- **Managing Editor:**

A. Hajianzadeh

- **Editor-in- chief**

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

- **Executive Director**

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

- **Editorial Board**

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

- **Advisory panel**

Ghasem Kabiri, Ph.D. Gilah University
Msood Yazdani Moghadam, Ph.D (TEFL), Islamic Azad
University, Garmsar Branch
Gholam Reza Kiany, Ph.D. (TEFL), Tarbiat Modarres University

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

- **Contribution of Roshd FLTJ:**

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

- **Manuscripts:**

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

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

Roshd Foreign Language Teaching Journal

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

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

ROSHD FLT 87

No. 87, SUMMER, VOL. 22, 2008

www.roshdmag.ir

Quarterly



Foreign Language
Teaching Journal