

رشاد

آموزش زبان ۸۴

دوره ی بیست و دوم، شماره ی ۱، پاییز ۱۳۸۶ بها: ۲۵۰۰ ریال

ISSN 1606-920X

آموزشی، تحلیلی، اطلاع رسانی

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



مجله ی علمی - ترویجی

www.roshdmag.ir



Foreign Language
Teaching Journal

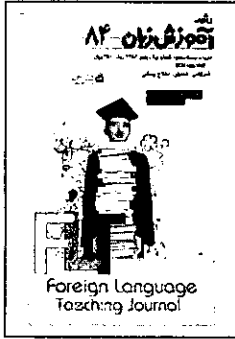
Foreign Languages Open Doors to New Horizons

teachers should try to make learning a pleasant experience and should try to create a convivial atmosphere in the classroom in which students regard learning a pleasant and enjoyable activity.





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



آموزش زبان ۸۴

دوره ی بیستم و دوم، شماره ی ۱، پاییز ۱۳۸۶
مدیر مسوول: علیرضا حاجیان زاده
سرمدبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: نوید اندرودی
ویراستار: بهروز راستانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
شمارگان: ۲۰۰۰۰ نسخه
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
دفتر مجله: (داخلی) ۳۷۴-۳۷۰-۹ (۳۷۰-۹) ۸۸۸۳۱۱۶۱

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

مجله علمی، ترویجی

Email: Info@roshdmag.ir

ISSN 1606-920X www.roshdmag.ir

Foreign Language Teaching Journal

فهرست

- سخن سردبیر/ دکتر سید اکبر میرحسینی / ۲
- تحلیل زبانی و موضوعی مجله ی رشد آموزش زبان از بدو انتشار تاکنون/ دکتر نادر حقانی / ۴
- تأثیر روش همیاری بر تفکر انتقادی زبان آموزان ایرانی / دکتر پرویز بیرجندی و زیلا نائینی / ۱۰
- گفت وگو/ شهلا زارعی نیستانک / ۱۶
- Books / Sh. Zarei Neyestanak / 18
- English Through Fun! / B. Dadvand & H. Azimi / 24-19
- An Appraisal of Foreign Language Teaching in Iran: The Present State of the Art / P. Ahmadi Darani / 31-25
- Language Testing at the Start of the Third Millennium: Theory and Practice Revised / Dr.S.A. Mirhassani, B.Dadvand & H. Azimi / 40-32
- On The Role of Memory in Learning and its Implications for Teachers / A. R. Eghtesadi / 47-41
- Lexical Cohesion in High School English Textbooks / Dr. M. Nowruzi & A. Arabani Dana / 53-48
- Incorporating Culture into the EFL Curriculum / M. Sharifi Haratmeh / 58-54
- Enseigner et Pratiquer les connecteurs en classe de FLE / Dr. P. Safa & L. Shobeiri / 64-59

اعضای هیات تحریریه

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

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله ی رشد آموزش زبان، مقالات کاربردی در حیطه ی آموزش زبان و همچنین اصل تحقیقات پژوهشگران در حیطه ی آموزش زبان خارجی، به ویژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب متن باید حد اکثر بین ۸ تا ۱۰ صفحه یا 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 تصاویرهای ضمیمه باید در حاشیه ی مطلب نیز مشخص شود. ● متن هایی که به زبان های خارجی (انگلیسی، فرانسه و آلمانی) ارسال می شوند، باید سلیس و روان و از انسجام کافی برخوردار باشند و از منابع جدید استفاده شده باشد.

نویسندگان و مؤلفان، نام و نام خانوادگی، آدرس پست الکترونیکی، دبیران (نام منطقه آموزشی)، دانشگاهیان نام دانشگاه و مدرک تحصیلی خود را زیر عنوان مقاله بیاورند. ● نثر مقاله ی فارسی باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم 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 مبنی نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسوولیت پاسخگویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

سال‌ها تصور می‌شد که آموزش زبان جزئی از فلسفه، روان‌شناسی، تعلیم و تربیت و یا زبان‌شناسی است و مروری بر تاریخچه‌ی تدریس و یادگیری زبان دوم یا خارجی، این موضوع را به خوبی نشان می‌دهد. اما گذشت زمان و نیازهای گوناگون جوامع و نیز پیشرفت فناوری، ضرورت به تخصصی شدن رشته‌های مختلف و تفکیک آن‌ها را نشان داد و این عمل به وقوع پیوست. همان‌گونه که زمانی، یک طبیب یا پزشک عمومی، همه‌ی دردها را معالجه می‌کرد و تصور تخصص به ذهن‌ها خطور نمی‌کرد، ولی کم‌کم ضرورت آن مشهود شد و افراد به تخصص‌های خاص توجه کردند و به تحصیل در آن رشته‌ها پرداختند، آموزش زبان هم به یکی از تخصص‌های خاصی تبدیل شده است که باید به آن بها داد و آن را تقویت کرد.

رشته‌ی آموزش زبان در دنیا، ابتدا در سطح کارشناسی و سپس در سطح کارشناسی ارشد برگزار شد و تا دهه‌ی ۱۹۷۰، هنوز دکترای این رشته در هیچ کشوری، از جمله آمریکا و انگلیس وجود نداشت، علاقه‌مندان به یکی از رشته‌های زبان‌شناسی یا تعلیم و تربیت روی می‌آوردند و فعالیت‌های آموزشی و یادگیری خود را به آموزش زبان معطوف می‌کردند. کسانی که در آن زمان فارغ التحصیل شده‌اند، همه از گروه زبان‌شناسی یا تعلیم و تربیت هستند و گاه به اشتباه آن‌ها را متخصص این رشته‌ها قلمداد می‌کنند. البته بعضی‌ها یک نام یا گواهی کار در زمینه‌ی آموزش زبان از دانشکده خود دریافت کرده‌اند که می‌تواند، گرایش اصلی کار آن‌ها را نشان دهد. بعضی نیز دارای دو زمینه‌ی علمی مانند زبان‌شناسی و آموزش زبان یا تعلیم و تربیت و آموزش زبان هستند.

اما در سال‌های بعد، به خاطر تقاضای زیاد، رشته‌ی دکترای آموزش زبان در بعضی از دانشگاه‌های خارجی و ایرانی دایر شد و اکنون این رشته شناخته شده و مستقل است و داوطلبان زیادی هم دارد.

اما آن‌چه گاهی می‌بینیم و می‌شنویم و باعث تعجب هم می‌شود این است که بعضی از مسوولان در ادارات یا دوایر آموزش و پرورش و آموزش عالی، هنوز تصورات سال‌های اولیه‌ی قرن بیستم را دارند و آموزش زبان را، همان رشته‌های زبان‌شناسی، تعلیم و تربیت یا ادبیات می‌دانند و هرگاه صحبت از این تخصص می‌شود، نظر صحیح و آگاهانه‌ای ندارند و بر اعتقادات خود پافشاری می‌کنند.

نکته‌ی دیگری که مشاهده می‌شود این است که بعضی‌ها، «رشته‌ی ادبیات زبان» را همان «رشته‌ی آموزش زبان» می‌دانند و تصور می‌کنند، با آموزش ادبیات همان کاری انجام می‌شود که آموزش زبان انجام می‌دهد. حال آن‌که چنین نیست. چرا که ادبیات صرفاً به شعر و نثر زبان و تحلیل و نقد آثار بزرگان و نویسندگان می‌پردازد و در زمینه‌ی یادگیری و استفاده از زبان آموزش نمی‌دهد. بنابراین، آموزش زبان نه تنها برای اهل زبان، بلکه برای دیگران یا خارجیان نیز ضرورت پیدا می‌کند تا ابتدا زبان را به طور صحیح فراگیرند و سپس با استفاده از راهبردها، فنون و روش‌های گوناگون، آن را به کار برند و بتوانند در بیان، شنیدن، خواندن و نوشتن صحیح موفق باشند و با مشکلاتی که امروزه روبه‌رو هستند، مواجه نشوند.

آموزش زبان به معلمان با تجربه، آگاه و علاقه‌مند نیاز دارد تا به فرزندان ما، به طور صحیح و کارآمد آموزش دهند و آن‌ها را برای آینده آماده سازند. این کار از مراحل اولیه، یعنی آموزش زبان در سطح پیش‌دبستان، دبستان، راهنمایی و دبیرستان باید دنبال شود و در نهایت در دانشگاه به کمال برسد که این مهم، وظیفه‌ی دبیران و استادان زبان را سنگین‌تر و مسئولانه‌تر می‌کند و فقط با تلاش و فعالیت آن‌ها می‌تواند به ثمر برسد. در غیر این صورت، بار کج به منزل نخواهد رسید و هر سال نسبت به سال قبل، مشکلات زیادتری بر سر راه زبان‌آموزان پدید خواهد آمد و کار را سخت‌تر و تا حدی غیر قابل جبران می‌کند. امید است همه‌ی مسوولان و دست‌اندرکاران، به خصوص دبیران محترم و استادان ارجمند، به این موضوع توجه کنند و روزی برسد که آموزش زبان جایگاه واقعی خود را پیدا کند و نقش مهم و اساسی آن برای همه مشهود گردد.

با عنایت و لطف پروردگار متعال، انتشار نخستین شماره از دوره ی بیست و دوم را با مقالات و مطالب متنوع آغاز می‌کنیم و امیدواریم، مجموعه‌ی حاضر در این شماره مورد قبول و توجه شما خوانندگان محترم قرار گیرد.

اولین مقاله که به بخش «رشد و معلم» (Roshd & Teachers) تعلق دارد، به بررسی نشریه‌ی آموزش زبان از بدو انتشار تاکنون، از دو منظر تحلیل زبانی و تحلیل موضوعی، پرداخته است. یافته‌های این بررسی نشان می‌دهد که این مجله توانسته است، ضمن برقراری ارتباط علمی بین چند زبان، در راستای ترویج دانش موجود در زمینه‌ی آموزش زبان خارجی و ارتقای سطح علمی معلمان در چارچوب اهداف مجله گام بردارد.

مجموعه‌ای با نام جدید «English Through Fun!»، مطلب دیگری است که در این بخش ارائه می‌شود. این مطلب شامل کلمات و عبارات قصار، معرفی نویسندگان و ادبای اهل زبان (Native English)، نکته‌های آموزشی برای دبیران و... است. از این مجموعه در کلاس درس هم می‌توان استفاده کرد.

سومین مطلب در بخش رشد و معلم، مقاله‌ای است که به ارزیابی عملکرد آموزش زبان در ایران می‌پردازد و عواملی را که در فرایند آموزش مؤثرند، مورد تأکید و مذاقه قرار می‌دهد. این بخش را با معرفی دو کتاب، یکی در زمینه‌ی زبان‌شناسی کاربردی، و دیگری در مورد آموزش عبارات و اصطلاحات با رویکردی جدید، و هم‌چنین گفت‌وگو با یکی از دبیران با تجربه‌ی اصفهانی به پایان می‌بریم.

در بخش «دانش‌افزایی» (Knowledge Improvement) دو مقاله داریم. مقاله‌ی اول مبحثی است در زمینه‌ی ارزیابی زبانی. این مقاله کوشیده است، نگاهی اجمالی به تاریخچه‌ی شیوه‌های ارزیابی مهارت زبانی داشته باشد که به نحوی، نشان‌دهنده‌ی تکامل نگرش به مقوله‌های زبان، و یادگیری و ارزیابی آن است.

مقاله‌ی بعدی در این بخش، به نقش فرهنگ و بررسی رابطه‌ی میان زبان و فرهنگ می‌پردازد و سعی دارد نشان دهد که آموزش فرهنگ، بخش جدایی‌ناپذیر آموزش زبان انگلیسی است.

اولین مقاله در بخش «تکنیک‌های کلاس درس» (Classroom Techniques)، به معرفی نظریات و رویکردهای متفاوت در خصوص حافظه و عملکرد آن می‌پردازد. نویسنده معتقد است، رویکرد «پردازش اطلاعات» یکی از مهم‌ترین عوامل در افزایش توانایی حافظه است و در این مورد توصیه‌هایی نیز به دبیران ارائه می‌دهد.

دومین مقاله به زبان فرانسه ارائه شده است. این مقاله، به نقش کلمات ربطی در انسجام متون اشاره دارد. مؤلفان بر این باورند که شناخت و استفاده‌ی صحیح از کلمات ربطی در گفتار و نوشتار، می‌تواند نیازهای جدی زبان‌آموزان را برطرف سازد.

در بخش «تحقیق» (Researches)، مقاله‌ای به زبان فارسی ارائه شده است که به بررسی تأثیر آموزش هم‌یاری بر تفکر انتقادی زبان‌آموزان انگلیسی می‌پردازد. پژوهشگران به این نکته اشاره دارند که آموزش هم‌یاری باعث افزایش میزان تفکر انتقادی و افزایش تفکر انتقادی نهایتاً موجب بالا رفتن مهارت نوشتاری آنان خواهد شد.

مقاله‌ی بعدی، انسجام‌واژگانی و انواع آن را در کتاب‌های درسی دبیرستان بررسی می‌کند و سپس تأثیر آن را بر مهارت خواندن مورد ارزیابی قرار می‌دهد.

سخن
سرودبیر

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

E-Mail: nhaghani@ut.ac.ir

مجید نژاد معصوم، دانشجوی دکترای آموزش زبان آلمانی

E-Mail: mnezhadmasum@utec.ut.ac.ir

مجله‌های زبانی و موضوعی مجله‌ی رشد آموزش زبان از بدو انتشار تاکنون

Abstract

Fachzeitschriften als Basis für die Vermittlung der Wissensbestände sowie Informationen über die wissenschaftlichen Entwicklungen und Studien rechnet man einen besonderen Stellenwert zu, denn einerseits präsentieren sie die neuesten Forschungsergebnisse in den verschiedenen Fachgebieten und andererseits können zur Erläuterung der Untersuchungsgegenstände aus unterschiedlichen Aspekten beitragen. Während die analytische Untersuchung dieser Zeitschriften wertvolle Indizien über die Redaktionspolitik liefern kann, legt sie auch nahe, in welchem Maße sich eine Zeitschrift an die geltenden Maximen gehalten hat. Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um die sprachliche und thematische Untersuchung der 80 Ausgaben insgesamt 21 Jahrgänge der Fachzeitschrift "ROSHD FLT".

Schlüsselwörter:

Fachzeitschrift "ROSHD FLT", Sprachliche Analyse, Thematische Analyse, Autorenschaft, Aufsatztypen, Aufteilung der Fertigkeiten.

چکیده

مجلات تخصصی، به عنوان بستر ارائه‌ی اطلاعات و دانش تخصصی در خصوص پژوهش‌ها و پیشرفت‌های صورت گرفته در حوزه‌های گوناگون علمی، از نقش مؤثری در معرفی آخرین یافته‌ها و ارائه‌ی راهکارهای احتمالی و روشن کردن زوایای تخصصی برخوردار هستند. در این راستا، تحلیل مجلات از زوایای گوناگون، علاوه بر روشن نمودن خط سیر و سیاست کلی دست‌اندرکاران مجله، معیار مناسبی برای

تعیین میزان انطباق و یا انحراف مجله از اهداف و محورهای خود به شمار می‌رود. پژوهش‌های زبانی و محتوایی می‌تواند به عنوان یکی از معیارهای مهم در تحلیل و بررسی مجلات تخصصی مورد استفاده قرار گیرد. در مقاله‌ی حاضر، «رشد آموزش زبان» از شماره‌ی یک تا ۸۰ که از شماره‌ی ۴۲ با رتبه‌ی علمی-ترویجی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به چاپ رسیده است، از دو بعد زبانی و موضوعی مورد بررسی قرار گرفته است.^۱

کلیدواژه‌ها: مجله‌ی رشد آموزش زبان، تحلیل زبانی، تحلیل موضوعی، نویسندگان، انواع مقالات، توزیع مهارت‌های زبانی.

مقدمه

هر مجله اعم از تخصصی، ترویجی و یا اطلاع‌رسانی، به سیاست و خط مشی مشخص و منسجم از سوی مسئولان و دست‌اندرکاران خود نیاز دارد. سیاست و خط مشی هر مجله همواره در دو بعد ساختار و محتوا نمود می‌یابد. در حالی که بعد ساختار بیانگر وضعیت فنی، اداری و شکلی مجله (برای مثال: نحوه‌ی تنظیم مطالب و آرایش صفحات) است، بعد محتوا، محورهای موضوعی مجله را متناسب با اهداف و مخاطبان خود تعریف می‌کند. هر یک از این دو بعد به نوعی توجه به دیگری را ایجاد می‌کند، به گونه‌ای که ارائه‌ی مطالب در قالب ساختاری نامنظم و ناهماهنگ، حتی در صورت برخورداری مطالب از محتوای غنی، و یا تأکید بر ساختار مجله، بدون در نظر گرفتن بعد محتوایی مطالب، هر دو به یک اندازه در جذب مخاطبان ناتوان خواهند بود. در این راستا، تعریف دقیق اهداف و محورهای موضوعی و محتوایی یک مجله به همراه ارائه‌ی دستورالعمل کلی درخصوص نحوه‌ی تدوین مقالات، می‌تواند در ارتقای کیفی مجله و اعتبار آن در بین مخاطبان خود تأثیر بسزایی داشته باشد.

مقاله‌ی حاضر بخش دوم از سلسله مقالاتی است که با هدف تحلیل مجله‌ی تخصصی رشد آموزش زبان، در چارچوب فعالیت‌های تحقیقاتی «مرکز پژوهشی آموزش زبان خارجی دانشگاه تهران» تدوین یافته است. در این مقاله، مطالبی که در ۸۰ شماره‌ی مجله به چاپ رسیده‌اند، مورد بررسی و تحلیل محتوایی قرار گرفته‌اند. تحلیل مطالب براساس دو محور «زبانی» و «موضوعی» صورت گرفته است، ضمن آن که اطلاعات آماری نیز در خصوص تعداد مقالات اعم از تألیف، ترجمه، اقتباس و نیز نویسندگان ارائه شده است. شایان ذکر است، با توجه به کثرت مطالب متنوعی که به خصوص در شماره‌های مربوط به ده سال اول انتشار مجله، یعنی سال‌های ۱۳۶۳ تا ۱۳۷۳ به چاپ رسیده، مقاله‌ی حاضر صرفاً به بررسی آن دسته از مطالبی پرداخته است که تحت عنوان مقاله، اعم از نگارش، ترجمه، اقتباس و دیگر اصطلاحات متداول به چاپ رسیده‌اند و در این راستا، از تحلیل مطالبی از قبیل مصاحبه، نظرخواهی، یادداشت، (ترجمه‌ی) شعر، تمرین، طنز و جدول، و احتساب آن‌ها در مجموع داده‌ها اجتناب

شده است. هم‌چنین، در برخی شماره‌های مجله، مقالاتی از مجلات خارجی و یا بخش‌هایی از کتاب، بدون ترجمه و یا هرگونه دخل و تصرفی به چاپ رسیده‌اند که در این موارد نیز از احتساب آن‌ها به عنوان مقاله خودداری شده است.

انجام تحقیقاتی از این نوع، علاوه بر آن که سیر تحولات و پیشرفت‌های کمی و کیفی یک مجله را در طول انتشار که خود در واقع حاصل زحمات و تلاش‌های مسئولان و دست‌اندرکاران آن مجله است، نشان می‌دهد، می‌تواند راه‌گشا و زمینه‌ای برای نقد و بررسی دیگر مجلات تخصصی کشور و بازنگری احتمالی مسئولان آن‌ها در سیاست‌گذاری‌های خود در جهت ارتقای کمی و کیفی مجلات باشد.

تحلیل زبانی

تحلیل زبانی مقالات از دو بعد «زبان مقاله» و «ارتباط محتوایی مقاله» با ابعادی خاص از حوزه‌ی مورد تحقیق، مدنظر قرار می‌گیرد. مورد اول، علاوه بر زبان فارسی که بستر ارائه‌ی اطلاعات تخصصی در مورد موضوعی ویژه را تشکیل می‌دهد، به ترتیب الفبا شامل سه زبان خارجی «آلمانی»، «انگلیسی» و «فرانسه» است. اگرچه در اطلاعات مربوط به نحوه‌ی تدوین مقالات، به زبان مقالات اشاره‌ای نشده است، اما با توجه به ذکر زبان‌های انگلیسی، آلمانی و فرانسه در اطلاعات مذکور و نیز سیاست نظام آموزشی کشور در خصوص تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی رسمی در آموزش عمومی و متوسطه، و امکان تدریس زبان‌های آلمانی و فرانسه به عنوان دیگر زبان‌های خارجی، می‌توان استنباط کرد که زبان‌های خارجی مذکور دارای اولویت برای چاپ مقالات در مجله به شمار می‌روند.

در بین زبان‌های خارجی، زبان انگلیسی بیشترین تعداد مقالات را به خود اختصاص داده است. دلیل این امر از یک سو وجه‌ی این زبان به عنوان زبان بین‌المللی است، و از سوی دیگر نقشی است که در حال حاضر این زبان به عنوان زبان خارجی رسمی در نظام آموزشی کشور ایفا می‌کند. از بدو انتشار مجله‌ی رشد، ۵۷۸ مقاله انتشار یافته‌اند که ۲۲۹ مقاله‌ی آن‌ها به زبان انگلیسی به چاپ رسیده‌اند. کمترین تعداد مقالات انگلیسی، یک عدد و مربوط به شماره‌های

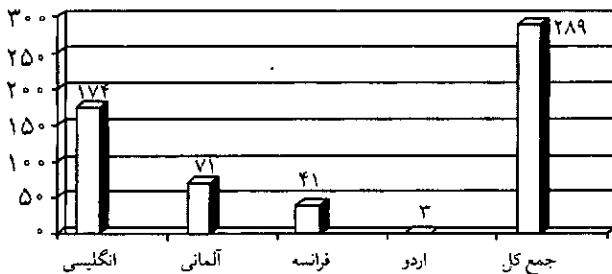
جدول ۱. توزیع زبانی مقالات

زبان خارجی	شماره‌ی مجله
آلمانی	۷۶ و ۷۰، ۵۶ و ۵۸، ۵۶ و ۵۲، ۴۰ و ۳۴، ۳۱ و ۲۸
انگلیسی	۸۰ و ۷۱
فرانسه	۵۴ و ۴۹، ۴۷ و ۴۴، ۴۲، ۴۰، ۳۷ و ۳۶، ۲۱ و ۲۰، ۱۸ و ۱۷، ۱۴ و ۱۱، ۹، ۷ و ۶ ۸۰ و ۶۷، ۶۵ و ۶۲، ۶۰، ۵۸، ۵۷

از بعد ارتباط با زبان، می‌توان مقاله‌های ارائه شده در مجله، اعم از فارسی و یا آلمانی، انگلیسی و فرانسه را به دو گروه تقسیم کرد: گروه اول به تحقیق و بررسی زبان به معنای عام آن می‌پردازد و اگرچه مقالات آن به زبان خارجی نوشته شده‌اند و یا در اثبات و توضیح مطالب از مثال‌هایی به یکی از زبان‌های خارجی استفاده می‌کنند، اما در مجموع نمی‌توان مقالات این گروه را به زبانی خاص ارتباط داد. حال آن‌که گروه دوم از مقالات، موضوع خود را اساساً بر بررسی زبانی خاص از دیدگاه‌های متفاوت، برای مثال، دیدگاه زبان‌شناختی، شامل ساخت واژی و آواشناختی، تحلیل آزمون، بررسی کتاب‌های درسی و یا مشکلات زبان‌آموزان در یادگیری آن زبان معطوف کرده‌اند. مورد اخیر بعد دوم از تحلیل زبانی در مقاله‌ی حاضر را تشکیل می‌دهد.

با توجه به بررسی‌های صورت گرفته، مقالاتی که موضوع خود را، زبان انگلیسی و مسائل مربوط به یادگیری آن قرار داده‌اند، بیشترین تعداد مقالات مجله‌ی رشد را تشکیل می‌دهند. پس از آن، مقالات مرتبط با زبان آلمانی در رتبه‌ی دوم قرار می‌گیرند. رتبه‌ی سوم نیز به مقالات مربوط به زبان فرانسه اختصاص دارد. علاوه بر مقالات مذکور، سه مقاله‌ی فارسی نیز در خصوص یادگیری زبان اردو به چاپ رسیده است. نمودار ۲، بیانگر تعداد مقالات برحسب ارتباط آن‌ها با زبان‌های آلمانی، انگلیسی، فرانسه و سایر زبان‌ها (اردو) است.

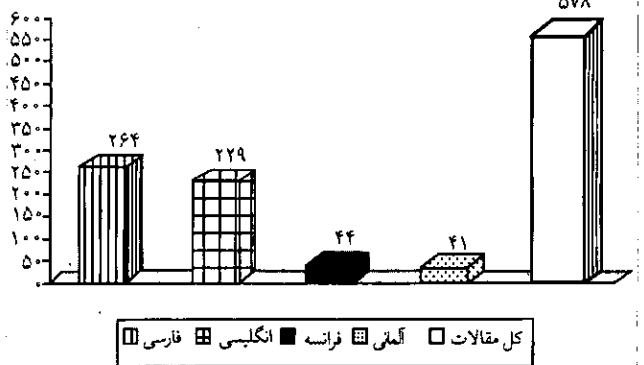
نمودار ۲. محتوای مقالات



مقالاتی که در ارتباط با یکی از زبان‌های آلمانی، انگلیسی، فرانسه و اردو قرار دارند و به عبارت دیگر، به مطالعه و بررسی آن‌ها

۲۴ و ۲۵، ۲۹، ۳۲ و ۳۳ و ۵۳ است. هم‌چنین مجلات شماره‌ی ۶، ۷، ۱۷ و ۱۸، ۲۰ و ۲۱، ۳۶ و ۳۷، ۵۰، ۵۸، ۶۶، ۷۳، ۷۵، ۷۶ و ۷۹ نیز هر یک با پنج مقاله‌ی انگلیسی، رتبه‌ی اول را در این زمینه به خود اختصاص داده‌اند. نمودار ۱ نشانگر آمار کمی زبان مقالات از دیدگاهی مقایسه‌ای است.

نمودار ۱. زبان مقالات



همان‌گونه که از نمودار ۱ برمی‌آید، پس از زبان انگلیسی، زبان‌های فرانسه و آلمانی هر یک با ۴۴ و ۴۱ مقاله در رتبه‌های بعدی قرار می‌گیرند. چاپ مقالات فرانسه و آلمانی در طول انتشار مجلات از تداوم زمانی برخوردار نیست؛ به‌گونه‌ای که برخی شماره‌های مجله فاقد مقاله به یک و یا هر دوی این زبان‌ها هستند. برای مثال، هفت شماره‌ی اول مجله‌ی رشد، صرفاً دارای مقالاتی به زبان انگلیسی هستند. علاوه بر این، شماره‌های ۶، ۹ و ۱۱ تا ۱۴، علاوه بر زبان فارسی، دارای مقالاتی به زبان‌های انگلیسی و فرانسه دارند. در شماره‌های ۲۸ تا ۳۱، ۳۴ و ۳۵ نیز، صرف‌نظر از مقالات فارسی، مقالات لاتین به زبان‌های انگلیسی و آلمانی به چاپ رسیده‌اند.

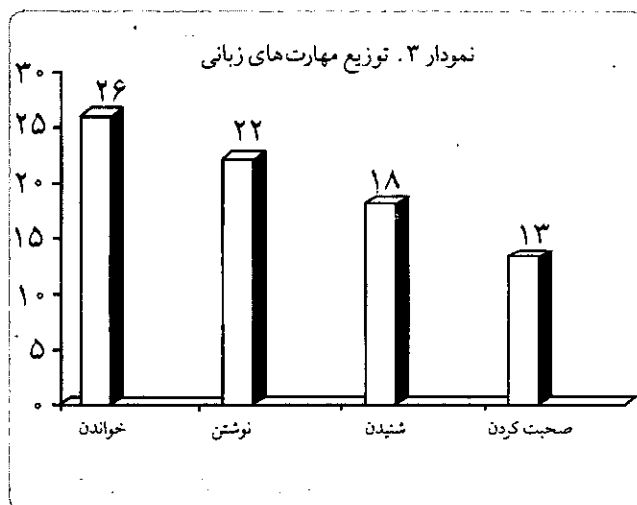
اولین مقاله به زبان فرانسه، در مجله‌ی شماره‌ی مسلسل شش در زمستان ۱۳۶۴ به چاپ رسیده است. مجلات شماره‌ی ۴۹، ۵۳ و ۶۷ نیز با دو مقاله، بیشترین تعداد مقالات به زبان فرانسه را دارند. در حوزه‌ی زبان آلمانی نیز، مجله‌ی شماره‌ی ۲۸ منتشر شده در سال ۱۳۷۰، اولین شماره‌ای است که به چاپ دو مقاله به زبان آلمانی پرداخته است. رقم مذکور در واقع بیشترین تعداد مقالات به زبان آلمانی است که به تناوب در شماره‌های متفاوت مجله به چاپ رسیده‌اند. شایان ذکر است، مجلات شماره‌ی ۷۵ و ۷۶ تنها شماره‌هایی از مجله هستند که فاقد مقاله‌ی فارسی‌اند. مقالات این دو شماره صرفاً به زبان‌های انگلیسی و فرانسه چاپ شده‌اند. جدول ۱، توزیع مقالات به زبان‌های آلمانی، انگلیسی و فرانسه را در طول انتشار مجله نشان می‌دهد.

دارند. عبارت «Assisted» برای مقالاتی مورد استفاده قرار گرفته است که به صورت مشترک نوشته شده‌اند. دیگر عبارات مورد استفاده در برخی مقالات در جدول ۳ ذکر شده‌اند:

نوع مقاله	تلفظ و اقتباس	تألیف و تفسیر	تهیه و تدوین	تنظیم	انتخاب و سازماندهی	فرازیاب	گردآوری	راه
نمونه مقاله	۱	۱	۳	۱	۱	۱	۱	۱

تجزیه موضوعی

با توجه به سیاست مجله‌ی رشد آموزش زبان در خصوص ارتقای کمی و کیفی تولیدات پژوهشی در حوزه‌ی مسائل آموزش زبان، مقالاتی که موضوع خود را بر این حوزه معطوف داشته‌اند، بیشترین تعداد مقالات مجله از بدو انتشار تا کنون را به خود اختصاص داده‌اند. در این راستا، از مجموع ۵۷۸ مقاله‌ی چاپ شده در طول ۲۲ سال انتشار مجله، ۴۸۹ مقاله در حوزه‌ی آموزش زبان است. این مقالات شامل موضوعات متعددی هستند که هر یک از منظر و دیدگاه خاص خود به یادگیری زبان خارجی به طور اعم و یا یکی از زبان‌های آلمانی، انگلیسی و یا فرانسه به طور اخص پرداخته است. بیشترین تعداد مقالات مربوط به حوزه‌ی آموزش زبان، به مهارت‌های زبانی اختصاص دارد؛ به طوری که ۸۸ عنوان مقاله در این خصوص نوشته شده‌اند. از این تعداد، به ترتیب ۲۶ مقاله به مهارت خواندن، ۲۲ مقاله به مهارت نوشتن، ۱۸ مقاله به مهارت شنیدن و ۱۳ مقاله نیز به مهارت صحبت کردن پرداخته‌اند. ۹ مقاله نیز به اهمیت و نقش مهارت‌های زبانی بدون اشاره به مهارت زبانی خاصی نگارش یافته‌اند. آمار کمی مقایسه‌ای مهارت‌های چهارگانه در نمودار ۳ نشان داده شده است.



پس از مهارت‌های زبانی، مقالات مربوط به «دستور زبان» با ۷۵ مقاله، در جایگاه بعدی قرار می‌گیرند. مقالات این حوزه عمدتاً به مشکلات زبان‌آموزان در خصوص یادگیری برخی نکات دستوری

از زوایای گوناگون پرداخته‌اند، خود از منظر زبانی به یکی از دو گروه مقالات به زبان فارسی و یا لاتین تعلق دارند. جدول ۲، تحلیل زبانی این مقالات را نشان می‌دهد.

زبان مقالات	انگلیسی	آلمانی	فرانسه	اردو	جمع کل
فارسی	۸۵	۳۵	۱۹	۳	۱۴۲
لاتین	۸۹	۳۶	۲۲	۰	۱۴۷
جمع هر ستون	۱۷۴	۷۱	۴۱	۳	۲۸۹

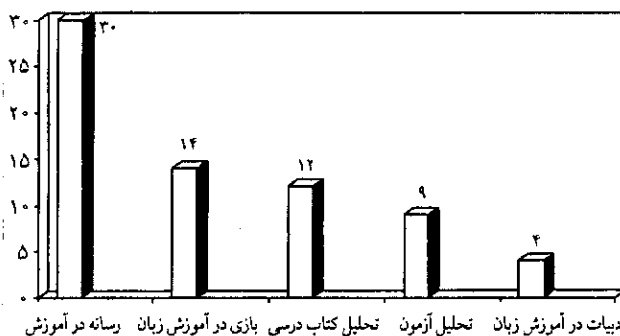
مقاله‌ای که در مجله به چاپ رسیده‌اند، صرفاً مقالات تألیفی نیستند و در بین آن‌ها، مواردی نیز به چشم می‌خورد که با عناوینی چون «ترجمه»، «نگارش»، «تهیه و تنظیم» و «تهیه» به چاپ رسیده‌اند. استفاده از این عبارات در تمامی مقالات مجله رایج نیست، به گونه‌ای که بسیاری از آن‌ها فاقد عباراتی از این نوع هستند که در تحقیق حاضر در زمره‌ی مقالات تألیفی قرار گرفته‌اند. بر این اساس می‌توان گفت، عمده مقالات مجله به مقالات تألیفی اختصاص دارد، به گونه‌ای که از مجموع ۵۷۸ مقاله‌ای که در ۸۰ شماره‌ی مجله به چاپ رسیده‌اند، ۴۹۴ عنوان در زمره‌ی مقالات تألیفی قرار گرفته‌اند. اگرچه در بسیاری از این مقالات اشاره‌ای به تألیفی بودن مقاله نشده است، اما در برخی مقالات، ذکر عبارات «تألیف»، «نگارش» و «نوشته» اشاره‌ای صریح به نوع مقاله است. از مجموع مقالات تألیفی، شش مقاله با عبارت «تألیف»، پنج مقاله با عبارت «نوشته» و یک مقاله نیز با عبارت «نگارش» منتشر شده‌اند. پس از مقالات تألیفی، مقالات ترجمه شده (۳۵ عنوان) و مقالاتی که با عبارت «ترجمه و نگارش» به چاپ رسیده‌اند (۲۳ عنوان)، بیشترین تعداد مقالات را به خود اختصاص داده‌اند.

از دیگر عبارات مورد استفاده برای مقالات، «تهیه و تنظیم» و «مقالات مستخرج از پایان‌نامه» است که هر یک به ترتیب پنج و چهار مقاله را به خود اختصاص داده‌اند. برخی مقالات نیز اگرچه در زمره‌ی مقالات ترجمه شده قرار می‌گیرند، اما از عبارات دیگری برای آن‌ها استفاده شده است که از این قرارند: «ترجمه و نقاش» (یک عنوان)، «ترجمه و اقتباس» (یک عنوان)، «ترجمه و تألیف» (یک عنوان)، «ترجمه و تدوین» (یک عنوان) و «ترجمه و تطبیق» (یک عنوان). عبارت ترجمه و نقاش، بیانگر مقاله‌ای است که در آن مترجم ضمن ترجمه‌ی متن، برای توضیح بهتر مطالب، به ترسیم تصاویری در قالب نقاشی پرداخته است. شایان ذکر است، عبارات مزبور عمدتاً به مقالات فارسی اختصاص دارند و در مقالات لاتین صرفاً در ۱۰ مورد از چنین عباراتی استفاده شده است. هم‌چنین، عبارات «Compiled» و «Assisted» نیز صرفاً به مقالات لاتین اختصاص

و یا توضیح این نکات برای معلمان، به منظور ارتقای کیفی آموزش آن‌ها به هنگام درس می‌پردازد. آزمون‌سازی و تحلیل خطا از دیگر موضوعاتی هستند که بخشی از مقالات حوزه‌ی آموزش زبان را به خود اختصاص داده‌اند. در این راستا، ۲۳ مقاله در خصوص آزمون‌سازی و ۱۸ مقاله نیز در مورد تحلیل خطا به چاپ رسیده است. از دیگر موضوعات مربوط به حوزه‌ی آموزش زبان، «روش‌های تدریس و طرح درس» است. ۱۹ مقاله به فنون تدریس لغات و ۱۶ مقاله نیز به روش‌های تدریس پرداخته‌اند. علاوه بر این، ۱۱ مقاله به طرح درس اختصاص یافته‌اند. مقالات مربوط به طرح درس عمدتاً حاصل تجربیاتی هستند که معلمان در حین آموزش زبان کسب کرده‌اند.

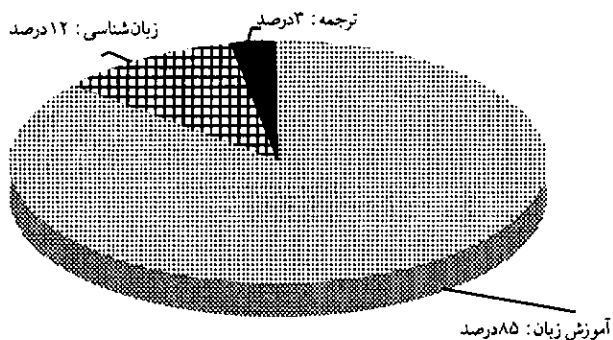
علاوه بر موارد مذکور، بخشی از مقالات مربوط به حوزه‌ی آموزش زبان به دلیل تنوع موضوع، تحت عنوان «سایر» قرار گرفته‌اند که در مجموع ۱۶۴ مقاله را شامل می‌شوند. مقالات مربوط به این بخش، عمدتاً تأثیر حوزه‌های مرتبط با زبان، از جمله روان‌شناسی و نیز برنامه‌ریزی درسی بر یادگیری زبان را مورد بررسی قرار داده‌اند. ویژگی‌های یک معلم خوب، شوق یادگیری، نظریه‌های یادگیری، تکنیک‌های یادگیری، نقش هنر و هم‌چنین موسیقی در آموزش زبان، از جمله موضوعات این مقالات هستند. دیگر حوزه‌های مربوط به آموزش زبان که مقالاتی در خصوص آن‌ها در مجله به چاپ رسیده‌اند، در نمودار ۴ آمده‌اند.

نمودار ۴. زیر مجموعه‌های آموزش زبان



خارجی می‌پردازند. علاوه بر این، بخش کوچکی از مقالات نیز در خصوص حوزه‌های «ترجمه» و «ادبیات» هستند. مقالات مربوط به ترجمه، یا به جایگاه این حوزه در آموزش زبان پرداخته‌اند و یا محوریت خود را به بررسی مشکلات مربوط به ترجمه معطوف کرده‌اند. ۲۱ مقاله به این حوزه اختصاص یافته است. تعداد مقالات مربوط به ادبیات نیز سه مقاله است که به «دیوان شرقی- غربی» گوته می‌پردازند. شایان ذکر است، ۶ مقاله نیز تحت عنوان گزارش به چاپ رسیده‌اند. موضوع این مقالات، «سمینارها و کارگاه‌های آموزشی» است که در راستای ارتقای کیفی آموزش زبان‌های خارجی برگزار شده‌اند. یک گزارش به زبان فرانسه و دیگر گزارش‌ها به زبان فارسی هستند. به منظور برقراری ارتباط بیشتر با خوانندگان و راهنمایی عملی معلمان، از شماره ۶۶، مطالب جدیدی در قالب بازی‌های یادگیری و سرگرمی‌های آموزشی تحت عنوان «Let's take a break» ارائه شده‌اند. نمودار ۵، تراکم درصدی مقالات ارائه شده در مجله بر اساس موضوع و محتوای مقالات را نشان می‌دهد.

نمودار ۵. تراکم موضوعی مقالات به درصد

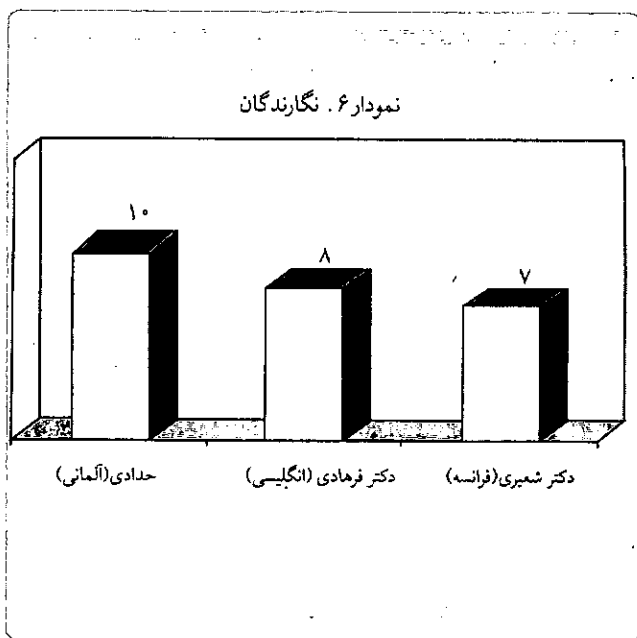


نویسندگان

از بدون انتشار مجله‌ی رشد آموزش زبان تا شماره ۸۰، مقالات ۲۷۰ نفر از مؤلفان، محققان و مترجمان در این مجله به چاپ رسیده است. علاوه بر نویسندگان حقیقی، برخی مقالات نیز به نویسندگان حقوقی تعلق دارند که تعداد آن‌ها در مجموع به ۱۷ عدد می‌رسد. هم‌چنین، از مجموع تعداد مؤلفان، ۵ نفر نویسنده‌ی خارجی و ۲۶۵ نفر نویسنده‌ی داخلی هستند. شایان ذکر است، از مجموع کل مقالات ارائه شده در مجله، ۷۳ مقاله به صورت مشترک و ۵۰۵ مقاله نیز به صورت انفرادی نگارش یافته‌اند. از مجموع مقالات مشترک، ۸ مقاله به زبان فارسی و ۶۵ مقاله نیز به زبان لاتین ارائه شده است.

از آن‌جا که آموزش زبان از ارتباط عمیقی با حوزه‌های متفاوت زبان‌شناسی برخوردار است، بخشی از مقالات چاپ شده در مجله‌ی رشد نیز به مطالب این حوزه اختصاص یافته‌اند. در این راستا، ۶۸ عنوان مقاله در مجله به چاپ رسیده‌اند که عمدتاً به مباحثی از قبیل فراگیری زبان مادری و ارتباط بین فراگیری با یادگیری زبان

از بین مقالات لاتین، حدادی و دکتر فرهادی به ترتیب بیشترین مقالات را به زبان‌های آلمانی و انگلیسی نوشته‌اند. در حوزه‌ی زبان فرانسه نیز دکتر شعیری بیشترین تعداد مقاله به زبان فرانسه را ارائه داده است. شایان ذکر است، در خصوص ارائه‌ی مقاله به زبان اصلی، صرفاً مقالاتی مدنظر قرار گرفته‌اند که به صورت انفرادی نوشته شده‌اند و بر این اساس، از احتساب مقالات مشترک اجتناب شده است. از دکتر مفتون نیز، صرف‌نظر از مقالات فارسی و انگلیسی، تا کنون ۱۴ مطلب در خصوص بازی‌های یادگیری و سرگرمی‌های آموزشی ارائه شده است. در نمودار ۶، آمار عددی بیشترین ارائه‌دهندگان مقاله به زبان‌های آلمانی، انگلیسی و فرانسه نشان داده شده است.



نتیجه

«رشد آموزش زبان» در مدت ۲۲ سال فعالیت، ۵۷۸ مقاله در قالب ۸۰ شماره منتشر کرده است. اختصاص بیش از دوسوم مقالات به حوزه‌های مرتبط با آموزش زبان و توجه به مقولات مرتبط با این حوزه، از قبیل مهارت‌های زبانی، روش‌های تدریس، تحلیل آزمون و کتاب‌های درسی، حاکی از آن است که این مجله از بدو انتشار تا کنون از منظر آماری و موضوعی در راستای سیاست و خط‌مشی کلی خود که بر محوریت ارتقای کمی و کیفی آموزش زبان خارجی در مدارس ایران استوار است، قرار داشته است. انتشار مقالات مرتبط با حوزه‌های متفاوت زبان‌آموزی، از جمله محیط‌های نوین یادگیری، روان‌شناسی و عصب‌شناسی زبان، تبیین فرایندهای ذهنی فراگیری و یادگیری زبان و مقولات فرهنگی زبان، مؤید توجه دست‌اندرکاران مجله به ارتباط بین مطالعات زبان‌شناختی و بین‌رشته‌ای با آموزش زبان است.

این مجله، با انتشار ۲۶۴ مقاله به زبان فارسی، ۲۲۹ مقاله به زبان

انگلیسی، ۴۴ مقاله به زبان فرانسه و ۴۱ مقاله به زبان آلمانی با موضوعیت آموزش زبان به طور عام و یا آموزش زبان خارجی به طور خاص، توانسته است ضمن ارتباط علمی چند زبان با طیف گسترده‌ی مخاطبان، در راستای ترویج دانش موجود در زمینه‌ی آموزش زبان خارجی و ارتقای علمی معلمان و علاقه‌مندان در زبان‌های انگلیسی، فرانسه و آلمانی و در نهایت اهداف خود گام بردارد. نسبت وزن عددی مقالات مرتبط با مهارت‌های کتبی به مهارت‌های شفاهی (۴۸ مقاله به ۳۱ مقاله)، می‌تواند در محور زبان‌آموزی «از آهنگ به فرهنگ»، به نوعی بیانگر توجه بیشتر به بخش دوم در مقایسه با بخش اول محور مزبور باشد. تعداد محدودی از مقالات نیز به حوزه‌ی ترجمه، ادبیات و گاه مسائل غیر مرتبط با آموزش زبان پرداخته‌اند که این روند با افزایش عمر مجله نسبت معکوس داشته است.

زیرنویس

۱. نوشته‌ی حاضر، دومین مقاله از سلسله مقالاتی است که با حمایت معنوی «دفتر انتشارات کمک‌آموزشی» سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش، و سردبیر و مدیر داخلی مجله‌ی رشد آموزش زبان نگارش یافته است.

۲. فرازیاب مبین برداشت نویسنده از یک موضوع و یا متن در قالب مقاله است.

منابع

۱. رشد آموزش زبان (پاییز ۱۳۶۳ تا بهار و تابستان ۱۳۶۶). مجموعه شماره‌های یک تا ۱۲. دفتر انتشارات کمک‌آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران.
۲. رشد آموزش زبان (پاییز و زمستان ۱۳۶۶ تا پاییز ۱۳۷۰). مجموعه شماره‌های ۱۳ تا ۲۹.
۳. رشد آموزش زبان (تابستان ۱۳۷۰ تا بهار ۱۳۷۴). مجموعه شماره‌های ۳۰ تا ۴۸.
۴. رشد آموزش زبان (پاییز ۱۳۷۴ تا زمستان ۱۳۷۶). مجموعه شماره‌های ۴۸ تا ۴۱.
۵. رشد آموزش زبان (زمستان ۱۳۷۵ تا پاییز ۱۳۷۸). مجموعه شماره‌های ۴۵ تا ۵۵.
۶. رشد آموزش زبان (بهار ۱۳۷۸ تا زمستان ۱۳۷۹). مجموعه شماره‌های ۵۳ تا ۵۹.
۷. رشد آموزش زبان (بهار ۱۳۸۰ تا زمستان ۱۳۸۱). مجموعه شماره‌های ۶۰ تا ۶۶.
۸. رشد آموزش زبان (بهار ۱۳۸۲ تا پاییز ۱۳۸۳). مجموعه شماره‌های ۶۷ تا ۷۲.
۹. رشد آموزش زبان (زمستان ۱۳۸۳ تا پاییز ۱۳۸۵). تک شماره‌های ۷۳ تا ۸۰.



تأثیر روش همیاری بر تفکر انتقادی زبان آموزان ایرانی

Abstract

Collaborative learning has been proved to have important impacts on learners' different skills. This article addresses the impact of collaborative learning on the learners' critical thinking and the effects of critical thinking on EFL learners' writing skill. The research instrument consisted of a critical thinking questionnaire containing 30 items related to three factors of comprehension, analysis and evaluation. The participants had participated in a proficiency test before the treatment. The findings showed that, in the light of cooperative learning (the method of learning) the learners are more influenced by the method than thinking skills.

Key Words: cooperative learning, collaborative learning, critical thinking, analysis, evaluation, analytic evaluation, metacognitive strategies, evocative words, group work

چکیده

این مقاله به بررسی تأثیر آموزش همیاری بر تفکر انتقادی زبان آموزان انگلیسی پرداخته و پژوهش‌هایی که در این زمینه در سایر کشورها انجام شده را مطرح کرده است. این فرضیه مطرح شده است که آموزش همیاری باعث افزایش میزان تفکر انتقادی زبان آموزان و هم‌چنین افزایش تفکر انتقادی، موجب بالا رفتن مهارت نوشتاری آنان می‌شود. این پژوهش در دو مرحله انجام شد و جمعیت آماری شامل ۹۸ نفر در مرحله‌ی اول (۵۲ نفر گروه آزمایش و ۴۶ نفر گروه کنترل) و ۹۳ نفر

در مرحله ی دوم (۵۸ نفر گروه آزمایش و ۳۵ نفر گروه کنترل) بود.

در این تحقیق، دانش آموزان در دو سطح متفاوت (متوسط در مرحله ی اول و ابتدایی در مرحله ی دوم)، ۲۰ جلسه تحت آموزش قرار گرفتند. ابزار پژوهش نیز عبارت بودند از:

الف) پرسش نامه ی تفکر انتقادی هانی (CTQ)

ب) آزمون همگنی نلسون برای دو سطح متوسط و مبتدی

ج) آزمون نوشتاری تعیین سطح نگارش

در پایان این پژوهش، تفاوت معنی داری در تفکر انتقادی زبان آموزان در دو سطح مبتدی و متوسط مشاهده شد.

کلید واژگان: آموزش همیاری، تفکر انتقادی، لغات برانگیزنده، روش فراشناختی، کار گروهی

دارد. در این گونه کلاس ها، زبان آموزان به یک دوره ی تفکر وارد می شوند و هرکس از دیگری می آموزد و هیچ کس از این فرصت محروم نیست. بنابراین در روش همیاری، زبان آموزان را بر اساس توانایی ها و علاقه هایشان از یکدیگر جدا نمی کنند.

پیشینه ی تحقیق

در زمینه ی تأثیر فعالیت ها و بحث های گروهی در کلاس بر تفکر انتقادی، سیلورمن و اسمیت (۲۰۰۳) چنین بیان داشته اند: «ارتباط متقابل میان دانش آموزان که به صورت بحث های گروهی در کلاس انجام می گیرد، نقش بسیار مهمی در فعال کردن تفکر انتقادی دارد.» آن ها می افزایند که مباحثه در زمینه ی مطالب درسی و کاربرد آن ها به زبان آموزان اجازه می دهد، فرضیه بسازند، گفته ها را تحلیل نمایند، شواهد را ارزیابی کنند، و دلایل خود را برای دیگران توضیح دهند و آن ها را توجیه کنند.

گوخیل (۱۹۹۳)، تأثیر روش همیاری را بر تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه در رشته ی الکترونیک مطالعه کرده است: تحقیقات او نشان می دهد، روش همیاری، تفکر انتقادی را از طریق مباحثه، و توصیف و ارزیابی عقاید افزایش می دهد. او عقیده دارد، که اگر هدف آموزش ارتقای تفکر انتقادی و «مهارت های حل مشکلات» باشد، روش همیاری بسیار مفید است.

پیشرفت مهارت های تفکر انتقادی از طریق روش همیاری، یکی از اهداف اولیه ی آموزش زبان است. با آن که تحقیقات اهمیت روش همیاری را به طور وسیعی ثابت کرده اند، اما تا کنون در زمینه ی آموزش زبان خارجی به این روش و تأثیر روش همیاری بر تفکر انتقادی تحقیقی در ایران انجام نگرفته است.

شافعی (۱۹۹۹) عقیده دارد، ساختار تفکر انتقادی به دانش آموزان اجازه می دهد، ارتباط دوطرفه میان روند نگارش را دریابند. او همچنین تأکید می کند، تفکر انتقادی بر کشف و ارزیابی عقاید دیگران تأثیر بسیاری دارد و زمینه را برای زبان آموزی همیاری و فعالیت های نوشتاری به وجود می آورد.

هدف از این پژوهش، اولاً مطالعه ی تأثیر روش همیاری بر تفکر

مقدمه

هدف اصلی آموزش زبان انگلیسی، ارتقای میزان موفقیت زبان آموزان است. تحقیقات بسیاری نشان داده اند، «آموزش همیاری» تأثیر به سزایی در رسیدن به این هدف دارد. حامیان این روش می گویند، تبادل عقیده در گروه ها، نه تنها موجب بالا رفتن میزان علاقه ی زبان آموزان به یادگیری زبان می شود، بلکه «تفکر انتقادی» آن ها را نیز افزایش می دهد. دیویدسون (۲۰۰۰) به نقل از انیس (۱۹۹۰) آورده است، مدرسان زبان انگلیسی دلایل محکم تری برای آشنا کردن دانش آموزان خود با جنبه های متفاوت تفکر انتقادی دارند.

تیزمن و همکارانش (۱۹۹۰) سه خصوصیت زبان آموزان موفق را چنین بیان می کنند: آن ها فهمیده، خودمختار و اندیشمندان قدرتمندی هستند. تحقیقات نشان داده اند، در هر آموزش موفق، ارتباطات متقابل زبان آموزان، مطالب درسی و معلم نقش بسیار مهمی دارند و هم چنین بر نقش تفکر نیز تأکید بسیاری شده است. تیزمن و همکارانش (۱۹۹۰) می گویند، کلاسی که به روش همیاری اجرا می شود، دارای ویژگی های زیر است:

الف) دانش مشترک میان معلم و زبان آموز: در روش های سنتی، اطلاعات تنها توسط معلم به دانش آموز منتقل می شد، در حالی که در روش همیاری، معلم هم اطلاعات اصلی در مورد محتوای مطالب درسی، مهارت ها و آموزش را در اختیار دارد و همانند روش های سنتی آگاهی های لازم را در اختیار زبان آموزان می گذارد، و هم از دانش و تجربیات شخصی، زبان، روش ها و فرهنگ آن ها استفاده می کند.

ب) اقتدار مشترک میان معلم و زبان آموز: در روش همیاری، برنامه ریزی و تصمیم گیری پیرامون اهداف و نحوه ی انجام فعالیت های کلاسی مشترکاً، هم بر عهده ی زبان آموز و هم بر عهده ی معلم است. ج) ایفای نقش میانجی توسط معلم: با تقسیم اقتدار و دانش میان معلم و دانش آموز، معلم به طور فزاینده ای نقش میانجی به خود می گیرد. این نقش معلمان به زبان آموزان کمک می کند، اطلاعات جدید را با تجربیات خود مرتبط سازند.

د) حضور گروه های ناهمگن زبان آموزان در کنار یکدیگر: تجربیات و پیش زمینه های تمامی دانش آموزان در کلاس اهمیت

انتقادی، و ثانیاً تأثیر تفکر انتقادی بر مهارت نوشتاری زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی است.

روش تحقیق

۱. آزمودنی ها:

این پژوهش در دو مرحله انجام شده است: در مرحله اول، از ۱۴۴ نفر جمعیت اولیه، ۹۸ نفر در مرحله دوم از ۱۳۸ نفر جمعیت اولیه ۹۱ نفر پس از گذراندن آزمون همگنی نلسون^۱ انتخاب شدند. جدول ۱ اطلاعات لازم در مورد افراد گروه‌های کنترل و آزمایش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. اطلاعات افراد گروه کنترل و آزمایش در هر دو مرحله پژوهش

مرحله اول	گروه	سطح	مؤسسه	تعداد	زمان	جنسیت	دامنه‌ی جنسی
مرحله اول	آزمایش	متوسط	علوم و فنون کیش	۵۲	تابستان ۱۳۸۳	مؤنث	۱۸-۲۰
	کنترل	متوسط	علوم و فنون کیش	۴۶	تابستان ۱۳۸۳	مؤنث	۱۸-۲۰
مرحله دوم	آزمایش	ابتدایی	علوم و فنون کیش	۵۸	پاییز ۱۳۸۳	مؤنث	۱۸-۲۰
	کنترل	ابتدایی	مؤسسه زبان ایران	۳۵	پاییز ۱۳۸۳	مؤنث	۱۸-۲۰

۲. ابزار مطالعه:

در این تحقیق از آزمون‌های زیر استفاده شده است:

● **آزمون همگنی نلسون** در دو سطح متوسط و ابتدایی: هریک از این آزمون‌ها شامل یک تست بسته پاسخ^۱ و چند سؤال چهارگزینه‌ای بود. برای اطمینان از هم سطح بودن آزمودنی‌ها، پیش از شروع دوره‌ی آموزش از آزمون نلسون استفاده شد. اعتبار^۲ و پایایی^۳ این آزمون‌ها نیز قبل از استفاده مورد بررسی قرار گرفت.

● **پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی**: شامل ۳۰ سؤال که هر کدام دارای پنج گزینه بودند (هرگز، به ندرت، گاهی، اغلب و همیشه) این پرسش‌نامه توسط هانی تهیه شده است. هدف او از تنظیم این پرسش‌نامه کمک به موفقیت سازمان‌ها از طریق آموزش است. هانی سه عامل مهم در تفکر انتقادی را چنین عنوان می‌کند:

۱. درک مطلب شامل:

(الف) یادداشت برداری از مطالب مهم؛

(ب) بیان مطالب با زبان خود؛

(ج) بحث با دیگران و کشف مسائل با همفکری آن‌ها؛

(د) یافتن ابهامات و ضعف مباحثه با دیگران.

۲. تحلیل مسائل شامل:

(الف) آزمودن فرضیات دیگران؛

(ب) تشخیص حقیقت از میان نظرات شخصی؛

(ج) مقایسه^۴؛

۳. ارزش‌یابی شامل:

(الف) مطالعه و بررسی شواهد؛

(ب) نتیجه‌گیری از داده‌ها در تصمیم‌گیری‌هایی بر اساس حقیقت نه احساسات؛

(ج) استفاده از اطلاعات جدید و مروری بر تصمیمات گذشته.

برای محاسبه و ارزش‌یابی عددی پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه، به هر مقیاس یک ارزش عددی داده شد: هرگز=۱، به ندرت=۲، گاهی=۳، اغلب=۴، و همیشه=۵. بنابراین نمره‌ی دانش‌آموزان بین ۱۵-۳۰ محاسبه می‌شد.

● **آزمون نوشتاری**: برای سنجش میزان تأثیر تفکر انتقادی بر مهارت نوشتاری آزمودنی‌ها، قبل و بعد از دوره‌ی آموزش، آزمون‌هایی تحت عنوان «پیش آزمون»^۵ و «پس آزمون»^۶ برگزار شد. به این صورت که از آن‌ها خواسته شد، در مورد مطلبی انشایی در حدود ۱۰ سطر بنویسند. موضوعات انتخاب شده بسیار کلی و عمومی بودند. این آزمون‌ها توسط سه مصحح، از جمله پژوهشگر، به صورت تحلیلی تصحیح شدند. در پایان، میانگین سه نمره ملاک ارزیابی قرار گرفت.

۳. روش پژوهش

این پژوهش در دو مرحله انجام شد: روش کار در هر دو مرحله یکسان بود با این تفاوت که در مرحله اول شرکت کنندگان از سطح متوسط و در مرحله دوم از سطح مبتدی انتخاب شدند.

تمامی زبان‌آموزان قبل از دوره‌ی آموزشی در آزمون همگنی نلسون شرکت کردند و بعد به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. برای بررسی فرضیه‌ی اول تحقیق و تأثیر روش همیاری بر تفکر انتقادی، آزمودنی‌ها قبل از شروع دوره‌ی آموزش به پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی پاسخ دادند. هم‌چنین، برای سنجش میزان مهارت نوشتاری آن‌ها پیش از شروع دوره، در مورد موضوعی که برای آن‌ها انتخاب شده بود، مطلبی نوشتند. در طول دوره یا ۲۰ جلسه‌ی آموزشی، گروه آزمایش تمرینات و فعالیت‌های کلاسی را به صورت گروهی و گروه کنترل به صورت انفرادی انجام دادند.

بعد از پایان دوره‌ی آموزش، در جلسه‌ی بیست و یکم شرکت کنندگان مجدداً به همان پرسش‌نامه پاسخ دادند و نمرات آن‌ها برای مقایسه با آزمون اول محاسبه شد. در ضمن، برای سنجش میزان تغییر در مهارت نوشتن آن‌ها، در مورد موضوع دیگری که در ارتباط با موضوع اول بود، انشای دیگری نوشتند. برای اطمینان از ارزش‌یابی منصفانه‌ی نوشته‌های زبان‌آموزان، نوشته‌ی آن‌ها توسط سه مصحح تصحیح شد و در نهایت، میانگین سه نمره ملاک کار قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

مرحله اول: آزمون تی^۷ که برای مقایسه‌ی میزان تأثیر روش همیاری

بر تفکر انتقادی مورد استفاده قرار گرفت، نشان داد که تفاوت معنی داری میان نمرات گروه‌های کنترل و آزمایش وجود دارد. به عبارت دیگر، گروه آزمایش پس از گذراندن دوره‌ی آموزشی نسبت به گروه کنترل نمرات بالاتری کسب کرد. اما همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، نمرات نگارش گروه کنترل و آزمایش پس از دوره، تغییر معنی داری نداشته است. به این معنا که تفکر انتقادی بر مهارت نوشتن زبان آموزان تأثیر نداشته است.

جدول ۲. تفاوت میانگین نمرات پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی (CTQ) و نگارش از پیش آزمون به پس آزمون

گروه	تعداد	T	Sig.
آزمایش CTQ	۵۲	۱۱٫۲۶۴	۰٫۰۰۰
کنترل CTQ	۴۶	۱٫۴۸۸	۰٫۱۴۰
آزمایش نگارش	۵۲		
کنترل نگارش	۴۷		

در هر حال، برای مطالعه‌ی تأثیر متغیرهای تفکر انتقادی و روش همیاری و نگارش از تحلیل واریانس یک طرفه (Oneway ANOVA) استفاده شد که نتایج آن حاکی از آن است که دوره‌ی آموزشی تأثیری بر نگارش زبان آموزان نداشته است.

مرحله‌ی دوم: در مرحله‌ی اول، جمعیت مورد تحقیق زبان آموزان از سطح متوسط بودند. از آن‌جا که تفکر انتقادی بر نگارش زبان آموزان تأثیری نداشت و با این فرض که زبان آموزان احتمالاً تحت تأثیر آموزش‌های قبلی بوده‌اند، محقق در مرحله‌ی دوم زبان آموزان سطح مبتدی را مورد مطالعه قرار داد و یا به عبارت دیگر، افرادی که آموزش زبان انگلیسی را به تازگی آغاز کرده بودند، مورد مطالعه قرار گرفتند.

آزمون‌تی که برای محاسبه‌ی میزان تفاوت نمرات پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی زبان آموزان از پیش آزمون به پس آزمون استفاده شده بود، نشان داد که نمرات آن‌ها در پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی پس از دوره‌ی آموزشی، در گروه آزمایش تفاوت به‌سزایی داشته است. به این معنی که تفاوت معنی داری میان نمرات آن‌ها در مقایسه با گروه کنترل مشاهده شد. هم‌چنین این تفاوت معنی دار در نمرات نگارش آن‌ها نیز وجود داشت. برای مطالعه‌ی تأثیرات متغیرها بر یکدیگر، از تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد که نشان داد تفکر انتقادی بر نمرات نگارش زبان آموزان تأثیر نداشته است.

برای دستیابی به محل تأثیر متغیرها بر یکدیگر، از تحلیل «پست‌هاک»^۹ استفاده شد. به این منظور، ابتدا بر اساس میزان تغییر نمرات زبان آموزان از آزمون اول به آزمون دوم، در پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی نمرات آن‌ها به سه دسته تقسیم شدند:

گروه اول: افرادی که نمرات آن‌ها تا پنج نمره کاهش پیدا کرده بود.
گروه دوم: افرادی که نمرات آن‌ها از آزمون اول (پیش آزمون) به

آزمون دوم (پس آزمون) تغییر محسوسی نداشته بود.
گروه سوم: افرادی که نمرات آن‌ها تا پنج نمره افزایش پیدا کرده بود.

همان‌طور که فرهادی (۱۹۸۱) می‌گوید، با ترکیب تحلیل واریانس و آزمون شفه^۹، به میزان تأثیر متغیرهای وابسته‌ی مستقل پی می‌بریم. بر اساس جدول‌های ۳ و ۴ آزمون، شفه نشان داد که تغییرات نمرات پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی (چه کاهش و چه افزایش) موجب تغییر در نمرات نگارش می‌شوند. ولی افرادی که نمرات پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی آن‌ها از پیش آزمون به پس آزمون تغییر محسوسی نداشته، نمرات نگارش آن‌ها نیز تغییر چندانی نکرده است.

جدول ۳. تحلیل واریانس یک طرفه برای تأثیر متقابل نمرات پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی و نمرات نگارش و نمرات نگارش برای سه گروه

SIG	تفاوت میانگین‌ها (الف و ب)	الف تفاوت میان پیش آزمون و پس آزمون	تفاوت میان پیش آزمون و پس آزمون
۰٫۸۰۴	-۲٫۴۱۱۳۷	-۵-۵	<-۵
۰٫۰۴۳	-۸٫۳۷۱۴۲	>۵	
۰٫۸۰۴	۲٫۴۱۱۳۷	<-۵	-۵-۵
۰٫۱۸۵	-۵٫۰۹۶۰۰۵	>۵	
۰٫۰۸۴	۸٫۳۷۱۴۲	>-۵	>۵
۰٫۱۸۵	۵٫۰۹۶۰۰۳	۵-۵	

در پایان، نمرات تمامی گروه‌ها (آزمایش و کنترل) و سطح‌ها (متوسط و ابتدایی) با هم مقایسه شدند و تحلیل واریانس دو طرفه (Two-way ANOVA) نشان داد جدول ۴ که متغیر سطح، گروه، و پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی هر سه بر نگارش تأثیر داشته‌اند.

جدول ۴. تحلیل واریانس دو طرفه برای تأثیر متقابل سطح، گروه و پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی بر نگارش

منبع	Type III sos	df	حدود میانگین‌ها	f	منبع
---	۲۲۰۹۰٫۷۹۰	۳	۷۳۵۶٫۹۰۰	۶۰٫۰۲۹	---
---	۵۱۹۷٫۲۸۱	۱	۵۱۹۷٫۲۸۱	۴۲٫۴۰۷	---
متغیر سطح	۱۱۷۶٫۰۹۴	۱	۱۱۷۶٫۰۹۴	۹٫۵۹۶	۰۰۲
گروه	۲۰۴۹۱٫۲۳۱	۱	۲۰۴۹۱٫۲۳۱	۱۶۷٫۱۹۹	۰۰۰
سطح گروه	۴۹۶٫۶۰۴	۱	۴۹۶٫۶۰۴	۴٫۰۵۲	۰۴۶
خطا	۲۲۷۹۵٫۴۱۰	۱۸۶	۱۲۲٫۵۵۶		
کل	۵۲۹۹۵٫۰۰۰	۱۹۰			
---	۴۴۸۶۶٫۱۱۱	۱۸۹			

تحلیل‌های آماری انجام شده بر پیش و پس آزمون‌های پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی نشان داد، نمرات زبان آموزان در هر دو سطح متوسط و مبتدی پس از دوره، در گروه آزمایش افزایش چشم‌گیری داشته است. بنابراین، نتایج این تحقیق تأثیر روش همیاری بر تفکر انتقادی زبان آموزان را تأیید می‌کند. همان‌طور که



مورد چگونگی تفکر خود بیشتر دقت کنند.

صرف داشتن یک مهارت تضمین نمی‌کند که دانش‌آموز از آن استفاده کند. به منظور این که مهارت‌ها بخشی از رفتار روزمره‌ی زبان‌آموزان شوند، باید آن‌ها را در محیطی تربیت کرد که مورد اهمیت واقع شده و حفظ گردند. بهترین مکان برای این امر کلاس درس است که «لغات برانگیزنده»^{۱۲} ای مانند دلایل، مدارک، شاهد، گواه، نتیجه‌گیری و عقیده استفاده می‌شوند. بنابراین دانش‌آموزان می‌توانند، فعالیت‌های کلاسی را به صورت گروهی انجام دهند و مهارت‌های تفکر خود را افزایش دهند.

همان‌طور که لادو (۱۹۶۴) می‌گوید: «نقش معلم در کلاس‌های زبان بسیار برجسته است، زیرا مسئولیت سنگینی بر عهده دارد و باید بتواند، توانایی‌ها، ناتوانی‌ها و نیازهای زبان‌آموزان را تشخیص دهد.» از آن‌جا که مهارت نوشتن و روش همیاری ارتباط مستقیمی با یکدیگر دارند و نوشته‌های زبان‌آموزان، گواه مسلمی از توانایی‌های تفکر آنان است، روش یادگیری در کلاس درس باید طوری برنامه‌ریزی شود که آن‌ها را به کار گروهی و فعالیت‌های جمعی تشویق کند.

زیرنویس

1. Participants
2. Cloze
3. Validity
4. Reliability
5. Pre test
6. Post test
7. T-test
8. Post hoc
9. Scheffee
10. Thinking Skills
11. Metacognitive Strategy
12. Evocative Words

نگو (۱۹۹۸) بیان می‌کند، روش همیاری موجب بالا بردن و ارتقای مهارت‌های تفکر انتقادی می‌شود. شافعی (۱۹۹۹)، با ترسیم نموداری در صفحه‌ی شش کتاب خود، تأثیر متقابل تفکر و نگارش را نشان داده است که در تحلیل‌های آماری مرحله‌ی دوم تحقیق حاضر، این تأثیرات به اثبات رسیده‌اند. اما بر اساس تحلیل‌های آماری، در حضور متغیر روش و یا روش زبان‌آموزی، نمرات زبان‌آموزان بیشتر تحت تأثیر روش یادگیری هستند تا تفکر انتقادی. در هر حال، آزمون شفه که برای مطالعه‌ی تأثیر متقابل متغیرها به کار گرفته شد، نشان داد که نمرات نگارش زبان‌آموزان با نمرات تفکر انتقادی ارتباط مستقیم داشته است. با بالا رفتن نمرات پرسش‌نامه‌ی تفکر انتقادی، نمرات انشا نیز بالا رفته و با کاهش نمرات آن‌ها در پرسش‌نامه‌ی یاد شده، نمرات انشا پایین آمده است.

نتایج آموزشی

در کلاس، روش همیاری باید زبان‌آموزان را برای فعالیت‌های گروهی در محیط کار آماده کند، زیرا آن‌ها به مشارکت فعال در محیط کار و در اجتماع خود نیاز دارند. همان‌طور که رنسیک (۱۹۸۷) به نقل از میوجس و رینالد بیان می‌کند، در سال‌های اخیر بر مهارت‌های تفکر و حل مشکلات در کلاس تأکید بسیاری شده است و این ناشی از تحقیقاتی است که روی ارتباط میان مهارت‌های تفکر و دستاوردهای دانش‌آموزان در مدارس انجام شده است. به عبارت دیگر، داشتن دانش فراينده کافی نیست. بزرگسالان و کودکان باید مهارت انتخاب و حل مشکلات را با استفاده از دلایلی منطقی داشته باشند. به همین دلیل، برنامه‌های بسیاری برای بالا بردن مهارت‌های تفکر^{۱۱} دانش‌آموزان طرح‌ریزی شده است. یکی از این برنامه‌ها، «روش فراشناختی»^{۱۱} است که با این فرض آغاز می‌شود که عملکرد زبان‌آموزان را می‌توان از طریق درک بهتر و آگاهی بیشتر از روند تفکر خودشان، بالا برد.

در همین زمینه میوجس و رینالد عقیده دارند، ارتقای مهارت‌های فراشناختی باید از طریق فعالیت‌های خاصی صورت گیرد. یک روش مناسب و مفید، «کار گروهی» و همیاری است. می‌توان به زبان‌آموزان کارت‌هایی داد که روی آن‌ها سؤالاتی در رابطه با روند تفکرشان نوشته شده است. این سؤالات به آن‌ها کمک می‌کند، در



دفتر انتشارات کمک آموزشی

**آشنایی با
مجله های رشد**

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 ی اول دوره ی ابتدایی)
- رشد نوآموز (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره ی ابتدایی)
- رشد دانش آموز (برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره ی ابتدایی).
- رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی).
- رشد جوان (برای دانش آموزان دوره ی 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 ی ریاضی، برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)، رشد برهان متوسطه (مجله ی ریاضی، برای دانش آموزان دوره ی 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 و معلمان دبیران و کادر اجرایی مدارس
دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها
و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می شوند.

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

تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸

منابع

Chafee, J. (1999). *Critical thinking thoughtful writing*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Davidson, B. (2000). Comments on Dwight Atkinson's "A critical approach to critical thinking in TESOL": A case for critical thinking in the English language classroom. *TESOL Quarterly*, 32(1), 119-122.

Gokhale, A. (1993). Collaborating learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1). Retrieved December 2003, from Digital library and archives Web Site: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>

Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill Inc.

Muijus, D. & Reynolds, D. (2002). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: Atheneum Press.

Ngeow, K. (1998). *Enhancing Student Thinking through Collaborative Learning*. Retrieved January 11, 2005 from Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication web site: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/thikcoop.html>

Silverman, J. & Smith, S. (2003). *Critical thinking source: Answers to frequently asked questions about critical thinking*. Retrieved February 3, 2003 from Center for Teaching & Learning Services Web Site: <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/critical1.html>.

Tama, C. (1990). *Critical thinking: Promoting It in the Classroom*. Retrieved January 22, 2004 from Eric Digest Web Site: <http://eric.indiana.edu/ieo/digests/d40.html>

Tinzmann, B.F. Jones, T.F. Fennimore & Bakker, C. (1990). *What is collaborative classroom?* Retrieved October 3, 2003. from North Center Regional Education Laboratory Web Site: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm



گفت و گو

تهیه و تنظیم: شهلا زارعی نیستانک

محسن کلینی، اهل اصفهان و فارغ التحصیل آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی ارشد است. حدود ۲۷ سال سابقه ی تدریس دارد و در سطوح متفاوت تدریس کرده است. از سال ۱۳۵۸، کار خود را در یکی از نقاط دورافتاده ی اصفهان به نام «تودشک» آغاز کرد و مدت هشت سال است که با «کانون زبان ایران» همکاری دارد. به غیر از تدریس زبان انگلیسی در دوره های متوسطه و پیش دانشگاهی، ده سالی است که در دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان و سایر دانشگاه ها نیز به تدریس اشتغال دارد. وی علاوه بر تدریس، به ترجمه و نقد آثار ادبی نیز می پردازد و به تازگی، آثاری از ویلیام فالکنر و دیگر نویسندگان هم سبک وی را ترجمه و نقد کرده است که هنوز به چاپ نرسیده اند. وی به ادبیات انگلیسی علاقه ی فراوانی دارد و معتقد است که ادبیات انگلیسی و زبان شناسی می توانند برای آموزش زبان مفید باشند و به تدریس زبان کمک کنند.

□ آیا مجله ی رشد آموزش زبان را به طور مرتب مطالعه می کنید؟
 ■ نه تنها مجله را می خوانم، بلکه مطالب آن را همواره به عنوان منبع کمک آموزشی، مخصوصاً در دوره ی آموزش ضمن خدمت دبیران، به همکاران معرفی می کنم. خوشبختانه باید بگویم، وسواسی که دست اندرکاران رشد از همان ابتدا از خود نشان داده اند، مجله ی رشد آموزش زبان را به حدی رسانده است که بعضی اوقات دبیران، و ما در گروه های آموزشی، در به در به دنبال نسخه های نایاب آن می گردیم، البته نام بردن از این نمونه به آن معنا نیست که از زحمات



برگ اشتراک مجله های رشد

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 - صندوق پستی مشترکین
 نشانی اینترنتی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
 پست الکترونیک: www.roshdmag.ir
 Email: info@roshdmag.ir
 شماره مشترکین: ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴
 پیام گیر مجلات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲ - ۸۸۸۳۹۲۳۲

یادآوری:

- ♦ هزینه 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).

این مجله یکی از بهترین

منابع کمک آموزشی است!

۱۳۸۲ به چاپ رسید، مقاله‌ی «روش تدریس زبان» که در نشریه‌ی دبیرخانه‌ی زبان همدان در سال ۱۳۸۰ درج شد، و چند مقاله‌ی دیگر.

□ از چه راه یا راه‌هایی می‌توان دبیران زبان را به مطالعه و تحقیق بیشتر ترغیب کرد؟

■ به نظر بنده، اگر به سرگروه‌های آموزش مناطق و نواحی این اختیار داده شود که چند ساعتی را به صورت موظف به مطالعه‌ی دبیران اختصاص دهند، دبیران با اشتیاق بیشتری در گروه‌های آموزشی شرکت خواهند کرد و طبعاً، از تبعات علمی ناشی از گردهمایی ماهانه نیز بهره‌مند خواهند شد. پیشنهاد بعدی من این است که در محل گروه‌های آموزشی، نمونه‌ای از کتاب‌های آموزشی که مورد تأیید کارشناسان است، قرار داده شود و کتاب‌هایی را برای خلاصه‌نویسی در اختیار دبیران قرار دهند و به بهترین کارها، جوایزی نیز اهدا شود. حتی می‌توان از بین کتاب‌های خلاصه‌شده، چند مورد را در سطح کشور معرفی کرد و در مجله رشد نیز به چاپ رساند.

□ در عرصه‌ی کاری خود چه پیشنهادی دارید؟

■ یکی از دغدغه‌های بنده، ملاک‌های ارزش‌یابی از کارهای علمی دبیران است. ملاک‌های موجود بسیار کلی هستند و به تجدیدنظر نیاز دارند. این ملاک‌ها باید تخصصی‌تر شوند تا حتی از کسی ضایع نشود.

□ آقای کلینی، از این که وقت خودتان را در اختیار ما قرار دادید و در این گفت‌وگو شرکت کردید، از شما متشکریم. امید داریم بتوانیم مقالاتی نیز از شما در این مجله چاپ کنیم.

دیگر استادان غافل باشیم.

□ کدام قسمت از مقالات برای شما جالب‌تر است؟ آیا تا کنون از آن استفاده‌ی کاربردی داشته‌اید؟

■ از لغت‌سازی و مقالات تحقیقی بسیار استفاده کرده‌ام. هم چنین، از مقالات انتقادی مجله، از جمله مقالات انتقادی درباره‌ی سیستم سنجش مراکز آموزش عالی، بسیار بهره‌برده‌ام. بعضی از مقالات تحقیقی مجله نیز برای بنده الگوی خوبی برای رساله‌نویسی و تهیه‌ی پایان‌نامه بوده‌اند.

□ جای چه مقاله‌هایی در مجله خالی است و پیشنهاد عملی شما در مورد محتوای مجله چیست؟

■ معرفی و ارائه‌ی سایت‌های اینترنتی آموزش زبان و معرفی مجلات و ژورنال‌هایی که در زمینه‌ی آموزش زبان در دنیا چاپ می‌شوند، می‌تواند مفید باشد. بخشی را نیز می‌توانید به معرفی نمونه‌ی سؤال‌های امتحانی و یا به معرفی طرح درس نمونه که در جشنواره‌ها ارائه می‌شوند، اختصاص دهید. به علاوه می‌توانید به معرفی پیش‌کسوتان بپردازید؛ آن‌هایی که در این رشته زحمات زیادی کشیده‌اند و تجارب زیادی دارند. بهتر است مطالبی نیز به صورت جدول، سرگرمی و یا داستان‌های طنز برای استفاده در کلاس درس در مجله آورده شود.

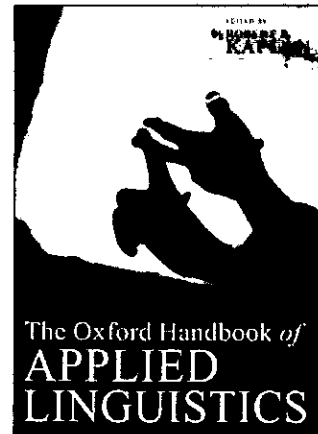
□ آیا تا به حال مقاله‌ای در زمینه‌ی یادگیری و تدریس زبان نوشته‌اید؟

■ بله، مقالات Speak English و English Class در رشد جوان سال‌های ۱۳۷۱ و ۱۳۷۲ منشر شدند، مقاله‌ی «نقش مغز انسان در زبان‌آموزی» که آن را ترجمه کرده‌ام و در فصل‌نامه‌ی «آموزه»‌ی سال

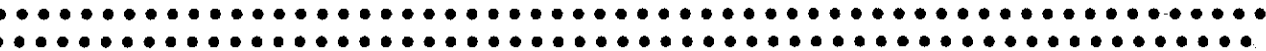
"This is an impressive and ambitious enterprise. Although this book can be used for reference, its real strength lies in its scope and reflective quality. This book has many roles: as a map of the territory, to inform on where things are and their intellectual topography; a guide; 39 individual mines; but above all, as an extended, reflective, collective synthesis-essay on what we are and what we do. Professionals will be able to determine what are the current directions in other parts of AL. students, teachers and researchers in AL and beyond will be able to use it for survey courses, and as springboard to deeper investigation of specific areas and topics."

"[A] monumental editorial enterprise. It is to be commended and used widely and wisely."

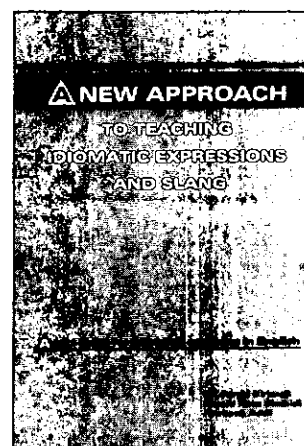
- *ESL Magazine*



The Oxford Handbook of Applied linguistics is first reference work of its kind, containing thirty-nine original chapters on a broad range of topics applied linguistics by a diverse group of contributors. Systematically encompassing the major areas of applied linguistics-and drawing from a wide range of disciplines such as education, language policy, bi-linguatism and multilingualism, literacy, language and gender, language and computers, discourse analysis, language and concordinances, ecology of language, pragmatics, translation, psycholinguistics and cognition, and many other fields-the editors and contributors provide a panoramic and comprehensive look at this complex and vigorous field. *The Oxford Handbook of Applied linguistics* addresses a board audience: applied linguists; educators, and other scholars working in language ecquisition, language learning, language planning, teaching, and testing; and linguists concerned with applications of their work.



English language has thousands of expressions which usually evade the normal rules of grammar and often have implications quite disconnected with the normal meanings of the words themselves. This textbook furnishes the reader with a simple and practical guide to the most frequently used idiomatic, colloquial, and slang expressions which make up a major part of communication in movies, Television, radio, newspapers, and informal spoken conversations. Moreover, it gives the origin and history of customs and catch phrases which are fashionable in American or British culture. This compilation is the result of a three- year comprehensive survey of more than ninety American movies. It should be noted that most of the expressions used in this book have been selected from the movies on the basis of their high frequency in American everyday language. Asterisks have been used to show the relative frequency of the expressions: (***) for high frequency, (**) for medium frequency, and (*) for low frequency. This textbook is suitable for students of English as a foreign or second language at an intermedi-ate level and above. There is no doubt that students' language abilities will change for the better if they can learn components of colloquial language and use them accurately and appropriately.



aspects of another language facilitates learning and understanding, and therefore teaching that language. In this section one cultural perspective of native English speaker is introduced, Iranian Christians also have the same culture and acquainted with it.



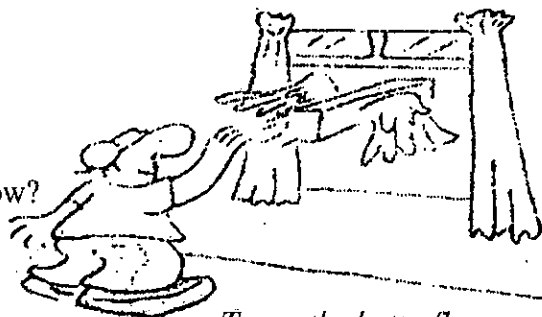
Santa Claus

At Christmastime, children look forward to seeing a jolly, white-bearded man in a red suit named Santa Claus. Santa Claus can often be found at major shopping malls. Santa invites children to sit on his lap and have their picture taken with him.

What you need to know (2)

Riddles

- Why did the little boy throw the butter out of the window?



To see the butterfly

Butter is a food product made from cream. **To fly** means to move through the air (a fly is an ugly insect that can do this). A **butterfly**, though, is a beautiful insect with brightly colored wings.

Laughter, the best medicine

- Don't watch in every hole!!!!

A guy walks past a mental hospital and hears a voice: "13.....13.....13.....13.....13" The man looks over the hospital and sees a hole in the wall. When he looks through the hole he gets poked in the eye. The voice then continues: "14.....14.....14.....14.....14".

Q&A

Question and Answer section deals with your pedagogical problems in the classroom. Every one of us encounters novel, unexpected, and sometimes confusing moments in the classrooms for which we might not have any answer or solution at the moment. Sharing these dilemmas and our experiences not only helps us get our answers, but it also extends our knowledge of what we are doing and what we are to do in the class.

Following this introduction, you are kindly invited to send your questions, concerns, and comments as an English language teacher. You may also send your answers, solutions, and comments to your colleagues' letters. We will include one question and one answer at a time to Roshd (P.O.Box 15875-6585) or send your mails to the following address: "etfun@roshdmag.ir" Needless to say, all your questions, answers and comments will be stated by your own name, or anonymously if you wish.

Eagerly waiting for your letters or e-mails!

What you need to know (1)

Proverbs

> A friend in need is a friend indeed.

A true friend will help you in the time of trouble



John, I hear you're having some trouble with your math. I've taken the course. Maybe I can help you out.

No kidding? Do you have the time?

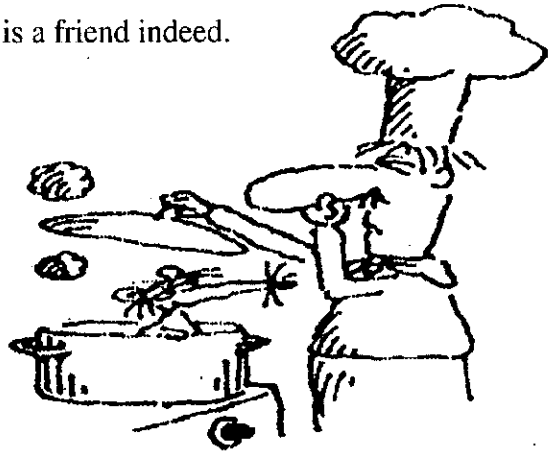
Sure. My time is your time. A friend in need is a friend indeed.

Idioms

■ Smell a rat

How come the front door is open? Didn't you close it before we went shopping?

I am sure I did. I can't understand it. Frankly, I smell a rat!



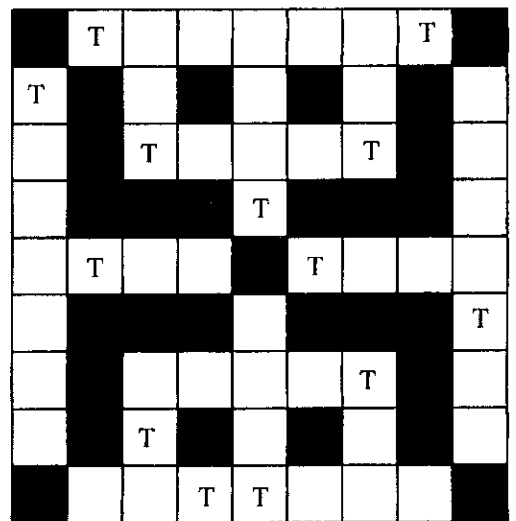
Feel that something is wrong

Brainteasers!

Cross-Wise (Answer correctly, get one year subscription for free!)

There are no clue numbers in the grid. Use your powers of deduction to put the right words in the correct positions in the grid. All the T's have already been filled in.

1. One of the two horizontal 7-letter words is a musical instrument and the other is stinging plants.
2. One of the two vertical 7-letter words is a day of the week and the other is a planet.
3. One of the 5-letter words is one of the five senses and the other is not together.
4. The 4-letter words are light fog; cab; open pastry; male deer.
5. The two 3-letter words on the left are rodent and consumed.
6. The two 3-letter words on the right are part of the foot and female sheep.



Culture Trip!

Every language is bound up with the culture of the people who speak it. English as the most widespread language in the world is not apart from this fact. Moreover, awareness of the cultural

EARLY LIFE

Shakespeare was born in 1564, in Stratford-upon-Avon, a prosperous town in England. His local grammar school had a demanding curriculum. At age 18, he married Anne Hathaway. They had a daughter, Susanna, and twins-Hamnet and Judith. At some point, Shakespeare left Stratford for London, to work in the theater.

PLAYWRIGHT IN LONDON

Shakespeare made his reputation with 38 glorious plays. He wrote about two plays a year, while living in London. He never published the plays, but he saw them performed at the Globe and other London theaters.

Shakespeare's plays were well liked by audiences. But we know little about his life in London. Later, he retired in Stratford as a prominent citizen. He died in 1616. Two actors saw that his plays were printed. A collection called the First Folio came out seven years after his death.

*No author is quoted more often than
william shakespeare.
He is the most famous name in all of English literature.
What makes him so great?*

A WRITER FOR ALL TIME

Shakespeare was a fabulous storyteller. His plays entertained audiences. Most people of his time considered his plays merely popular entertainments, much as we think of the movies today.

Shakespeare was also a profound thinker. He created a variety of true-to-life characters in his plays. These characters seem real because shakespeare presented their viewpoints so well. The richness of his language is amazing. He even invented many words and phrases that are now common, including leapfrog, lonely, and watchdog.

Shakespeare's plays reflect many aspects of human life. He wrote delightful comedies, such as A Midsummer Night's Dream, Much Ado About Nothing, and As You Like It. He wrote plays about England's kings that teach history in an entertaining way. The great tragedies explore flaws in human nature. These plays include Hamlet, Romeo and Juliet, Othello, King Lear, and Macbeth. In his spare time, he wrote poetry. His 154 sonnets are among the most famous love poems of all time.

Reference: Microsoft ® Encarta ® Reference Library 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation.

6. Always be Positive

If you have an individual or group say something in front of the group, be very careful about correcting them. Be supportive in their ideas. After all, you did ask for their opinion. *Beware of Jokes; what is funny to you is not necessarily funny to everyone else.*

7. On Time

If you are early, you are on time; if you are late, you are left! Make sure you have plenty of time to set and tear down your display and supplies! Don't forget: "Early to bed and early to rise, make a man healthy, wealthy, and wise!"



8. Appearance

The better you look, the better your presentation; be comfortable but professional. Students are not comfortable with a formal teacher, always in his black suit. Change your cloths off and on, attract their love and be a good model for them. When asked, most of the students say they want to become a teacher in the future; don't deteriorate their dreams!

9. Use the Opening/ have a Closing

A good opening makes every body warm. Without warm up section, you will have awful muscle-ache!

Have a Summary prepared for your closing. They will learn more if you reinforce your points again at the end.



10. Don't forget to say "Thank You"

"Great!", "Well done!", "Excellent!", "Clap!", "Good", etc. are magic words. Use them appropriately, as much as possible.

Close up!

In this section we will review the lives and works of the most famous faces in the English language. As for the preface of the section we introduce William Shakespeare.

William Shakespeare was perhaps the greatest writer in the history of the English language. He wrote many famous plays and poems in the late 1500s and early 1600s.

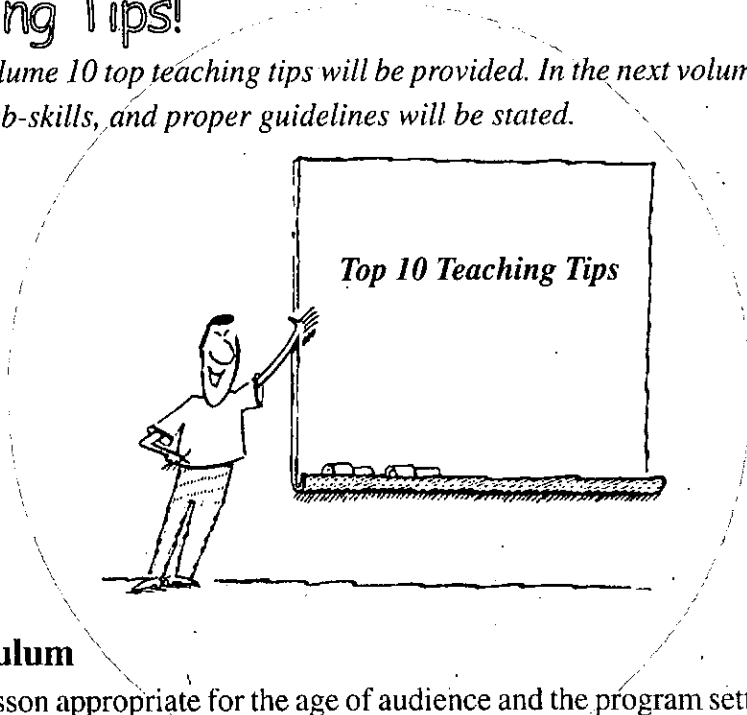


*But I can tell you, anyhow,
I'll kill you if you quote it.*

"Cinq Ans Après", Gelett Burgess (1866-1951), U.S. humorist.

Teaching Tips!

In this volume 10 top teaching tips will be provided. In the next volumes we will go through all four skills and sub-skills, and proper guidelines will be stated.



1. Curriculum

Find a lesson appropriate for the age of audience and the program setting. If you use a higher level lesson, students will understand a little and if you teach a lesson lower than the level they are, they get bored soon.



2. Be Prepared

Practice your program.

Don't wing it, it doesn't work. Have your supplies and a few extra copies just in case. You may even ask for volunteers to set the facilities you need in the class. This encourages students to take part in the activities.

3. Have a Plan

Know your lesson and how you are going to present it. Think it through; ask yourself questions about what you will say when and how. Lesson plan is your guide in your sojourn in the classroom. If you don't know something because you had not prepared the lesson, don't use tricks such as, 'answer this question at home', or 'I don't explain this, because you have not studied'. Students are cleverer than we think!

4. Have Supplies

Have your supplies early and bring extra. Let the students waste some of your supplies, even.

5. Speak Loudly

You can't teach them if they can't hear you. Don't scream! Speak as loud as you think every body hears you and no body is annoyed!



English Through Fun!

Babak Dadvand and Hadi Azimi
babak.dadvand@gmail.com
and/or azimi.ho@gmail.com

The new generation of "*English through Fun!*" welcomes you all! The Authors of this section, are so pleased to receive your feedback using their mail addresses. In case of any comments, or questions, please do not hesitates and contact us.

Quotable Quotes

- But love is such a mystery,*

I cannot find it out:

For when I think I'm best resolv'd,

I then am in most doubt.

(by :Fragmenta Aurea, "Song. I Prithce Send me Back" John Suckling (1609-1642), English poet).

- Television is an invention that permits you to be entertained in your living room by people you wouldn't have in your home.*

(by: David Frost (1939 -), British television personality, CBS Television).

- Some minds remain open long enough for the truth not only to enter but to pass on through by way of a ready exit without pausing anywhere along the route.*

(by: Elizabeth Kenny (1886-1952), Australian nurse. And They Shall Walk (co-written with Martha Ostenso).

- Ah, yes, I wrote the "Purple Cow"*

I'm sorry, now, I wrote it!

In adopting a new technology, be it a tape recorder, a VCR, a CD-ROM multimedia, or other network-based communication technology, we should consider the following questions:

- Does the new technology facilitate the attainment of course goals?
- Is it cost-effective? Do the benefits outweigh its cost?
- Are the teachers ready to work with the new technology? Is any training required?
- Does it serve the needs of teachers and students?
- Does it help teachers make more efficient use of class time?

There are other questions to think about, but these are some of the most important questions that need to be addressed before we decide to implement new technologies in the classroom.

The Final Thought

It seems that attributing all problems to language teaching methods in general and to the outdated or most criticized ones in particular is not fair. What seems lacking is a dynamic management and above all commitment to a clearly defined policy for ELT. Treating English classes analogous to Knowledge subjects signifies the ignorance of a basic truth; that as a school subject English has not been treated as a skill-based subject.

Improper distribution of the class hours, which is again related to the educational management, and lack of a general intention in using at least the available teaching aids, are all at work to prevent the language learning from progression. In fact, what seem more crucial to be modified are not the teaching methods rather what require changes is the dominant policy or the educational management prevailing over schools. In so doing, even the unattended effects of the methods and other factors, no matter how trivial they are, can be accounted for and comprehensive solutions are

likely to be provided.

References

- Ahmadi, P.(2002). The Evaluation of High School Textbooks for EFL Education in Iran: The Evaluation via Checklist. *Foreign Language Teaching Journal* 16,33-43.
- Brooks, N. (1994). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Prentice Hall.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. (2nd Ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Celce-Murcia, M.(2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle Publishers. Boston.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory to Practice*. (3rd Ed) San Diego, CA: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Gardner, R.C.& Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Larsen - Freeman, D. (2002). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D.& Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Oller, J.W., Hudson, A.& Liu, F. (1977). Attitudes and Attained Proficiency in ESL. A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning* 27:127.
- Richard, J.C., & Rodgers, T.S., (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Rivers, W.H. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.

Student

Indeed, most learners who study language in the centers discussed are the same students studying in public schools. That they benefit from an extra program is by no means deniable. However, class participation in schools, no matter for English or any other subject, is to some extent unavoidable or better to say compulsory. But going to a language center is an intentional, voluntary act, which no doubt results in a higher level of motivation, the importance of which is unquestionable. As Brown (2000:119) asserts "It is easy in second language learning to claim that a learner will be successful with the proper motivation since countless studies and experiments in human learning have shown that motivation is a key to learning." The same source further emphasizes the relationship between motivation and attitude, borrowing from Gardner and Lambert (1972:115) who define motivation as a construct made up of certain attitudes. Brown further quotes Oller, Hudson and Liu (1977:120) that positive attitudes enhances proficiency. Thus, one of the most demanding tasks on the part of the language teachers at schools seems to be the provision of the proper level of attraction and motivation for the learners. That is to specify for them how useful and helpful knowing or learning a foreign language would be.

According to Brown (2001:208), language teachers must not underestimate the importance of getting students strategically invested in their language learning process. Perhaps the most powerful principle of learning of all kinds is the intrinsic motivation. One of the best ways of getting students intrinsically involved in their language learning is to offer them the opportunity to develop their own set of strategies for success. Having thus invested their time and effort into the learning of English, they can take responsibility for a good deal of their own learning. This, in turn, generates more motivation as they becomes autonomous learners.

Textbook

As the last but not necessarily the least factor to call attention to, I refer to textbooks used in the two types of English classes. As Celce – Murcia (2001:302) states "no teacher is entirely satisfied with the textbook used, yet very few manage to teach without one". In almost all language centers textbooks prepared by native speakers are used. A teacher book and a work book usually back up the students' textbooks. These supplementary texts are to reinforce and guarantee the success of the teaching process. However, this fact ought not to be considered as a sign of the insufficiency of the Iranian textbooks used in guidance schools or high schools. As a matter of fact in the past twenty years various measures have been taken to design and prepare textbooks for students. The developed materials though lacking teacher book and work book are good enough to be used for the attainment of the intended results. The writer of this article has also evaluated the high school textbooks used in Iran, see References (Ahmadi, 2002).

Teaching aids are not uncommon or inaccessible in public schools, but the lack of an exclusive room or class for English indirectly decreases the possibility of their use. However, the use and the adoption of tape players, films, charts, pictures and similar equipment are a common practice in language centers. Besides the grouping of all equipment in the same place makes their use easier and more liable.

In recent years, the use of technological aids, especially those related to computers, has increasingly become a common feature of the classroom. There is no doubt that computer-based instruction will occupy a more central role in the second language classroom in future. However, as we eagerly explore the potential that this new technology has to offer to language learning, we should not lose sight of the fact that it is the teacher, not the technology, who determines the quality of learning that takes place in the classroom.

teachers' later collaboration or depart from the institute. Fourthly, students in public schools have no role in deciding about teachers. Thus, they are bound to tolerate the assigned teachers. But in language centers students' judgement is a part of the process of teacher evaluation.

In order to keep abreast of changes in the field of foreign language teaching, teacher education programs should be subjected to continuous appraisal in relation to the needs of both the individuals and the society and the means of their realization. Since language teaching today is borrowing extensively from a wide range of disciplines, such as second language acquisition, psycholinguistics, sociolinguistics, pragmatics, artificial intelligence, cognition, parapsychology, to mention just a few, care must be taken to ensure that the programs offered provide the prospective teacher with the needed skills, knowledge and experience.

In Iran, in-service training suffers from content deficiency. Whilst in initial teacher training weight is usually given to theories, old and new, for most practicing teachers access to new theories tends to be patchy. A major source of access is the in-service training provided by educational bodies – Ministries and Boards of Education, teacher's associations, foreign cultural institutes etc. – in the form of seminars and conferences. Whilst these types of event are important ways of making teachers aware of new developments in methodology, I believe that the nature of many of these activities, with their concentration on practical "Show – and – tell" sessions, sometimes has the tendency to reduce methodology to a "bag of tricks"; that is to say, as they may illustrate examples of good practice and to an extent certain methodological principles connected with them, a deeper understanding of their underlying theories, which is necessary if teachers are to engage in a critical dialogue with new methods, is sometimes lacking. The "what" and the "how"

of teaching needs to be supported by the critical "why" or "why not".

An ongoing dialogue between theory and practice is an important component of teacher development if teachers are to be open to new theories and, just as important, not to be intimidated by them. Moreover, this aspect is important if teachers are themselves to be formulators rather than consumers of theories and it will feed into activities such as "action research", which is likely to play an ever increasing role in the coming years. Although in some countries, special institutions exist to carry out the role of "theory and research mediation" in my opinion much more has to be done to support the mediation process. I believe that it is short – sighted of educational bodies not to take extensive measures to facilitate the dialogue between theory and practice and that they should devote more resources to the dissemination and discussion of theories and research findings in ways that are accessible and relevant to practitioners.

Class Time

No doubt schools provide better time intervals for all subjects. Since in language centers classes are held at nights in the afternoons when the students are more likely tired and bored. However, the distribution of the class hours in language centers is a point which deserves careful consideration. In schools, English classes are held in either three successive hours a day during the week or in two-week intervals in two sessions. Due to the teachers' involvement in different schools, these classes are usually held with short intervals, in two successive days or so. However, language centers hold classes which are distributed evenly in odd or even days in three sessions during a week. Thus, they not only compensate for the improper class times but also provide better opportunities for practice, learning and progress.



history and other subjects. Therefore, the climate is not and can not be English by any means. In language centers, however, the whole setting serves as a supplementary resource, which backs up teaching and learning. There, the atmosphere in its totality is used for the improvement of learning English. All teaching aids are at hand. The walls are good boards for charts, pictures, drawings and so on, and thus help to maintain peripheral learning. This point has been noted by Larsen – Freeman (2002:77), when she notes "by putting posters containing grammatical information about the target language on classroom walls, students will absorb the necessary facts effortlessly. The teacher may or may not call attention to the posters". She further tries to justify the importance of the peripheral learning through noting the idea that "we perceive much more in our environment than to which we consciously attend." In short, in language centers everything, with minimal difference in degrees, is adjusted to make the process of language learning more natural, favorable and fruitful. And this in turn affects the retrieval, retention and reinforcement of the taught materials positively.

Since in both guidance schools and high schools different places as laboratories and workshops have been excluded for courses as

physics, chemistry, and other subjects, the allocation of an exclusive room to English classes in these schools does not appear ambitious.

Teachers

In spite of the undeniable difference in results in the majority of cases, the instructors of the private centers are not different from the teachers of public schools. Thus, something beyond the personality of teachers should be at work. Firstly, teaching in public schools is merely seen as the fulfillment of the requirements of the teacher's job, which continues even if the duty is not accomplished satisfactorily. No teacher loses his job due to his bad or weak performance. Secondly, schools have no role in teacher selection. They are not selected by schools but by the departments of education. On the contrary in language centers teachers are usually chosen from among a group of applicants or candidates, a process which makes a good and fair selection more possible. Thirdly, teacher evaluation in schools is defective. It usually deals with teachers' control and class administration not to their ability and skills in language teaching. In language centers, on the other hand, a specialized evaluation and supervision is at work. This policy in directly leads to teachers' improvement since it determines the

either. Chastain (1988) notes that the goal of audiolingual method was to have students reach a point at which they could use language automatically and unconsciously as native speakers do. Likewise Rivers (1981:38) suggests "the stated objectives of audiolingual method was the development of mastery, at various levels of competency, in all four language skills." Cited in Richard and Rodgers (2002:53), Brooks (1994) lists training in listening comprehension, accurate pronunciation and recognition of speech symbols in writing as the short-term learning objectives and language as the native speakers use it as the long-term objective.

Finally, Richard and Rodgers (2002:65) admitting the fact that audiolingual method began to fall from favour in the late sixties, considers that audiolingualism and the materials based on audiolingual principles continue to be widely used today. No doubt even the critics of such a method will admit that the present state provides too little to satisfy the demands of this method. Thus, it should not be considered pessimistic at all if one claims that as far as the conditions are concerned, even the highly promising communicative methodologies would not meet a better result. What seems urgent is a radical change or a revolution in our understanding of the concept and demands of methodology, not its label.

Still a third group of critics may relate the unattained objectives to the textbooks adopted in guidance schools and high schools. A comparison between the original English textbooks and those adopted in schools will clarify that this arguments is also far from valid.

Quite the opposite and as a proportionately satisfactory experience, I refer to the relative success of English language teaching institutes in the country. In fact, more convincingly in large cities, people seem to have been convinced that taking advantage of such classes is the only way to help their children learn English.

As a teacher who is acquainted with and has

contacts with both public schools and such institutes I should admit that the teachers and the methods are not that much different in these two centers as they are supposed to be. As a matter of fact you may find numerous cases that a certain teacher or teachers work in both of the above mentioned centers and possibly similar methods are at work but with different results. A close look at the policies, programs, facilities and the management of these centers may provide good hints. Put it in other words, by comparing schools and language centers in terms of educational settings and facilities, teachers, learners, access to teaching aids, textbooks and the class times, the present paper tries to provide a clear picture of the status quo of language learning in these centers. What is intended is to help making a decision by relying on the strong points and refraining from the weak points.

Classroom Climate

Nobody can ignore the importance of a proper educational setting. The class environment, chairs, tables, blackboard, and other relevant equipment can strongly affect the teaching process. They have the property to make the teaching and the learning process smoother, easier and more pleasant. This point has also been considered notably by Celce – Murcia (2001:261) when she notes "obviously, the bright, clean classroom with relevant pictures on the walls, and moveable comfortable chairs with some support for writing on, is the idea to be striven for."

With almost a full agreement among those who are familiar with the schools and the institutes I can claim that in general, public schools are superior in rank in terms of these factors. In fact, a large portion of language centers are established in places not designed or equipped for educational practices. However, what makes the difference is the way these learning environments are used. In public schools, English classes are held in a place where students study mathematics, physics,

through proposing alternate solutions, it calls for the effective use of time and resources available in our country, Iran. It reviews the contexts in which teaching and learning occur, including the context factors teachers, learners, institutional context, textbooks, instructional aids and classroom time. Also, it compares teaching English as a foreign language both in public schools with such as private institutes to shed light on their success and / or failure in language teaching as a pedagogical enterprise.

Key Words: post-method era, methodology, pedagogical, enterprise, instructional aids, textbooks.

The problem

Entering university, every Iranian student has at least 450-500 hours background in English. However, a great number of high school graduates are not able to produce or comprehend a single error-free sentence in English. The dominance of such a situation is a good reason to claim that language teaching in Iran has not been able to cope with the demands. In the past twenty years, almost all the factors and elements involved in teaching English as a foreign language in the country have undergone changes. New textbooks have been designed, published and revised over time, and training programs for English teachers have been provided. A notable tendency for using teaching aids has developed among language teachers, and new methodologies have been tried or adopted. Yet, the problem has not been overcome satisfactorily. It is for the reason that the present paper attempts to investigate the factors involved in the failure of English language teaching in our country.

Most of the teachers as a quick answer to the question of failure would attribute that the problem is the use of inappropriate methodologies. When these teachers try to explain this fact, grammar translation, no doubt, would be the most criticized one. In contrast to this view I argue that grammar translation may have never been employed appropriately at all. Rather, the problem may be accounted for in terms of the misapplication of the method. In fact, if grammar translation has been adopted properly, the situation might not be as miserable as it is. There is no sign of the development of skills proposed by grammar

translation method. Chastain (1988:89) remarks that "Grammar translation teaching satisfied the desires of" mental faculties "school of thought and the traditional humanistic orientation, which placed primary emphasis on the belles lettres of the country". She further notes that the primary purpose of the grammar translation approach was to prepare students to be able to study literature. An equally important goal was to improve students' capability of coping with difficult learning situations and materials. Larsen – Freeman's (2002:11) comment on Grammar Translation (GT) is by far more promising. "Grammar translation is supposed to put emphasis on the ability to translate foreign texts, to develop a large range of vocabulary and to have a good ability in teaching literature." However, as was mentioned earlier it is a common experience for professors in universities to encounter too many students who are not able to read a short passage or understand its vocabulary items thoroughly, let alone the highly demanding skill of translating it into Persian.

Another group of teachers, due to their familiarity with new approaches, may criticize the program claiming that English has been thought of as discrete units to be practiced using procedures advocated by the audiolingual method. They may argue that the failure in current EFL teaching in Iran goes back to the unnoticed drawbacks of audiolingual approach.

The same position taken with respect to the GTM I, again, argue for the nonadoption or better to say the misadaptation of this method. Since we have not met skills advocated by audiolingualism

Parviz Ahmadi Darani: MA (TEFL)
 ahamdi1906@yahoo.com
 Azad Islamic University of Shahrekord

An Appraisal of Foreign Language Teaching in Iran: The Present State of the Art

چکیده

در ۵۰ سال گذشته، مطالب زیادی درباره‌ی تدریس زبان انگلیسی شنیده و گفته شده است. حتی در دوره‌ی فراروشی (Post method)، تحقیقات فراوانی درباره‌ی روش تدریس موجود است، و روش تدریس، مورد توجه خاصی قرار دارد که از جمله دلایل آن می‌توان به شناخت نقش زبان‌آموزان، مقدم دانستن یادگیری بر تدریس و یا فرغ دانستن تدریس بر یادگیری، شواهدی از مطالعات اجتماعی- روان‌شناختی زبان، و داده‌هایی که نشانگر رفتار متفاوت زبان‌آموزان در موقعیت‌های متفاوت زبانی اشاره کرد. در پاسخ به نیاز روزافزون تغییرات بنیادین در آموزش زبان، این مقاله در صدد جانبداری یا توجیه روش تدریس خاصی نیست؛ بلکه می‌کوشد، از طریق ارزیابی شرایط نامناسب آموزش زبان، و پیشنهاد راه‌حل‌های مطلوب، راه را برای استفاده‌ی بهینه از وقت و منابع موجود در کشورمان ایران، هموار سازد. در این راستا، به عوامل مؤثر در فرایند آموزش، شامل: معلمین، فراگیران، کتاب‌های درسی، وسایل کمک‌آموزشی و زمان برگزاری کلاس‌ها توجه خاصی شده است. هم‌چنین مؤسسات دولتی با مراکز خصوصی آموزش زبان مقایسه شده‌اند تا بتوان تفاوت‌های کمی و کیفی در نیل به اهداف آموزشی در این مؤسسات را شناسایی کرد.

کلید واژه‌ها: دوره‌ی فراروشی یا پسامتد، روش تدریس، فرایند آموزشی، وسایل کمک آموزشی، کتاب‌های درسی.

Abstract

We have heard and read much about teaching in the past fifty years or so. Even in the post-method era, there has been abundant literature on teaching methodology. This time, however, teaching has received a different type of attention. The recognition of the learner's role; the recognition of the priority of learning over teaching and the fact that teaching is subordinated to learning; the evidence coming from social-psychological studies of language; and the data on how learners perform differently in different contexts of use have provided deeper insights into the working of language learning and teaching. Accordingly, the basic premise of this article would not be to advocate or justify a particular language teaching method, rather via appraising the prevailing conditions in language teaching and

tests, b) democratization of testing through giving more attention to learners as one of the primary stake holders and c) a call for more learner autonomy and responsibility.

Notes: _____

1. This paper draws a fine distinction between *testing* on the one hand and *assessment* on the other.
2. Also known as Structural Approach

References _____

- Alderson, J. C., Banerjee, J. (2001). Language Testing and Assessment (Part I). *Language Teaching*, 34, 213-236
- _____ (2002). Language Testing and Assessment (part II). *Language Teaching*, 35, 79-113
- Alerson, J. C., Clapham, C. (1992). Applied Linguistics and Language Testing: A Case Study of ELTS Test. *Applied Linguistics*, 13(2), 149-167
- Bachman, F. L. (1991). What does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly*, 25(4), 671-704
- _____ Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press
- Bachman, F. L., Palmer, A. (2000). Language Testing in Practice. Oxford University Press
- Brown, D. J., Hudson, T. (1998). The Alternatives in Language Assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675
- Buck, G. (1997). The Testing of Listening in a Second Language. In C. Clapham & D. Corson, (Eds.), *Language Testing and Assessment* (Vol. 7, pp. 65-74) Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Eckstein, M. A., Noah, H. J. (1993). Secondary School Examinations: International Perspective on Policies and Practices. Yale University Press, New Haven.
- Farhady, H., Ja'farpur, A., Birjandi, P. (2006). Testing Language Skills: From Theory to Practice. Tehran: SAMT
- Fulcher, G. (2000). The 'Communicative' Legacy in Language Testing. *System*, 28, 483- 497
- Hamp-Lyons, L. (2000). Social, Professional and Individual Responsibility in Language Testing. *System*, 28, 579-591
- Harris, D. (1991). Testing English as a Second Language. McGraw-Hill Book Company
- Heaton, B.J. (1990). Writing English Language Tests. Longman Inc., New York
- Lado, R. (1961). Language Testing. New York: McGraw-Hill
- Laufer, B., Nation, P. (1999). A Vocabulary-Size Test of Controlled Productive Ability. *Language Testing*, 16 (1), 33-51
- Morrow, K. (1979). Communicative Language Testing: Revolution of Evolution? In: Brumfit, C. K., Johnson, K. (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford. 143-159
- Rea-Dickens, P. (1997). The Testing of Grammar. In C. Clapham & D. Corson, (Eds.), *Language Testing and Assessment* (Vol. 7, pp. 87-97) Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- _____ Fossilization or Evaluation: On the Case of Grammar Testing. In C. Elder, A. Brown, E. Grove, K.Hill, N. Iwashita, T. Lurnley, T. F. McNamara & K. O'Loughlin (Eds.), *Experimenting With Uncertainty: Essays in Honor of Allan Davies* (Studies in Language Testing Series, Vol. 11, pp. 22-32). Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate and Cambridge University Press.
- Ross, J. S. (2005). The Impact of Assessment Method on Foreign Language Proficiency Growth. *Applied Linguistics*, 26(3), 317-342
- Richards, C. J., Rogers, S.T. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (1989). 'Communicative Competence, Language Proficiency and Beyond.' *Applied Linguistics*, 10(2), 138-156
- Wall, D. (2000). The Impact of High-Stakes Testing on Teaching and Learning: Can This be Predicted or Controlled? *System*, 28, 499-509

assessment of language skills. As Rea-Dickens put it, the lack of explicit assessment of grammatical points does not mean that grammar is not assessed at all. Testing of grammar could be pursued implicitly while assessing speaking and writing in form of grammatical accuracy of the written or spoken discourse. Grammatical knowledge is also required for the successful accomplishment of reading tasks whereas knowledge of grammatical and rhetorical structures influences our understanding of the text's details.

● *Alternative Assessment*

Partly influenced by the communicative movement and partly under the influence of humanistic psychology, the 1990s witnessed a surge of interest in alternative modes of assessment among language teachers and testing practitioners. Alderson and Banerjee (2001, p. 228) delineate alternative assessment in the following manner:

Alternative assessment is usually taken to mean assessment procedures which are less formal than traditional testing, which are gathered over a period of time rather than being taken at one point in time, which are usually formative rather than summative in function, are often low-stakes in terms of consequences and are claimed to have beneficial washback effects.

Among alternative assessment procedures, self-assessment, peer assessment, teacher observation, portfolios, logs, journals, videotapes, audiotapes, and conferences are a few to be mentioned. Although such procedures may be time consuming and more difficult to administer and score compared to *traditional* test methods, e. g., true-false, matching, multiple choice, fill-in, short answer questions, etc., their claimed advantages turn them into an appealing option for language testers and teachers. Brown and Hudson (1998, p. 654) list twelve positive characteristics of

alternative assessment resulting in their preferred status over traditional assessment methods:

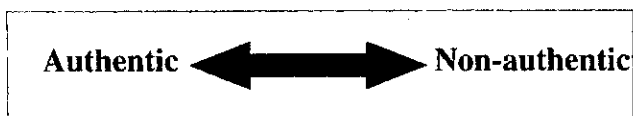
1. require students to perform, create, produce or do something;
2. use real world context or simulations;
3. are non-intrusive in that they extend the day-to-day classroom activities;
4. allow students to be assessed in what they normally do in class every day;
5. use tasks that represent meaningful instructional activities;
6. focus on processes as well as products;
7. tap into higher level thinking and problem-solving skills;
8. provide information about both the strengths and weaknesses of students;
9. are multiculturally sensitive when properly administered;
10. ensure that people, not machines, do scoring, using human judgment;
11. encourage open disclosure of standards and rating criteria; and
12. call upon teachers to perform new instructional and assessment roles.

As a result of the increased interest in the alternative procedures within the last decade, the conventional teacher-dominated summative assessment methods have gradually lost their appeal in favor of the more flexible learner-centered formative assessments. Consequently, "In many second and foreign language instructional contexts, assessment practices have increasingly moved away from objective mastery testing of instructional syllabus content to ongoing assessment of the effort and contribution learners make to the process of learning" (Ross, 2001; p. 318). In brief, the genesis of this new obsession with alternative procedures and formative assessment could be traced to a) the higher significance attributed to face validity of language

- What an Authentic Language Test Entails?

In order to justify the use of language tests, we need to be able to demonstrate that performance on language tests corresponds to language use in specific domains other than language test itself. One aspect of demonstrating this pertains to the correspondence between the characteristics of TLU [Target Language Use] tasks and those of the test tasks. ... We define authenticity as the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the features of a TLU tasks (Bachman & Palmer, 2000; p. 23)

In effect, authenticity is a feature of language tests which enables us to envisage test takers' performance with regard to their future target domains on the basis of how well they perform on language test items. In the other words, for language test tasks to be called authentic, they should represent a true sample of the actual tasks test taker will be required to perform in TLU situations. This correspondence of test tasks and TLU tasks is not an all-or-nothing phenomenon and is better to be viewed as a relative construct which varies along a continuum from highly authentic to highly non-authentic. In this sense, the common dichotomy of language tests into *either authentic or non-authentic* can not accurately reflect the complexities of the issue and may culminate in oversimplification of the concept. This is demonstrated in the following figure:



In somewhat a more detailed taxonomy, Bachman (1991) distinguishes between *situational* and *interactional* authenticity. Situational authenticity demands a match of test features with those of target tasks while interactional authenticity pertains to the degree of test takers' language

knowledge involvement in accomplishing test tasks. Based on this categorization, it is possible for a language test to be a) high on situational authenticity while having little degrees of interactional authenticity, b) having high interactional authenticity but with little situational authenticity, c) high on both situational and interactional authenticity and d) having little situational and interactional authenticity.

- What is Meant by Performance Orientation and Real Life Outcomes?

"The assumption underlying the performance tests advocated and developed in the 1980s was that the observation of behavior that mirrored 'real-world communication' would lead to scores indicating whether the learner could perform in the real world. This 'real world' involves interaction, unpredictability, and the integration of skills" (Fulcher, 2000; p. 489). For a language test to be interaction-based there should be an unpredictable interface between the participants with an integration of both productive and receptive language skills at work in the meantime (Morrow, 1979). Moreover, communicative language tests should be scored on the basis of their real world outcomes, i. e., whether the learner was able to achieve a certain communicative effect (Fulcher, 2000). This means that what really counts is test takers' success in accomplishing *real life tasks* through the use of language and not merely accuracy of his language.

Under such influences, testing of grammar experienced somewhat of a decline in this period. For Rea-Dickens (1997, 2001) the current lack of interest in direct testing of grammar could be traced back to the communicative movement of 1980s which shifted the locus of attention from teaching and testing of grammar to the more communicative aspects of language use. As a result, grammar came to be assessed implicitly during the

and unrelated linguistic chunks functioning independently of each other, integrative approach tackles language from a more holistic perspective. That is, language use is no longer viewed as putting the small decontextualized bits together, but as a dynamic process in which various skills and sub skills are employed in accomplishing real life tasks. Hence, any comprehensive account of one's language involves assessing his/her ability to use the language in the appropriate context with the integration of different language (Farhady et al., 2006). According to Heaton (1990),

This [integrative] approach involves the testing of language in context and is thus concerned primarily with meaning and the total communicative effect of discourse. Consequently, integrative tests [unlike discrete-point items] do not seek to deparate language skills into neat divisions in order to improve test reliability. Instead, they are often designed to assess the learner's ability to use two or more skills simultaneously. Thus, integrative tests are concerned with a global view of language proficiency...(p.16).

Among the tests most peculiar to this era, cloze, dictation, composition writing, oral interview and translation are a few to be mentioned. As is the case here, almost all these test types entail assessing language use in such a way that requires the examinee to draw upon more than one aspect of his language knowledge in successfully accomplishing the test task. Indeed, this re-orientation from discrete -point to integrative approach took place mostly under the influence of Chomsky's *language competence hypothesis*. In fact, transformational linguists on the one hand, and *rationalist psychologists* on the other brought to the forefront the notion that language and language learning is completely a systematic and rule governed enterprise influenced by learners' cognitive abilities. With such new notions, a

demand was made of language testing specialists to re-direct their theories and practices so that they better mirror the realities of language and language use knowledge.

● *Communicative Language Testing*

Influenced by the cognitive psychology and Hymes' model of communicative competence, which highlighted the ability to use language in its appropriate social context as an indispensable aspect of language proficiency, language testing in the late 1970s and the early 1980s witnessed one of its biggest changes of its direction. The new era, known as *communicative language testing* and labeled as "the Promised Land" of language testing history (Morrow, 1979; p. 144, qtd. in Fulcher, 2000), was indeed a reaction to the previous overemphasis of validity and reliability at the expense of *authenticity* and *face validity*. Heaton (1990, pp. 19-20) Characterizes communicative language tests follows:

Communicative tests are concerned primarily (if not totally) with how language is used in communication. Consequently most aim to incorporate tasks which approximate as closely as possible to those facing the students in real life. Success is judged in terms of the effectiveness of the communication which takes place rather than formal linguistic accuracy. Language 'use' is often emphasized to the exclusion of language 'usage'. ...Unlike the separate testing of skills in the structuralist approach, moreover, it is felt in communicative testing that sometimes the assessment of language skills in isolation may have only a very limited relevance to real life.

Fulcher (2000) in his account of communicative language testing identifies communicative tests with three basic qualities of authenticity, performance orientation and real life outcomes. Each of these concepts are explained in more details in the following sections.

the *Discrete Point Model* of language testing came into being which was primarily concerned with testing language skills (listening, speaking, reading and writing) and components (vocabulary, grammar and phonology) as the backbones of any linguistic system's knowledge. This model, which has Lado's (1961) skills/components of language proficiency as its heart, is described by Heaton (1990, p.15) along the following lines:

This [structuralist] approach is characterized by the view that language learning is chiefly concerned with the systematic acquisition of a set of habits. It draws on the work of structural linguistics, in particular the importance of contrastive analysis and the need to identify and measure the learner's mastery of the separate elements of the target language: phonology, vocabulary and grammar. Such mastery is tested in using words and sentences completely divorced from any context on the grounds that a larger sample of language forms can be covered in the test in a comparatively short time. The skills of listening, speaking, reading and writing are also separated from one another as much as possible because it is considered essential to test one thing at a time.

As the above quote clearly indicates, decontextualization of test items, i.e., divorcing samples of language from its surrounding linguistic and non-linguistic context, is a common practice in the tests of this period. Besides, an effort used to be made to separate language skills and components into neat division for testing purposes. As a result, a good test of listening was considered to be the one which only and only drew upon the listening skill and did not have intervention from other language skills and components. In practice, however, developing such pure tests was doomed to failure since the real use of language entails the integration of a



number of skills and components. Indeed, people hardly ever come across a situation in their language use in which only a single skill or component suffices for the successful completion of real-life tasks.

Generally speaking, within the framework of the discrete-point model, there is an overemphasis of reliability and validity and a craze for objectivity in language tests. This, in turn, accounts for the huge popularity of multiple-choice and true/false items in the tests of this period, e.g., TOEFL. Although the skills/components model of language proficiency on which the structuralist approach is based was welcomed in the 1950s, it had its own critics too. Among the most frequently cited shortcomings of the skills/components model were 1) lack of an explicit indication of how language skills and components are related and 2) failure to recognize the context of language use (Bachman, 1995). Realization of these inadequacies was contemporaneous to the introduction of Hymes *Communicative Competence* model of language proficiency which marks a major turning point in the language teaching history.

● *Integrative Approach*

Instead of viewing language as a set of discrete

language use when designing their tests” (Alderson & Clapham, 1992;p.149).

Lacking any particular linguistic or psycholinguistic foundations, Grammar-Translation Method (GTM) of language teaching experienced its heydays during the nineteenth and early decades of the twentieth century. In deed, GTM was the heritage of teaching Latin in Europe which was later on exploited for the instruction of ‘modern’ European languages, e.g., French, English, German. Also known as the Prussian Method in the United States, GTM is based on the following pre mises (Richards and Rogers, 2002):

1. The goal of foreign language study is learning to read its literature and benefiting from the mental discipline and intellectual developments associated with it;
2. Reading and writing are the principal components of any language;
3. Translation is one of the most effective techniques for learning a language;
4. Sentence is and should be the basic unit of teaching and language practice;
5. Accuracy, particularly in translation and study of grammar, is very important;
6. Grammar should be taught deductively and in an organized and systematic way;
7. The student’s native language must be the medium of instruction.

The testing approach commonly referred to as *the Essay Translation Approach* shares many of these assumptions about the nature of language and language use. Belonging to the so-called ‘pre-scientific’ era of language testing, a test based on the essay translation approach typically consists of essay writing, translation and grammatical analysis with a heavy literary and cultural bias (Heaton, 1990). Test takers are usually asked to write native-like and sometimes scholarly essays

with rigid literary qualities. Failure to demonstrate such an expertise is usually interpreted as an indication of limited language ability. The translation technique used also demands testees to translate decontextualized and literary laden sentences from their first language to the second and vice versa. In addition, grammatical analysis, usually in form of verb congregation and explicit stating of the rules, is another indispensable aspect of this outdated testing tradition. On the contrary, when it comes to language testers, no particular skill is required, only their subjective judgments on the quality of learners’ responses without any objective criteria for correctness.

● *Discrete-Point Approach*

The introduction of the Audiolingual Method, along with the increased opportunities for communication, brought about the decline of GTM by the mid-twentieth century. As Richards and Rogers (2002,p.53) put it, by the mid 1950s “[the] combination of structural linguistic theory, contrastive analysis, aural-oral procedures and behaviorist psychology led to the Audiolingual Method.” The structural linguistics’ view of language proficiency was that of a system composed of structurally related components, e.g., phonemes, morphemes, words, phrases, clauses and sentences. In fact, “learning a language, it was assumed, entails mastering the elements or building blocks of the language and learning the rules by which these elements are combined, from phonemes to morphemes to words to phrase to sentence” with the speech being the primary medium of language use (Richards, 2002; p.55). Equally influential on Audiolingualism was the behavioral psychology whose view of learning was that of habit formation with particular attention given to *stimulus*, *response* and *reinforcement* as the prerequisites of any human learning including the verbal behavior.

Under the heavy influence of Audiolingualism,

students' achievement. Finally, testing can also be used as a tool for clarifying instructional objectives and, in some cases, for evaluating the relevance of these objectives and the instructional materials and activities based on them to the language use needs of students following the program of instruction.

All in all, the impacts and status of language tests, along with the decisions made on their basis, has turned testing/assessment¹ into potent tools whose influences go far beyond the limits of classrooms. In fact, many of the important decisions our society makes for individuals' academic and professional future is directly or indirectly influenced by how well language testing specialists and practitioners fulfill their commitments (Hamp-Lyons, 2000; Wall, 2000; Bachman, 2000; Bachman & Palmer, 2000). Therefore, it is imperative that our testing practices, at whatever level and scope, provide a truly representative sample of individuals' language abilities so that informed decisions could be made about test takers. This, in turn, requires that our testing traditions be enlightened with the latest research findings regarding a) the new language testing trends and assumptions, and b) the practical utility of different testing procedures. In fact, this seems to be the prerequisite for the development of any fair and reliable language test.

This state-of-art paper presents an overview of major language testing developments, both theoretical and practical, within the last century. In fact, we try to recapitulate the most influential testing paradigms along with their underlying theoretical assumptions and their subsequent practical realizations. This can provide a useful base of knowledge for those interested in language testing issues, including language teachers. Furthermore, knowledge of what has been, and is, going on in language testing domain seems to be an indispensable aspect of any apt learning and teaching practice.

Major Language Testing Paradigms

During its history, language learning and teaching has witnessed quite a few changes of direction culminating in the reconceptualization of previously taken-for-granted theoretical assumptions. These changes are in turn the result of modification in the underlying assumptions about the nature of language, i.e., linguistic theory, and the language learning process, i.e., psycholinguistic theory. When it comes to language testing, similar paradigm shifts can also be traced which are mostly stimulated by the changes in the corresponding linguistic and psycholinguistic theories of the time. In the other words, what goes on theoretically and practically in the domain of language learning and teaching has an immediate consequence for language testing practices.

Influenced by language learning/teaching assumptions and practices, language testing developments in the twentieth century can be described within five more or less distinct paradigms: *essay-translation approach*, *discrete-point approach*, *integrative approach*, *communicative language testing* and *alternative assessment procedures*. Each of these testing traditions has its own peculiar account of what the nature of language is and what it means to know a language. What follows is a brief overview of these four major language testing trends, their theoretical bases and their practical realizations.

● *Essay-Translation Approach*

Underlying any sound language test should be a sound model defining what it means to know a language, i.e., a coherent model of language proficiency and language use (Spolsky, 1989). As a matter of fact, "since language tests inevitably embody a view of language and indirectly a notion of language learning, it is important that test developers take account of generally accepted views of the nature of language, language proficiency and

ترجمه‌ای با تأکید بر اهمیت دانش ساختاری و توانایی ترجمه در فرایند ارزیابی؛ ۲. دوره‌ی تجزیه‌ای با تأکید بر ارزیابی مستقل مهارت‌های متفاوت زبانی؛ ۳. دوره‌ی ترکیبی با تأکید بر ارزیابی مهارت‌های متفاوت زبانی در ارتباط با یکدیگر؛ ۴. دوره‌ی ارتباطی با تأکید ویژه بر ارزیابی زبان در فرایند برقراری ارتباط؛ ۵. دوره‌ی شیوه‌های جایگزین با نگاهی نو به روش‌های جدید ارزیابی.

کلید واژه‌ها: دوره‌ی ساختاری - ترجمه‌ای، دوره‌ی تجزیه‌ای، دوره‌ی ترکیبی، دوره‌ی ارتباطی، دوره‌ی شیوه‌های جایگزین.

Abstract

The impacts and status of language testing, along with the decisions made on its basis, has turned testing/assessment into a potent tool whose influences go far beyond the limits of classrooms. In fact, many of the important decisions our educational system makes for individuals' academic and professional life is directly or indirectly influenced by how well language testing specialists and practitioners fulfill their commitments (Hamp-Lyons, 2000; Wall, 2000; Bachman, 2000; Bachman & Palmer, 2000). For this reason, it seems imperative that our testing practices, at whatever level and scope, provide a truly representative and unbiased sample of individuals' language abilities so that informed decisions could be made on their basis. This, in turn, requires that our testing traditions be enlightened with the latest research findings regarding a) the new language testing trends and assumptions, and b) the practical utility of different testing procedures.

Overall, influenced by the learning and teaching assumptions, language testing throughout its history has witnessed quite a few paradigm shifts culminating in the rejection of many previously embraced testing traditions. In line with such swaying of pendulum in the underlying testing theories, one would logically expect to encounter reconsiderations of the old testing practices and their replacement with the ones reflecting newer trends. In brief, language testing history can be described within five more or less distinct periods of *essay-translation*, *discrete-point*, *integrative*, *communicative* and *alternative assessment*. This state-of-art paper tries to tap on each of these periods briefly and provide an overview of their implications for the classroom practices of language teachers.

Key Words: Alternative Assessment, Communicative Language Testing, Discrete-Point Testing Essay-Translation Approach, Integrative Tests

Introduction

Among various functions attributed to language tests, Eckstein and Noah (1993) enumerate the following: encouraging higher levels of competence and knowledge, checking patronage and corruption, allocating sparse places in higher education, and measuring and improving the effectiveness of teachers and schools (qtd. in Wall, 2000). A somewhat similar comment is made by Bachman and Palmer (2000, p.8) who believe, *Language tests can be a valuable tool for providing information that is relevant to several*

concerns in language teaching. They can provide evidence of the results of learning and instruction, and hence feedback on the effectiveness of the teaching program itself. They can also provide information that is relevant to making decisions about individuals, such as determining what specific kinds of learning materials and activities should be provided to students, based on the diagnosis of their strengths and weaknesses, deciding whether individual students or an entire class are ready to move on to another unit of instruction, and assigning grades on the basis of

Language Testing at the Start of the Third Millennium: Theory and Practice Revised

چکیده

Professor Akbar Mirhassani, Full Professor in TEFL

Babak Dadvand, MA in TEFL
Email: babak.dadvand@gmail.com

Hadi Azimi, MA in TEFL
Email: azimi.ho@gmail.com
Tarbiat Modares University

در جوامع کنونی، محدودیت منابع و امکانات انسان را ناگزیر به گزینش کرده است. در واقع، برخی گزینش‌ها دارای چنان اهمیتی هستند که حتی می‌توانند، مسیر زندگی آینده‌ی افراد را تعیین کنند. در این بین، ارزیابی دانش زبانی نیز از جمله ارزیابی‌هایی است که پایه‌ی گزینشی بسیاری از تصمیمات در جامعه را تشکیل می‌دهد. در حقیقت، به دلیل نقش بسزایی که چنین ارزیابی در شکل‌دهی آینده‌ی تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان و دانشجویان دارد، لازم است، تمامی کسانی که به نحوی با چنین گزینش‌ها، تصمیمات و ارزیابی‌هایی در ارتباط هستند، با آگاهی کامل از مسئولیت خطیر خویش، تمامی دقت و تلاش خود را در انجام آن به کار گیرند. این امر به نوبه‌ی خود مستلزم شناخت کامل دانش و توانایی زبانی، آشنایی با شیوه‌های روزآمد و علمی، و ارزیابی چنین توانایی است. با نگاهی اجمالی به تاریخچه‌ی آموزش زبان انگلیسی در

یک صدسال گذشته، به راحتی می‌توان فراز و نشیب‌های فراوانی را که مقوله‌ی آموزش زبان پشت سر گذاشته است، مشاهده کرد. بخش عمده‌ای از این تحولات تحت تأثیر نظریه‌های نوین زبانی و

یادگیری متجلی گشته‌اند. چنین تغییراتی در نظریه‌های زبان و یادگیری، به نوبه‌ی خود تأثیرات بسزایی را در نحوه‌ی نگرش ما به مبحث ارزیابی توانایی مذکور به همراه داشته‌اند. به طور خلاصه، تاریخ شیوه‌های ارزیابی مهارت زبانی را می‌توان به پنج دوره‌ی نسبتاً متمایز با ویژگی‌های خاص تقسیم کرد. این پنج دوره که به نحوی نشان‌دهنده‌ی تکامل نگرش به مقوله‌های زبان، یادگیری و ارزیابی هستند، عبارت‌اند از: ۱. دوره‌ی ساختاری-



*** The information in sensory memory vanishes unless it captures our attention and enters short term memory and then long term memory.**

This implies that teachers should try to gain students' attention. To do so, they can use cues to signal when they are ready to begin. They can move around the room and use voice inflections to make students be on the alert.

*** short term memory has a limited capacity (5±2 items).**

This implies that teachers should point out the important information. If some students can only process three items at a time, let us make certain it is the most important three.

*** Chunking or using meaningful units can increase the capacity of short term memory.**

This implies that teachers should show students how to categorize (chunk), related information. They should present information in categories and should teach inductive reasoning.

*** Organized information which relates to semantic networks already present in mind is remembered more easily.**

This implies that teachers should try to bring to mind relevant prior learning. They should review previous days' lessons and have a discussion about previously covered content.

*** Retrieval cues which have a distinctive feature are more effective.**

This implies that teachers should try to be innovative. They should try to use a variety of teaching techniques while presenting the points.

*** Elaborative rehearsal which involves deep processing of meaningful material improves long term memory.**

This implies the importance of providing students with meaningful tasks.

*** One cause of forgetting may be the decay of memory traces over time or the loss of retrieval cues.**

This implies that teacher should remind students of the importance of reviewing. Teachers should ask students questions from previously covered

material every now and then.

*** Negative and unpleasant experiences are not encoded carefully and therefore are forgotten soon.**

This implies that teachers should try to make learning a pleasant experience and should try to create a convivial atmosphere in the classroom in which students regard learning a pleasant and enjoyable activity.

References

- Anderson, J. R. (1995). *Learning and Memory: An Integrated Approach*. USA: V & W Graphics Inc.
- _____ (2000) *Cognitive Psychology and its Implications* (5th ed.). New York: Worth Publishers.
- Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of Human Memory*. UK: Psychology Press Ltd.
- Eysenck, M. W. (1994). *Principles of Cognitive Psychology*. UK: Erlbaum Association.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (2001). *Cognitive Psychology: A student's Handbook*. New York: Psychology Press.
- Eysenck, M. W. (2004). *Psychology: An International Perspective*. Psychology Press.
- Huitt, W. (2003). The Information Processing Approach to Cognition. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from the Web October 6, 2006. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/infoproc.html>.
- Lutz, J. (1994). *An Introduction to Learning and Memory*. USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Martindale, C. (1991). *Cognitive Psychology: A Neural-network Approach*. USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Myers, D. G. (1996). *Exploring Psychology*. (3rd ed.). New York: Worth Publishers.
- Newall, A. (1994). *Unified Theories of Cognition*. USA: Harvard University Press.
- Roediger, H. L. (2003). *Memory*. In Microsoft Encarta: reference library [Computer Software]. Redmond, WA: Microsoft Corporation.
- Solo, R. L. (2001). *Cognitive Psychology*. (6th ed.). USA: Pearson Education Company.
- Wortman, C. B., Loftus, E. F., & Weaver, C. (1999). *Psychology*. (5th ed.). USA: McGraw-Hill Companies.

this model. Among them, Craik and Lockhart (1972) argued that memory depends on the depth of processing i. e., deep processing which involves meaning will result in a better recollection (cited in Baddeley, 1999). They also felt that Atkinson and Shiffrin had provided an oversimplified view of rehearsal. According to them, there are different types of rehearsal. Type 1 or maintenance rehearsal involves repetition of the processes which have already been carried out (e. g., simply repeating a word over and over again). Type 2 or elaborative rehearsal, involves deeper processing of the stimulus material that is to be learned and it was claimed that type 2 rehearsal improves long term memory while type one does not.

Why people forget?

Forgetting is usually defined as the loss of information over time (Roediger, 2003). However, the rate of this loss is not the same. Many experiments done in this regard indicate that "forgetting is rapid at first but gradually slows down" (Baddeley, 1999, p. 109). But the question is why forgetting occurs at all. Psychologists have proposed four explanations.

According to the first explanation which is called '*decay hypothesis of forgetting*', memory trace simply fades or decays over time rather like a notice which is exposed to the sun and rain and gradually fades until it becomes illegible. But the fact that we sometimes remember information totally forgotten indicates that this explanation is rather problematic. The second explanation which is called '*interference hypothesis*' maintains that we forget things because of the interference from other information or activities and a distinction is made between two kinds of interference: *proactive* and *retroactive*. Proactive interference occurs when prior learning troubles the recall and retrieval of newer information. For example, if we have already learned a word like '*unanimous*' and later a word like '*anonymous*', while needing

the latter, the former comes to the surface. Retroactive interference, on the other hand, occurs when new information interferes with our ability to recall earlier information. For example, if we learn a word like '*carcass*' and later a word like '*cascade*', while needing the former, the latter comes to the surface.

According to the third explanation which is called '*retrieval cue hypothesis*', forgetting occurs because we lose access to the cues which help to retrieve the required information. To prove this hypothesis, its advocates have done some experiments using free recall and recognition tests. In free recall tests, subjects are asked to memorize a list and then they are asked to remember it. But in recognition tests, they are provided with some cues such as '*which of the following words was in the list?*' It was found that subjects could perform much better on recognition tests which may be due to this fact that in recognition tests, there are retrieval cues which contribute to the memory.

Finally it is assumed that another cause of forgetting resides in the concept of repression which refers to forgetting as an unpleasant event or piece of information due to its threatening quality. The idea of repression was first presented by the Austrian physician Sigmund Freud, the founder of psychoanalysis. But the real cause of forgetting negative experience may be the fact that they are not usually encoded carefully and in details. For example, the reason that many people may not remember the details of an accident may be the fact that most people avoid looking carefully at terrible scenes.

Implications for teachers

To remind teachers of the implications of the memory research, important points from the foregoing review are extracted and the implications of each are presented. Of course, reading the article, teachers may find much more noteworthy points.

Tulving (1972) was the first psychologist who talked about this idea and made a distinction between episodic memory and semantic memory (cited in Eysenck & Keane, 2001). Episodic memory refers to the storage and retrieval of specific events or episodes occurring in a particular place or time. For example, what you have had for dinner on Saturday night two weeks ago is an example of episodic memory. Since information in episodic memory is unorganized, retrieving it seems highly difficult. In contrast, semantic memory is a collection of organized semantic networks; hence, retrieving information from semantic memory is much easier. For example you may easily remember what *canary* is because you may have a semantic memory in your mind which classifies *canary* as a bird under a bigger or superordinate term such as animal.

To make the difference between episodic and semantic memory, Newall (1994) states that to memorize a pair associate like 'book' and '13' involves episodic memory because what is being learned is not that book and number 13 belong together, but they belong together on a particular occasion. This situation seems to contrast sharply with learning that $2+2=4$ because they are permanent facts independent of the occasion for learning them and therefore belong to semantic memory.

In spite of the differences between them, both episodic and semantic memory involve what has been called declarative knowledge. A simple definition of declarative knowledge is 'knowing that' (e. g., knowing that Tehran is the capital city of Iran). There is another kind of knowledge called procedural knowledge and it is the matter of 'knowing how' (e. g., how to ride a bicycle). While people consciously recall facts, events, and experiences in their declarative knowledge and can verbally declare or describe what they have remembered, procedural knowledge which relates to skills that humans possess does not require conscious effort to recall and it is not of course

easy to declare. For example, while riding a bicycle, you do not have to consciously remember how to start, which foot to put first and even if you want to describe it to someone, it is not an easy task (Eysenck & Keane, 2001).

Retrieval

Encoding and storage are necessary to acquire and retain information, but the crucial process in remembering is retrieval or bringing information from long term memory to working (short term) memory. In retrieval process, the role of retrieval cues is essential. A retrieval cue is any stimulus that helps us to recall information in long term memory. Retrieval cues can cause us to suddenly remember something from years ago. For example, returning to where you once lived or went to school may bring back memories of events experienced long ago. The fact that retrieval cues can provoke powerful recollections has led some researchers to speculate that perhaps all memories are permanent and forgetting is just the matter of failing to retrieve them, an idea which is challenged by many other psychologists (Roediger, 2003). To be effective, a retrieval cue should have two general features. The first feature is called "encoding specificity".

This means that a stimulus may act as a retrieval cue for an experience if it is encoded with that experience. Distinctiveness is another feature that determines the effectiveness of the retrieval cues. For example if a group of students is given a list of 100 words to memorize and only one word is accompanied by a picture, if they are given the clue that which word was accompanied by a picture, almost everyone would remember it. Therefore, the more effective retrieval cues attached to an item, the better it would be recalled.

Up to here, we have focused on information processing model as represented by Atkinson and Shiffrin. But as already stated, there are some psychologists who have disputed and criticized

Shiffrin, many psychologists believe that, regarding the storage of information, we have three kinds of memory: sensory memory, short term memory and long term memory.

Sensory memory

Sensory memory refers to the initial momentary recording of information in our sensory system. Watching a movie, you see what appears like a continuous scene in which people apparently move. But in fact, the movie is a set of images separated with very short periods of darkness, and this is your brain's visual system that has a capacity to store the information from one frame until the next one arrives. This kind of sensory memory i. e., the capacity of mind to store the visual information for a very short time (less than 1/2 second) is called *iconic* sensory memory. The brain's auditory system has the same capacity for storing auditory information or sounds for a very short time (about 3-4 seconds). This capacity is called *echoic* sensory memory (Solo, 2001). The information in sensory memory vanishes unless it captures our attention and enters short term or working memory.

Short term memory

To understand this sentence, you need to remember the beginning until you get to the end. Without some kind of memory to keep words and the order in which they occur, the sentence would be incomprehensible. This kind of memory is called short term memory and it relates to what we are thinking about at any given moment in time as well as what we have attended to in recent past. Psychologists originally used the term to refer to the ability to hold information over a brief period of time. But as conceptions of short term memory expanded to include more than just the brief storage of memory, psychologists created new terminology. The term working memory is now commonly used to refer to a broader system that

both stores information briefly and allows manipulation and use of that information.

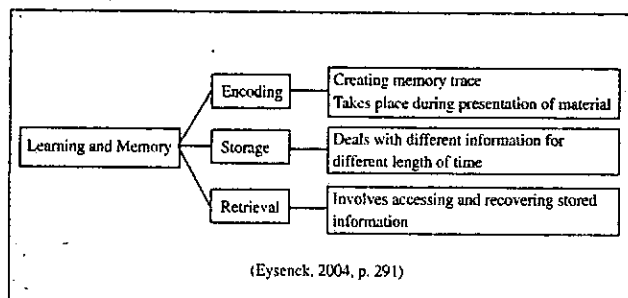
As it was stated, to transfer information from sensory memory to short term memory, attention has a crucial role and to keep information in short term memory rehearsal is very essential. For example to keep a telephone number in mind, you should say it to yourself again and again. Short term memory initially lasts around 15-30 seconds unless it is repeated (rehearsed) at which point it may be available up to 20 minutes (Solo, 2001). Another major limit on information processing in short term memory is in terms of the number of units that can be processed at any one time. In 1956, an American psychologist, George Miller, reviewed many experiments on memory span and concluded that people could hold an average of 7 ± 2 items in short term memory (cited in Roediger, 2003). But nowadays psychologists agree more on 5 ± 2 items.

However, people can overcome such storage limitations by grouping information into chunks or meaningful units. For example, separate words such as *soldier* and *brave* are considered two items but a meaningful combination like a *brave soldier* is one item. As another example try to memorize this list of letters: T, E, I, L, N, I, G, L, N, T, E. It seems really difficult. But if you form a meaningful unit like the word INTELLIGENT, all letters are kept as one item.

Long term Memory

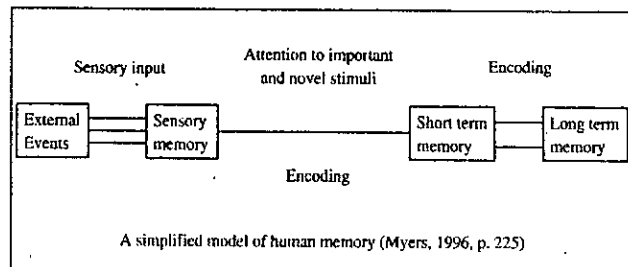
Long term memory is the ability of the brain to store vast amounts of information on a relatively enduring basis. There seems to be no finite capacity to long term memory. By a careful estimate, an average adult has "*about a billion bits of information*" in memory (Myers, 1996, p. 234). As long term memory contains an amazing variety of different kinds of information, it is assumed that there should be different types of long term memory for holding this plethora of information.

perspectives. One of the earliest and mostly accepted approaches to memory is 'information processing approach' proposed by Atkinson and Shiffrin (1968 cited in Huitt, 2003). Researchers advocating this approach maintain that humans have extremely complex internal systems for performing behavioral tasks and following Atkinson and Shiffrin, they use the analogy of computer systems (Lutz, 1994; Eysenck & Keane, 2001) in that information is encoded in the memory, stored there and retrieved when necessary. Accordingly, Atkinson and Shiffrin's model is also called 'stage theory' because they believe information is processed sequentially in the brain through three stages of encoding, storage and retrieval and they distinguish three kinds of memory as sensory memory, short term memory and long term memory.



There are also two other approaches to memory which are called parallel distributed processing model and connectionist model. The parallel distributed model states that information is processed simultaneously by several different parts of the memory system rather than sequentially as hypothesized by Atkinson and Shiffrin. The connectionist model maintains that the mind does not work exactly like a computer. Researchers supporting this model prefer to consider the mind as a network of connections. Information processing approach and connectionist approach are not, however, contradictory; rather the latter tries to complement the former (Martindale, 1991). Hence, as the terms used in information processing approach seem to

be more familiar, the following explanation is mostly based on information processing approach, though the connectionist viewpoint will be taken into account when necessary.



Encoding

Encoding is the process of perceiving information and bringing it into the memory system. Encoding is not simply copying information directly from the outside world into the brain. Rather, the process is properly conceived as *recoding*, or converting information from one form to another. The human visual system provides an example of how information can change forms. Light from the outside world enters the eye in the form of waves of electromagnetic radiation. The retina of the eye transforms (converts) this radiation to bioelectrical signals that the brain interprets as visual images. Similarly, when people encode information into memory, they convert it from one form to another to help them remember it later (Roediger, 2003). It is said that most of the early childhood memories are encoded as images or pictures. In a variety of experiments researchers have demonstrated the benefits of mental images. For example, we remember words that lend themselves to picture images better than we remember abstract, low imagery words. It has also been found that when processing verbal information for storage, we usually encode its meaning. For example, we associate it with what we already know or imagine (Wortman et al., 1999).

Storage

Storage is keeping or retaining encoded information over time. Following Atkinson and

آسان تر از بازیابی اطلاعات از حافظه‌ی نامنظم است. این مقاله بر آن است که ضمن بررسی دقیق حافظه از دیدگاه نظریه پردازش، اطلاعات و عوامل مؤثر در بروز فراموشی، آموزه‌های این رویکرد را به معلمان زبان یادآوری کند تا هنگام تدریس و تمرین‌های کلاسی، به گونه‌ای عمل کنند که موجبات یادگیری بهتر و حفظ دقیق‌تر مطالب فراهم آید.

کلید واژه‌ها: پردازش اطلاعات، رمزگذاری، ذخیره، بازیابی، حافظه‌ی حسی، حافظه‌ی کوتاه‌مدت، تقطیع، حافظه‌ی بلندمدت، حافظه‌ی معنایی، حافظه‌ی نامنظم، فراموشی، آموزه‌ها.

Abstract

Learning in general and language learning in particular have a close relationship to the ability of memory to store information and retrieve it when necessary. There are various approaches to the mechanism and function of memory, among which information processing is one of the most important. According to this approach, information first enters sensory memory which is highly transient and will rapidly vanish unless it is paid attention to. In this case, the information enters short term memory which has also a very limited capacity. However, using techniques such as chunking information into larger meaningful units can help to increase the capacity of short term memory. Repetition and rehearsal will also help to consolidate and transfer information to long term memory. Long term memory is also divided into semantic memory which stores organized information, and episodic memory which stores disorganized information. Retrieval of information from semantic memory is much easier than retrieval of information from episodic memory. This article intends to review the information processing approach to memory and influencing factors in forgetting, and reiterate its implications to teachers so that, while teaching and during class practices, they act in a way which will lead to deeper learning and better memorization of materials on the part of learners.

Key words: *information processing, encoding, storage, retrieval, sensory memory, chunking, short term memory, long term memory, semantic memory, episodic memory, forgetting, implications*

Throughout the years, different schools of psychology with different claims and perspectives have emerged. Among the points viewed differently by these schools of psychology is the concept of learning. For many years, behaviorists tried to develop theories about the behavior of an organism with no reference to what might be happening in the mind of that organism. Hence, their definition of learning as a change in the behavior of organisms made no reference to the mind. However, with the advent of cognitive psychology and its main objective to study human cognition including attention, perception, learning, memory, language learning and concept formation (Eysenck, 1994), the role of mind in learning was taken into account and it was argued

that learning is not limited to changes in behavior with observable manifestations, rather it is "the process by which relatively permanent changes occur in the behavioral potential as a result of experience" (Anderson, 1995, p. 4). It was argued that not everything we learn has an impact on our behavior. For instance, we may learn the name of an individual but never have the opportunity to use it. So, learning is not just a spontaneous change in behavior but only a change in potential of behavior. Thus, the concept of memory as the "relatively permanent record of experience that underlies learning" (Anderson, 1995, p. 5) was taken into account as well.

Since the emergence of cognitive psychology, mind and memory have been studied and investigated from different approaches and



Ahmad Reza Eghtesadi (PhD Student in TEFL)
Tarbiat Modares University
Email: Eghtesadi@modares.ac.ir

On the Role of Memory in Learning and Its Implications for Teachers



چکیده

یادگیری به طور کل و یادگیری زبان خارجی به طور خاص، با توانایی حافظه در نگهداری اطلاعات و بازیابی آنها هنگام ضرورت، رابطه‌ی نزدیکی دارد. نظریات و رویکردهای متفاوتی درباره‌ی ساز و کار حافظه و عملکرد آن وجود دارد که «رویکرد پردازش اطلاعات» از مهم‌ترین آنهاست. براساس این رویکرد، اطلاعات ابتدا وارد حافظه‌ی حسی که بسیار کوتاه است می‌شود و در صورت جلب توجه، از آن جا به حافظه‌ی کوتاه مدت می‌رود. در غیر این صورت، از بین خواهد رفت. ظرفیت حافظه‌ی کوتاه مدت نیز بسیار محدود است، اما با استفاده از تکنیک‌هایی مانند تقطیع اطلاعات به واحدهای معنی دار بزرگ‌تر، می‌توان ظرفیت آن را افزایش داد. تمرین و تکرار اطلاعات موجود در حافظه‌ی کوتاه مدت نیز باعث تثبیت و ماندگاری طولانی آنها و انتقال این اطلاعات به حافظه‌ی بلندمدت می‌شود. حافظه‌ی بلندمدت، خود به «حافظه‌ی معنایی» که اطلاعات سازمان یافته را ذخیره می‌کند و «حافظه‌ی نامنظم» که اطلاعات پراکنده و نامنظم را ذخیره می‌کند، تقسیم می‌شود. بازیابی اطلاعات از حافظه‌ی معنایی

Table 3: T-text comparing the means of the control and the experimental groups in comprehension test

T-value Critical	Degrees of Freedom	Probability	T-value Observed
1.671	48	.05	2.501

Since the t-values observed exceeds the t-value critical, one can be sure that the experimental group whose texts was modified in terms of lexical cohesion did worse than the control group whose texts were unchanged in the comprehension test. Then we can say that the third hypothesis of this study is accepted too.

Conclusion and Implication

Since lexical cohesive devices have a direct effect on reading comprehension and because language proficiency level is directly related to the recognition of these devices in reading, it is reasonable to put more emphasis on lexical cohesive devices in our language teaching programs. On the other hand, material developers should be encouraged to develop appropriate teaching materials containing lexical cohesive devices for different proficiency levels and different linguistic backgrounds because production of suitable teaching materials is an important part of every teaching program. They can also use these devices in designing activities and exercises. English teachers also can use these devices and teach them to students and reveal lexical cohesive sub-types in different textbook. This helps students understand the text better because awareness of cohesive devices can have a positive effect on reading comprehension (Mokhtary, 1998). Finally, teachers can develop some exercises to teach devices and in this way improve students' knowledge of lexical cohesive sub-types.

References

Austin, J. L. 1982. *How to do Things With Words*. Cambridge: Harvard University Press.

- Berber Sardinha, Tony. 2002. Segmenting Corpora of Text. in *DELTA Journal*. Vol 8, No. 2, 2002.
- Birjandi, P. Nowruzi, M, and Mahmoudi, GH. 1380: 2001. *English Book, volumes 1, 2, 3*. Tehran: Sherkat Chap va Nashr Ketabhaye Darsi.
- Brown, G. Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hauge Houton
- Garnham, A. 1985. *Psycholinguistics: General Topics*. U. S. A: Methuen Co Lts
- Gumpers, J. J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as Social Semiotics*. Great Britain: Edward Arnold ——— 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold
- Halliday, M. A. K, and Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman
- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman
- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman
- Levinson, S. C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: CUP
- Richards, J, Platt, J, and Weber, H. 1985. *Dictionary of Applied Linguistics*. Brunt Mill: Longman
- Schiffirin, D. 1987. *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP
- Searle, J. K. 1969. *Speech Acts*. London: CUP
- Trimble, L. 1985. *English for Science and Technology: A Discourse Approach*. London: CUP
- Van Dijk, T. A. 1977. *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. New York: Longman
- Widdowson, H. B. 1987. *Teaching Language as a Communication*. Oxford: Oxford University Press
- Yule. G. 1985. *The Study of Language*. Cambridge: CUP
- Zamel, V. 1983. Teaching Those Missing Links in Writing. in *ELT Journal*. 37/1, January, 1983

منبع فارسی:

مختاری، رمضانعلی، ۱۳۷۷، تأثیر آگاهی از عوامل انسجام درون متنی در درک مطلب خواندن. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی

students. These students were at grade one. In order to determine the proficiency level of the students, a Nelson Test Battery (A) was administered. According to the results of the test, 25 students out of 75 were found atypical and consequently were excluded from the list. Finally, 50 students were selected and divided into two groups: 25 in the experimental group and the other 25 in the control group.

Materials and Instrument

The first instrument utilized in the process of the development of the present study was a Nelson Test Battery (A) which was composed of 22 vocabulary and 31 reading comprehension items. The second instrument consisted of 10 comprehension tests. The materials used for these tests were derived from English Book Two.

Procedures

After the administration of Nelson Test Battery (A), 50 students were chosen. These students were randomly divided into two groups: control and experimental. In order to determine the homogeneity of these two groups, a t-test was performed. The means of scores of these two groups were estimated. There were no significant difference between the performance of these two groups.

Treatment

The text chosen for the experiment was given to the control group. Then this text was manipulated. Since the device **same item** was the most frequent in all the high school English text, its instances in this text were left out. The edited text was then given to the experimental group. After that, a series of 10 comprehension tests was given to both groups. On the mean scores of these two groups in this comprehension test, a t-test was run to investigate the third question of this study.

Investigation of the First and the Second Hypotheses

To investigate the hypotheses of this phase, high school English textbooks were analyzed in terms of lexical cohesion according to the model proposed by Halliday and Hasan (1976). The result of this analysis is shown in table 1 below:

Table 1: The distribution of lexical cohesive sub-types in high school English textbooks

	Same Item	Synonym	Superordinate	General Word	Collocation
English Book One	75.72	6.44	0.96	0	16.88
English Book Two	72.27	7.86	1.17	0	18.7
English Book Three	63.92	9.79	2.87	2.49	20.93

This table shows that there is some change in lexical cohesive sub-types when the level of high school English textbooks increases. From this table, it is evident that this change has a specific order. Then we can say that the first and the second hypotheses of this study are accepted.

Investigation of the Third Hypothesis

To investigate the third hypothesis, a series of comprehension tests were given to both experimental and control groups. Then the means and the variances of these two groups were calculated on the basis of their scores in the comprehension test. The results are shown in table 2 below:

Table 2: The means and the variances of the two groups in comprehension test

	Number of Subjects	Sum of Scores	Mean out of 10	Variance
Control Group	25	196	7.84	3.47
Experimental Group	25	162	6.48	3.92

To statistically maintain the difference between the means of the control group and the experimental group in the comprehension test, a t-test was run. The results are presented in Table 3 below:

coherence

Lexical Cohesion

cohesive ties

here **the whole thing** is a general word for John Smith's **essay**. The last sub-division of lexical cohesion is collocation, which refers to the association of lexical items that regularly co-occur in a text. The following example illustrates the point:

5. *A little fat man of Bombay was **smoking** on a very hot day. But a bird called a snipe flew away with his **pipe**.*

in this example, there is collocation between **smoking** and **pipe**.

The present study is a search for the application of the concept of cohesion to the analysis of texts.

Research Hypotheses

The purpose behind this study is two-fold: first it tries to find the distribution of lexical cohesive sub-types in high school English textbooks, second it aims at investigating the impact of lexical cohesion on reading comprehension. In order to reach the results of the study, three hypotheses were proposed:

1. There is some change in lexical cohesive sub-types when the level of high school English textbooks increases.
2. This change is systematic.
3. Decrease in the number of lexical cohesive sub-types has a negative impact on reading

comprehension.

This research was done in two phases:

1. Phase One of the Research

Method

The data of this phase, i.e. the texts were derived from high school English textbooks. The method utilized for the analysis of these texts was the model proposed by Halliday and Hasan (1976). High school English textbooks consist of 22 different texts; each text was analyzed separately. For each sentence, first we identified all the lexical cohesive ties it contained. Second, for each of these ties we specified what type of lexical cohesion was involved in terms of repetition, synonym and so on. Finally, for each tie we specified which word or expression it presupposed in the preceding sentence(s). Some statistical analysis of lexical cohesive sub-types was carried out to determine the frequency of lexical cohesive sub-types in high school English textbooks.

2. Phase Two of the Research

Subjects

Subjects of this study were 75 high school male

respect to itself and therefore cohesive (1976, p.23). Texts have features and properties of their own that make them distinct from isolated sentences. Two such properties are cohesion and coherence (Widdowson, 1978). Van Dijk (1977) defines coherence as the underlying semantic relation which turns the words, sentences or propositions into a unified understandable whole and is achieved by interpreting each individual sentence and relating these interpretations to one another. Yule (1985) believes that the key to understand coherence is not available in the language. People themselves try to arrive at an interpretation of what they read or hear in line with their experience of the world. However, cohesion as surface-level ties link separate phrases, clauses, sentences and even paragraphs into unified discourse (Gumpers, 1982). According to Halliday and Hasan (1976), cohesion is a semantic relation within a text which occurs where the interpretation of a presupposing element is dependent on a presupposed one.

It seems that cohesion is not enough to enable the reader to make sense of what he reads. There must be some other factor that makes connected texts meaningful. This factor is coherence (Yule, 1985; Garnham, 1985; Widdowson, 1978). To Brown and Yule (1983), cohesion is not enough to create coherence. Readers do not rely merely on formal markers of cohesion to understand a text and that explicit realization of cohesive ties is not crucial in interpreting a text.

According to Halliday and Hasan (1976), there are five types of cohesive ties. These are reference, substitution, ellipsis, conjunction and lexical cohesion. To Schiffrin (1987), cohesive ties show the existing relationships among elements in a text and help readers in the process of text interpretation by enabling them to read between the lines, to fill in the gaps, to make references to preceding text and to figure out the links in a chain.

Cohesive ties have been found to be problematic for EFL readers (Zamel, 1983). So far, different language problems of EFL readers have been investigated by researchers but little attention has been paid to the impact of lexical cohesion on EFL reading comprehension. As Halliday and Hasan put it, there is a great deal of interest in cohesion in terms of theoretical insights and pedagogical applications that is provided.

Lexical cohesion is the cohesive effect obtained by the selection of vocabulary. It is the predominant means of connecting sentences in discourse. It has five major sub-types which are: **same item, synonymy (and near-synonym), superordinate, general word and collocation**. Same item or repetition is the occurrence of two or more items which are the same not necessarily morphological but basically semantic. In the following example:

1. *Algy met a bear. The bear was ugly.*

the second occurrence of **bear** refers back to the first. This is an example of same item. Synonymy is the occurrence of two or more items which have the same meaning. In (2), **sound** coheres with **noise** in terms of synonymy,

2. *He was just wondering which road to take when he was startled by a noise from behind. It was the sound of trotting horses.*

Superordinate is synonym of higher level of generality. Creature is a superordinate term for human, animal etc. In (3), **tree** is a superordinate term for **elm**,

3. *There's a boy climbing the old elm. That tree isn't very safe.*

General word refers to a small set of nouns which have a generalized reference within the major noun classes such as human noun, place noun, fact noun and the like. Consider the following example:

4. *I've just read John Smith's essay. The whole thing is very well thought out.*

students. Based on their scores in this test, the students were divided into two homogenous groups; one of which was considered the control group and the other one the experimental group. The control group was given an ordinary text. Then the number of lexical cohesive sub-types was decreased in this text and it was given to the experimental group. After this, a series of comprehension tests was given to both groups. The statistical analysis of subjects' scores in the two groups indicated that the experimental group whose text was decreased in terms of lexical cohesion did worse than the control group. Based on these results, it is concluded that a decrease in the number of lexical cohesive devices has a negative impact on reading comprehension.

Key Words: cohesion; coherence; cohesive ties; lexical cohesion; text.

Introduction

Looking at the recent history of linguistics, one can see that before Chomsky, the structuralists emphasized the importance of studying the sound system of language. They also focused on language as a system and investigated the place that linguistic units such as words and sentences had within the system. Chomsky changed the view about language to a rule-governed system and gave centrality to syntax. According to Chomsky, meaning was too messy to be a base in the structure of a linguistic theory (Chomsky, 1975). In this linguistic theory, Chomsky focused on sentence level grammatical competence to distinguish well-formed and ill-formed sentences. He had a high degree of idealization in his linguistic theory and was basically concerned with sentences out of social context in which they were actually used.

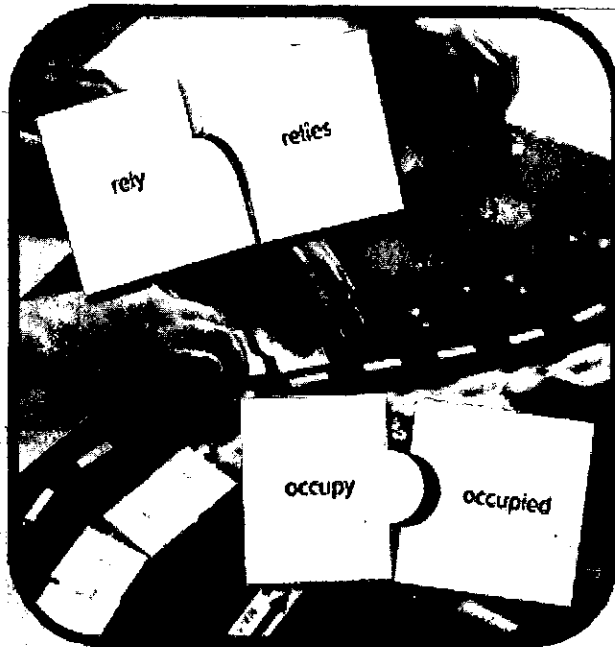
Unlike Chomsky, other linguists such as Leech, Levinson, Austin, and Searl believed that the rules of use should not be separated from the study of language. They proposed that these rules should be studied in linguistic analysis. They also emphasized the importance of social context in the study of language and believed that the rules of use should not be separated from the study of language and stated that linguistic analysis without considering the pragmatic environment is inadequate. To them, what language users usually produce is not sentences in isolation, but discourse

units in context (Leech, 1983; Levinson, 1983; Austin, 1968; Searle, 1969). Consequently the emphasis shifted from structure and grammar to function and communicative competence, from isolated sentences to texts and from formalism to pragmatics and discourse.

According to Richards (Richards et al, 1986), discourse refers to linguistic units larger than sentences such as jokes, poems, paragraphs, interviews and conversations. Trimble (1985) defines discourse as a collection of connected units that make up a coherent, cohesive text. Berber Sardinha (2002) uses a corpus-based method for discourse analysis that is based on the notion of segmentation, or the division of texts into cohesive portions. For the purposes of this investigation, a segment is defined as a contiguous portion of written text consisting of at least two sentences. The segmentation procedure developed for the study is called LSM (Link Set Median), which is based on the identification of lexical repetition in text (Berber Sardinha, 2002). A text, a semantic unit of language in use realized in sentences is the product of its environment and functions in that environment (Halliday, 1978). To Brown and Yule (1983), a text is the verbal record of a communicative event. Halliday and Hasan (1976) regard text as a passage of discourse which is coherent in these two regards: it is coherent with respect to the context of situation and therefore consistent in register; and it is coherent with

Mehdi Noorzuzi Khabani, Ph.D. in TEFL
Allameh Tabatabai University
E-mail: me_nooruzi@yahoo.com

&
Ali Arabani Dana, M. A in Linguistics
Distance Education Institution
E-mail: aliarabandana@yahoo.com



Lexical Cohesion in High School English Textbooks

چکیده

این مقاله در نظر دارد که ابتدا انسجام واژگانی و انواع آن را در کتاب های انگلیسی دبیرستان بررسی کند و سپس مشخص سازد که انسجام واژگانی چه تأثیری می تواند بر مهارت خواندن داشته باشد. برای تحقق این هدف آزمایشی دو مرحله ای انجام شد: در مرحله ی اول کتاب های انگلیسی دبیرستان از لحاظ انسجام واژگانی و براساس مدل هلیدی و حسن (۱۹۷۶) مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج این تحلیل نشان داد که همگام با افزایش حجم کتاب های درسی، نوعی تغییر در انواع انسجام واژگانی مشاهده می شود که کاملاً منظم است. در مرحله ی دوم تحقیق، آزمون نلسون (A) روی دانش آموزان برگزار شد. این دانش آموزان براساس نمراتشان به دو گروه همگن تقسیم شدند. یکی از این دو گروه به عنوان گروه گواه و دیگری به عنوان گروه آزمایش در نظر گرفته شد. به گروه گواه آزمونی معمولی داده شد سپس ابزارهای انسجام واژگانی از این متن حذف و متن تغییر یافته به گروه آزمایش داده شد. در ادامه، هر دو گروه در یک سلسله آزمون درک مطلب شرکت کردند. تحلیل آماری نمرات دانش آموزان این دو گروه نشان داد، میزان موفقیت دانش آموزان در گروه آزمایش که در متنشان ابزارهای انسجام واژگانی حذف شده بود، کمتر از دانش آموزان گروه گواه است. بنابراین، نتیجه گیری شد که حذف ابزارهای انسجام واژگانی در متون انگلیسی، تأثیری منفی بر مهارت خواندن دانش آموزان می گذارد.

کلیدواژه ها: انسجام، پیوستگی، پیوندهای انسجامی، انسجام واژگانی، متن.

Abstract

The present study was set to serve two purposes: 1) to find the distribution of lexical cohesion and its sub-types in high school English textbooks and 2) to determine if lexical cohesion has any impact on reading comprehension.

To investigate these issues, a two-phase study was designed. In the first phase, high school English texts were analyzed in terms of lexical cohesion according to the model proposed by Halliday and Hasan (1976). The result of this analysis detected some change in lexical cohesive sub-types as the level of high school English textbooks increased. It also showed that this change was systematic.

In the second phase of the study, a Nelson Test Battery (A) was conducted on a group of high school

programs. Developing inappropriate materials causes students to lose their interest in the target culture. Material developers should consider the age and level of EFL learners in preparing materials.

The second problem is related to the way that culture is taught. In fact, teachers should have enough knowledge about the target culture and their students. The culture content selected for the classroom should match the age and level of learners in order to avoid teaching the unusual and bizarre aspects of the target culture. Furthermore, teachers should be knowledgeable enough about the target culture. Teachers Training Courses (TTC) are required in order to overcome the lack of knowledge and expertise in teaching culture.

Conclusion and Pedagogical Implications

By way of conclusion the main premise of this paper is reiterated that the teaching of culture should become an integral part of the foreign language curriculum. The incorporation of culture into the EFL curriculum with a view to fostering cultural awareness and increasing cross-cultural tolerance seems important and necessary. Such a cultural awareness is necessary of students are to develop an understanding of the nature of the target culture as well as their own culture. Furthermore, it helps them to develop a greater tolerance for those whose values, attitudes, and beliefs are different from theirs. It is important for both EFL teachers and students to be aware of the manifestation of some sociocultural values or norms on people's speech and behavior.

As the culture of any community has many facets, it seems practically impossible to deal with all of them in EFL education. All the EFL teachers can do is to provide some pathways to enter into learning more about the target culture. The major responsibility of EFL teachers is to make learners receptive to the concept of learning on similarities among people and then move to a discussion of differences between cultures.

It should be noticed that there are two essential prerequisites for teaching culture in EFL classrooms. The first one is the development of appropriate and effective materials in which culture is integrated into the EFL curriculum. Materials developers should take into consideration the age and level of the learners for whom the materials are prepared. The second essential prerequisite is the training of more knowledgeable EFL teachers who have enough knowledge and expertise in teaching culture. It is important for EFL teachers to know their students and take their age and level into consideration. They can pick out the interesting aspects of the target culture and present them in a way that will engage students.

References

- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th Ed.). New York; Longman
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice* (3rd Ed.). San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Finocchiaro, M., & Bonomo, M. (1973). *The Foreign Language Learner*. New York: Regents Publishing Company, Inc.
- Hinkel, E. (2001). Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication (3rd Ed.). In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (442-458). Boston: Heinle and Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (1985). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: American English.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Towards an understanding culture in L2/FL education. Retrieved December 15, 2006 from <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Culture.html>
- Mirhassani, A. (2003). *Theories, Approaches, & Methods in Teaching English as a Foreign Language*. Tehran: Zabankadeh.
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tanasoulas, D. (2001). The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. Retrieved December 17, 2006 from http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue_317.thanasoulas.html

Furthermore, it helps them to develop a greater tolerance for those whose values, attitudes, and beliefs are different from theirs. To put it in a nutshell, it provides learners with more awareness of their own culture and tolerance of other cultures.

Culture in the EFL Classroom

As the culture of any community has many facets, it seems practically impossible to deal with all of them in the EFL classroom. Language teachers should pick out the interesting aspects of the target culture and present them in a way that engage them in the process of learning. Using material that is too difficult or strange causes students to lose their interest in the target language. Teachers should not be disappointed that they cannot teach everything, rather be happy that they are able to raise learners' intercultural awareness. All that EFL teachers can do is to provide some pathways to enter into learning more about the target culture.

The major concerns in culture teaching is that "when", "what", and "how" students should learn about the target culture. In fact culture is enormous and consists of all the institutions and behaviors. Incorporating culture into the foreign language curriculum with a view to fostering cultural awareness and increasing cross-cultural tolerance has often been emphasized by EFL educators. However, one of the controversial issues in this regard has been the question of when teachers should introduce intercultural awareness in EFL programs. In earlier times it was assumed that teaching culture is only for advanced learners, but many scholars, as Chastain, consider culture as a fundamental feature of language and an integral part of language learning that should be presented at all levels.

It should be mentioned that the fundamental step in teaching culture is to make learners receptive to the concept of learning about cultures other than their own culture.

It is suggested to start by emphasizing similarities

among people and then move to a discussion of differences between cultures (Chastain, 1988). This allows them to have an understanding of their own culture as well as that of other cultures. Depending on the age and level of the learners this task can take different forms. For example young beginners or intermediate students should be given the opportunity to enjoy certain activities that are part of their own culture. According to Peck (1998, cited in Tanasoulas, 2001) beginning foreign students want to feel, touch, smell, and see the foreign people. Games, role play, newspapers, short stories, CDs, Internet and literature photographs and maps are some possible sources of information which can be used as materials for teaching culture. Finacchiaro (1973) lists a number of techniques which can be used in EFL classrooms. Some of the techniques suggested by him are:

- a. At the beginning levels, parts of the room may be labeled in the foreign language.
- b. A library corner should contain books and magazines in the foreign language at the reading and interest levels of the students.
- c. It is also informative to have books written by foreign speakers

It is suggested that for more advanced students, literary texts are an untapped resource of authentic language that learners can avail themselves of. Exposure to literary works can help them to expand their language awareness and develop their language competence. Of course literature can extend to cover the use of film, television and CDs in the EFL education for high level students.

Problems of Teaching Culture

Although the incorporation of culture in the EFL curriculum is both necessary and important, the problems to be solved are imposing. In most cases, uncertainty about which aspects of culture to teach, lack of time and practical techniques cause problems and difficulties for EFL educators. One of the most difficult problems is that of preparing materials in which culture is integrated into the EFL

this is clearly not the case. As Stern (1983) states, an anthropological and sociological view of language in connection with culture and society began to influence language teaching theory to a limited extent in the fifties and sixties. According to him, in the post-world war, the idea of a study of language combined with a study of culture and society was familiar enough to most theorists. They recognized that culture teaching had to be integrated with language teaching.

A review of language teaching methods reveals the fact that the role of cultural learning in the foreign language education has been the concern of many teachers and scholars. For example in Grammar Translation method the student's learning of a foreign language was limited to its literature and fine arts. As Larsen-Freeman (1985) notes, the fundamental purpose of learning a foreign language was to be able to read literature written in the foreign language. In the heyday of the audio lingual method in language teaching the importance of culture was emphasized not for the study of literature, but for language learning. In this method, culture was viewed as the everyday behavior and lifestyle of the target language speakers. In the 1970s, an emphasis on sociolinguistics resulted in greater emphasis on the role of culture in the EFL curriculum. Many language teaching methods, including Communicative Language Teaching used language-based realia, such as signs, magazines, advertisements, newspapers, and visual sources in their classrooms (Richards & Rodgers, 1986).

As our understanding of language and communication has evolved, the importance of culture in EFL education has increased. This reality has been reflected in current methods of language learning and teaching. A review of language teaching methods (Mirhassani, 2003) reveals that in the 1960s and 70s; attempt was made to provide opportunities for rehearsal of real-life situations and communicative aspects of

language. EFL educators have taught about the culture of the target language whether or not they included it overtly in the curriculum.

The Purpose of Incorporating Culture into the EFL Curriculum

In the process of language learning, one aspect that emerges as a topic of discussion is the relationship between the knowledge of language and the knowledge of culture from which that language is originated. Most scholars focus on culture as an integral part of language learning. Brown (2000) states that language is part of a culture and culture is part of a language, and they are interwoven so that one cannot separate the two. Many scholars believe that language and culture are so closely interrelated that it seems unreasonable to talk about the inclusion or exclusion of culture in the language curriculum. According to Lessard-Clouston (1997), language teachers teach their students about culture whether or not they include it overtly in the curriculum.

There is little doubt that those learners who live, study, or work in English-Speaking communities have a much greater need to become aware of the sociocultural norms of the L2 community than do those who study English as a part of their EFL curriculum. In other words, EFL culture goals have to do with knowledge and awareness rather than acculturation and assimilation. Educators should always have in mind that teaching culture is a need to raise their students' awareness of their own culture. As Chastain (1988) believes, in EFL programs in which intercultural awareness and understanding is emphasized, learners become more aware of their own culture and more knowledgeable about the target culture. In fact, intercultural awareness is necessary if students are to develop an understanding of the nature of the target culture as well as their own culture. This intercultural awareness helps them in having a better understanding of the target language.

Introduction

The integration of language teaching with culture teaching dates back to the language teaching theory of the fifties and sixties (Stern, 1983). At that time, an anthropological and sociological view of language in connection with culture and society began to influence language teaching theory. From that time on, the contribution and integration of the teaching of culture into the foreign language classroom has been considered important by most ESL and EFL language teachers. It is believed that teaching a foreign language is not limited to learning new vocabularies and syntactic structures. It should incorporate some cultural elements which are intertwined with language itself.

It is important for both language teachers and EFL students to be aware of the manifestation of some sociocultural values or norms on people's speech and behavior. Having an awareness of the foreign language cultural norms does not mean that learners have to become native-like; rather this cultural awareness allows language learners to make their own choices of what to say and how to say it (Hinkel, 2001). Although it seems impossible to deal with all aspects of culture in EFL education, many important aspects of teaching the second culture can be addressed in classroom instruction.

This paper is an attempt to investigate the place of culture in EFL education. Having discussed the importance of teaching culture, it addresses the questions of why, when, and how to teach culture in EFL situations. Furthermore, it focuses on two major problems in incorporating culture into EFL classrooms and presents some possible solutions to these problems.

What is Culture?

In language teaching and research on language the term culture has different definitions that deal with the forms of speech acts, rhetorical structure of texts, sociocultural behaviors and ways in which

knowledge is obtained and transmitted. It can refer to a way of life, a set of social practices, a system of beliefs, customs or habits, or a shared history. It can also refer to the literature, art, architecture, or history of a particular group of people. Taylor (1954, cited in Finocchiaro & Bonomo, 1973) defines culture as a complex whole which includes knowledge, beliefs, art, morals, customs, and other habits acquired by man as a member of society. It seems difficult to give a clear-cut definition for culture. Scholars commonly distinguish between low culture i.e., culture with small c and high culture i.e., culture with Capital c (Chastain, 1988). In the first case culture refers to everything in human life including beliefs, values, and behaviors, and in the second case it refers to the best in human life restricted to the elites. It includes music, literature and art of a country.

Hinkel (2001) makes a distinction between visible culture and invisible culture. According to him, in second language teaching the term culture has been used to refer to different domains of people's lives. Some definitions can include the literature, art, the history of people or the styles of dress, customs, festivals and other traditions. These aspects can be considered the visible culture, as they are readily apparent to anyone and can be discussed and explained relatively easily. Another complex meaning of culture refers to sociocultural norms, world views, beliefs, assumptions and value systems that are found in all facets of language use. The term invisible culture applies to sociocultural beliefs and assumptions that most people are not even aware of them and cannot examine intellectually. He believes that in language teaching and learning, the crucial sociocultural principles that determine the norms of appropriate language use within the framework of the society represent the invisible culture.

The History of Culture Teaching

Although some EFL teachers seem to think that the presence of culture in current writings is relatively new, a review of literature shows that

Marzieh Sharifi Haratmeh PhD Student
Islamic Azad University
(Science & Research Campus)
Email: msharifih2000@yahoo.com

Incorporating Culture into the EFL Curriculum

چکیده

با نگاهی اجمالی به کتاب‌های انگلیسی تألیف شده در ایران می‌توان دریافت که در امر برنامه‌ریزی آموزش زبان انگلیسی، نقش فرهنگ نادیده گرفته شده است. بررسی رابطه‌ی میان زبان و فرهنگ، بیانگر این نکته است که موضوع تلفیق فرهنگ در آموزش زبان انگلیسی، به منظور پرورش آگاهی فرهنگی فراگیران زبان، امری مهم و ضروری است. البته داشتن آگاهی و بینش نسبت به معیارهای فرهنگی یک زبان خارجی، بدان معنا نیست که فراگیر زبان از نظر فرهنگی دقیقاً مشابه با سخن‌گویان بومی آن زبان شود، بلکه این آگاهی باید به ارتقای بینش او نسبت به فرهنگ خویش و اطلاع از فرهنگ زبان بیگانه بینجامد. واضح است که در تعیین هدف‌های آموزش فرهنگ و تدوین کتاب‌های درسی که به منظور فوق تهیه می‌شوند، بایستی به سن و سطح دانش فراگیران زبان نیز توجه شود.

این مقاله به بررسی جایگاه فرهنگ در امر آموزش زبان پرداخته است و سعی دارد نشان دهد، آموزش فرهنگ، بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش زبان انگلیسی است. به علاوه، سؤالاتی را پیرامون هدف آموزش فرهنگ، زمان مناسب ارائه‌ی اجزای متفاوت فرهنگ در آموزش زبان و نیز چگونگی تدریس فرهنگ، مورد بررسی قرار داده و بر دو شرط لازم برای آموزش فرهنگ، یعنی تدوین مطالب درسی مناسب و تعلیم معلمان مجرب و آگاه از فرهنگ خارجی، تأکید کرده است.

کلید واژه‌ها: فرهنگ، برنامه‌ریزی آموزشی، آگاهی فرهنگی.

Abstract

A cursory look at most EFL textbooks in Iran is ample to show that the role of culture, as an integral part of language learning, has often been overlooked in the development of EFL curriculum. A review of the relationship between language and culture reveals that the integration of culture into the EFL curriculum with a view to fostering cultural awareness seems important and necessary. Being aware of the foreign language cultural norms does not mean that EFL learners have to become native-like, rather such a cultural awareness allows them to develop an understanding of the nature of the target culture as well as their own culture. Certainly, the age and the level of learners should be considered in setting goals for culture teaching and developing materials for this purpose. This paper investigates the role of culture in EFL curricula, and attempts to show that culture teaching should become an integral part of EFL instruction. It addresses the question of why, when, and how to teach culture in EFL education. Furthermore, it focuses on appropriate materials and culturally knowledgeable teachers as the essential prerequisites for teaching culture in EFL education.

Key words: culture, EFL, curriculum development, cultural awareness.

les printemps silencieux, et, en ce sens, on peut faire preuve d'optimisme: tant que les cœurs déçus chercheront l'asile vert de la nature, on peut compter sur les hommes pour en préserver les rives.

Je voudrais souligner à quel point la défense de la nature est chose malaisée quand on se heurte à l'indifférence ou au scepticisme, quand surtout on a contre soi tous ceux qui donnent aux convoitises personnelles le pas sur l'intérêt commun.

C'est une tâche d'importance à laquelle notre fin de siècle nous convie, l'enjeu le plus grave et le plus urgent si l'on veut mériter le nom d'homme. (d'après Jean Rostand), <http://www.site-magister.com>)

Enfin on peut désigner un certain nombre de *connecteurs* pour leur demander de les utiliser dans une rédaction. Entre certains *connecteurs* il y a une nuance de sens; pour faire prendre conscience de ces nuances on peut présenter un texte et après avoir repéré et classé la catégorie des *connecteurs* du texte on peut leur demander de les remplacer par d'autres *connecteurs* et enfin on peut analyser avec les apprenants les nuances de sens provoquées par ce remplacement.

Conclusion

Pour conclure on peut dire que les relations logiques sont les liens qu'entretiennent les idées entre elles dans un texte argumentatif. Les mots de liaison sont aussi appelés *connecteurs*, mots charnières ou bien encore mot-outils; leur but, tout comme celui des locutions, est de relier les propositions, les phrases ou les paragraphes d'un texte. Ils servent à situer les événements, les personnages et les objets dans le temps et dans l'espace et jouent un rôle clé dans la cohérence et la progression du texte.

L'ensemble des connecteurs comprend

différentes classes de mots invariables: *adverbe*, *conjonctions de coordination*, *conjonction de subordination*. L'apprentissage et l'utilisation des *connecteurs* à l'oral et à l'écrit exigent des stratégies cognitives comme ordonner ou classer les connecteurs selon leurs catégories qui aboutissent aux stratégies métacognitives comme pratiquer les *connecteurs* dans la langue cible en s'exposant volontiers à des situations authentiques.

Bibliographie

1. Antoine, G., *La coordination en français*, Paris, D'Arthey, 1962.
2. Charaudeau, P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, p. 496.
3. Guimier, C., *Syntaxe & Sémantique: Connecteurs et marqueurs de connexions*, N° 1, Presses Universitaires de Caen, 2000, p. 11.
4. Halliday, M. A. K. et Hasan, R., *Cohesion in English*, Londres, Longman, 1976.
5. Hazaël-Massieux, M. Ch. «De la connexion aux «connecteurs», en français et en créole», in *Travaux du CLAIR*, N° 19, 2005, pp. 41-46.
6. Jeandillou, J.-F., *L'Analyse textuelle*, Paris, Armand Colin/Masson, 1997, pp. 81-85.
7. Le Goffic, P., *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993, p. 591.
8. Maingueneau, D., *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 1996, pp. 16-21.
9. Maingueneau, D., *initiation aux méthodes de L'ANALYSE DU DISCOURS. Problèmes et perspectives*, Paris, Hachette, 1976.
10. Piot, M. «Coordination-subordination une définition générale», in *Langue française*, N° 77, 1988.
11. Pottier, B., *Systématique des éléments de relation. Étude de morpho syntaxe structurale romane*, Paris, Klincksieck, 1962.
12. Riegel, M. et Pellat, J. Ch., *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presse Universitaire de France, 1994.
13. Touratier, Ch., «Que faut-il entendre par «connecteur»?», in *Travaux du CLAIR*, N° 19, 2005, pp. 19-38.

coucher, (car) je suis fatigué; Pierre est travailleur, (donc) il réussira. Ils jouent un rôle complémentaire à celui de la ponctuation, en évitant toute ambiguïté (cf. M. Riegel et al., 1994: 616-623).

Comment pratiquer les connecteurs en classe de FLE?

Étant donné que les *connecteurs* sont des mots de liaison pour lier l'ensemble des différentes parties du texte, leur rôle est de plus en plus important dans la cohérence du discours, c'est-à-dire dans l'ensemble des énoncés, des messages parlés ou écrits. Au niveau de la phrase simple, de la phrase complexe ou de l'enchaînement des paragraphes dans le texte, ils établissent entre les éléments reliés une relation logique; ils sont classés par différentes catégories (opposition, concession, comparaison, condition, addition, but, temps, etc...).

Donc pour l'exploitation des différentes catégories de *connecteurs* dans une classe de FLE, il est conseillé de faire comprendre dans un premier temps les expressions de la cause, de l'opposition, de la condition, de la conséquence, etc. par les différents exercices; par exemple on peut demander aux apprenants de repérer ces expressions dans les différents types de texte (journal, magazine, roman, nouvelle, texte politique, scientifique, etc...), ou bien pour leur faire apprendre la différence qui existe entre ces différentes expressions ou ces *connecteurs* on propose les exercices suivants:

Choisissez la bonne réponse.

Comme tu as dix-huit ans, tu peux passer ton permis de conduire. ◦ cause ◦ conséquence

et ainsi de suite pour les autres *connecteurs*.

De plus on peut enseigner les *connecteurs* par les documents authentiques, de cette manière, l'enseignant va choisir un extrait d'un roman, d'un journal, d'une nouvelle, puis il supprime les *connecteurs* du texte pour demander ensuite aux

élèves de rétablir les *connecteurs*:

Rétablissez les connecteurs en choisissant parmi cette liste:

ensuite, mais, pourtant, ainsi, enfin, en effet, premièrement, désormais.

Pendant un très long temps, l'idée ne pouvait même venir à l'homme qu'il eût à user de ménagements envers la nature, tant celle-ci lui apparaissait hors de proportion avec les effets qu'il était capable d'exercer sur elle.

..... depuis quelques décennies, la situation se retourne. Par suite de la prolifération effrénée des êtres humains, par suite de l'extension des besoins qu'entraîne cette surpopulation, par suite de l'essor des techniques, l'homme est en passe de devenir pour la géante nature un adversaire qui n'est rien moins que négligeable.

..... l'homme s'avise que, dans son propre intérêt, il lui faut surveiller sa conduite envers la nature et souvent protéger celle-ci contre lui-même.

Multiplés sont,, les motifs que nous avons de protéger la nature.

....., en défendant la nature, l'homme défend l'homme: il satisfait à l'instinct de conservation de l'espèce et tente de sauvegarder l'intégrité de son patrimoine héréditaire.

..... il y a le point de vue des biologistes qui, soucieux de la nature pour elle-même, n'admettent pas que tant d'espèces vivantes s'effacent de la faune et de la flore terrestres et que s'appauvrisse le somptueux musée que la planète offrait à nos curiosités.

..... il y a les artistes, les poètes et donc un peu tout le monde, qui ne se résoudront jamais à voir

quand elle considère si comme une *conjonction de subordination* "s'il vient" devient subordonné à "je lui parlerai" du point de vue syntaxique tandis que sémantiquement elle constate qu'on peut dire "ma parole" est subordonnée à "sa venue".

Les *connecteurs* fonctionnent différemment selon différents types de textes; par exemple dans les textes narratifs où la succession chronologique est relativement simple, l'emploi des *connecteurs* temporels ne s'impose pas beaucoup parce que pour montrer la succession des énoncés, la représentation du déroulement chronologique est suffisante. Mais dans les textes descriptifs ou narratifs notre référent est complexe et nous devons employer des *connecteurs* appropriés. Dans les textes descriptifs les *connecteurs* servent à établir une relation de simultanéité entre tous les éléments constitutifs des actions et des états. Dans un texte argumentatif les *connecteurs* s'emploient pour établir une relation entre les idées, entre la thèse propre et l'antithèse. Dans un résumé de texte le rôle des *connecteurs* devient de plus en plus important parce que la condensation nous oblige à utiliser de plus en plus les *connecteurs* pour établir une relation entre les propositions afin d'éclairer le résumé.

Les connecteurs dans le discours

La linguistique textuelle étudie la manière dont une suite de phrases forme une unité ou bien constitue un texte. Selon Dominique Maingueneau (1996:16), l'objet de la linguistique textuelle est l'étude de la cohérence et de la cohésion d'un texte. Il considère que "la cohésion résulte de l'enchaînement des propositions, de la linéarité du texte, alors que la cohérence s'appuie sur la cohésion mais fait aussi intervenir des contraintes globales, non linéaires, attachées en particulier au contexte, au genre de discours."

D'après les mots de D. Maingueneau

(Idem:21), "on entend par *connecteurs* les morphèmes qui établissent un lien entre deux propositions. Il peut s'agir d'éléments adverbiaux (cependant, du rest...), de *conjonctions de coordination* (et, car...) ou de *subordination* (bien que, parce que...). Ils jouent un rôle essentiel pour établir la cohésion d'un texte."

Les connecteurs ou la connexité?

Nous avons une autre notion qu'on appelle la *connexité*, chez Maingueneau (Ibid), il y a une sorte de confusion terminologique dans ce cas; en fait certains linguistes utilisent la notion de *connexité* à la place de celle de cohésion mais d'autres linguistes considèrent que la *connexité*, c'est les liens, établis par les connecteurs entre les phrases. "Analyser la cohésion d'un texte, c'est l'appréhender comme un enchaînement, comme une texture." (Halliday et Hasan 1976:2).

Jean-François Jeandillou (1997:81) distingue la cohésion de la connexité et souligne que "les théories relatives à l'analyse du discours et du texte opèrent une importante distinction entre les notions de cohérence, de cohésion et de *connexité*."

Pour emprunter les propos de Jean-François Jeandillou (Idem:84), la *connexité* "il s'agit de l'ensemble des relations linguistiquement marquées, au moyen de termes appelés *connecteurs*, qu'entretiennent des énoncés successifs. Entre des propositions ou des phrases, les liens sémantiques, logiques ou pragmatiques peuvent être manifestés par des éléments idoines: *conjonctions de coordination* ou de *subordination* (car, mais, parce que, comme, avant que...), *adverbes* ou prépositions (d'abord, ensuite, après, toutefois, finalement...), *présentatifs* (c'est, voici/voilà) ou locutions diverses (autrement dit, c'est-à-dire, d'une part/d'autre part). Ces éléments démarcatifs ne sont pas toujours indispensables. Ils soulignent un rapport qui, sans eux, demeurerait implicite: Pierre joue, (mais) Paul s'ennuie; Marie mange peu, (alors que) Jean est glouton; Je vais me

présence d'une *conjonction de subordination*:

- soit corrélées à l'effacement du sujet de la subordonnée: complémentation infinitivale ou participiale:

Du fait d'être parti tard et de s'être arrêté en route, Pierre a mis longtemps cette fois avant d'arriver.

Bien qu'étant malade et n'ayant pas mangé depuis deux jours, Pierre a encore des couleurs.

- soit des substituts de type nominal ou pronominal (*cela*, etc).

Pierre ne s'inquiète plus, à cause (de ce) qu'il est insolvable.

Pierre ne s'inquiète plus, à cause de son insolvabilité.

Pierre ne s'inquiète plus, à cause de cela.

En fait le mot *connecteur* est le synonyme du terme traditionnel de *conjonction*. Chez Patrick Charaudeau (1992:496) nous pouvons trouver le même sens:

"Les mots grammaticaux, encore appelés *conjonctions* (dans la tradition grammaticale), *connecteurs*, ouvriers, relateurs (dans la tradition linguistique), ne sont pas monosémiques".

selon Pottier (1962: 128-129) les prépositions sont comme les *conjonctions de coordination* et les *conjonctions de subordination*, c'est pourquoi Bernard Pottier (Idem: 43), les appelle les "éléments de relation", c'est-à-dire des morphèmes qui instaurent une relation entre deux constituants, ce qui donne, selon lui, la structure suivante:

"Groupe syntagmatique A+ Élément de relation + Groupe syntagmatique B"

Connecteurs logiques

En grammaire, on appelle *connecteurs* logiques des morphèmes (*adverbes, conjonction de coordination ou de subordination*, parfois même interjections), qui établissent une liaison entre deux énoncés, voire entre un énoncé et une énonciation. L'étude des *connecteurs* intègre ainsi

les perspectives de la grammaire de texte (soucieuse de la cohésion du texte) et celle de la pragmatique (intéressée par l'orientation argumentative des énoncés et la relation d'interlocution).

Les connecteurs dans une approche syntaxique

Dans un article intitulé "De la *connexion* au *connecteur*", Marie Christine Hazaël-Massieux (2005:41) membre de l'Université de Provence adopte une approche syntaxique. Elle insiste sur l'ambiguïté de certaines catégories grammaticales pour dire qu'il y a beaucoup d'éléments qui changent de catégorie, et auxquels on ne peut attribuer aucune catégorie formellement identifiable; elle nous fait constater que c'est leur environnement qui leur attribue une catégorie précise et identifiable (catégorie que leur est attribuée du fait de leur mise en contexte). Elle donne l'exemple des mots en français qui peuvent avoir différentes fonctions selon leur environnement et leur contexte. Par exemple bien est un mot qui n'est pas identifiable comme adjectif, adverbe ou comme nom qu'en fonction du contexte:

"Une mère bien./ Elle danse bien./ Je fais le bien." (Idem)

En fait nous pouvons dire que les petits mots, les mots-outils et les petits mots invariables forment une catégorie excessivement hétérogène, celle des éléments grammaticaux appelés *préposition, conjonction*, ou même parfois adverbe pour lesquels, la plupart du temps nous ne proposons pas un classement décisif sur le plan syntaxique.

M.Ch. Hazaël-Massieux (Ibid:42) considère que ces mots relèvent souvent de plusieurs catégories par exemple *si* est tantôt *adverbe* "il est si grand", tantôt *conjonction de subordination* "s'il vient je lui parlerai" et elle souligne avec précision l'ambiguïté de la *subordination* envisagée tantôt sur un plan syntaxique, tantôt sur un plan sémantique. Dans les exemples précédents.

description de tous les éléments constitutifs de cette rubrique linguistique, pour ensuite, proposer une démarche pour enseigner les *connecteurs* en classe de FLE.

De nombreux auteurs donnent aujourd'hui au terme de *connecteur* une acception large. Ils regroupent sous ce vocable les *conjonctions*, les locutions conjonctives, de nombreux *adverbes*, voire des *syntagmes prépositionnels*.

Le terme de *connecteur* peut avoir différents sens; en fait *connecteur* est un mot à la mode et polysémique. Selon Claude Guimier (2000: 11), les différents emplois du mot *connecteur* nous présentent deux pôles opposés: un pôle qui essaie d'étendre le sens du terme et de l'amener à "englober des unités hétéroclites" et un autre plus restreint et limité qui nous présente une sorte de spécificité du terme.

Coordination et Subordination en français

Comme nous le fait constater Mireille Piot (1988: 5), pour la première fois les grammairiens du début du XXe siècle ont essayé de définir la différence entre les *conjonctions de coordination* et de *subordination* en comparant le comportement des phrases introduites par une *conjonction de subordination* à celui des phrases introduites par une *conjonction de coordination*.

Il faut dire que d'après la grammaire transformationnelle, les traits essentiels des *conjonctions de subordination* sont les suivants:

- à l'inverse des *conjonctions de coordination* une des possibilités offertes par les *conjonctions de subordination* se manifeste dans la modification de la proposition subordonnée:

Conjonction de coordination: Pierre dépense sans compter, mais est insolvable

Conjonction de subordination: Pierre dépense sans compter, quoiqu'étant insolvable.

Pierre dépense sans compter, quoiqu'il soit insolvable.

- l'indépendance de la phrase qui leur est attachée par rapport à la principale.

- et enfin, et surtout, la possibilité de substituer la variante *que* à une seconde occurrence d'une *conjonction de subordination* dans le cas de la *coordination* de deux phrases introduites par la même *conjonction de subordination*:

Pendant tout le temps où on était là et qu'il écoutait, rien ne s'est produit.

Pendant tout le temps où on était là et (pendant tout le temps où) il écoutait, rien ne s'est produit.

Mais *coordonner* deux phrases introduites par une même *conjonction de coordination* n'est pas possible:

* Il se croit tout permis, car il est beau et car il est riche.

Pour en arriver à une conclusion nous pouvons dire que:

- une *conjonction de coordination* est une *conjonction* de phrases ou de membres de phrases de même nature et de même rang;

- alors qu'une *conjonction de subordination* est une liaison entre deux propositions dont la seconde (ou la subordonnée) est susceptible de subir d'importantes variations de forme, la première (ou la principale) reste inchangée.

Ces types d'opérations différentes entraînent un certain nombre de propriétés différentes:

a) l'ordre contraint des séquences de phrases autour de l'item conjonctif lorsque celui-ci est une *conjonction de coordination*, lorsqu'il s'agit d'une *conjonction de subordination*, la phrase subordonnée est caractérisée par sa permutableté autour ou à l'intérieur de la principale;

b) des transformations ou des structures des phrases de type très différents:

- simples effacements en même position des éléments identiques et impossibilité d'une modification syntaxique de la phrase subordonnée en présence d'une *conjonction de coordination*,

- transformations particulières de la phrase en

Enseigner et pratiquer les connecteurs en classe de FLE

Dr. Privash Safa
Membre du cadre enseignant à
L'université Tarbyat Modarres
Adresse électronique:
parisafatr@yahoo.fr
Leila Shobeiri

چکیده

کلمات ربطی، با ایجاد پیوند میان بخش های گوناگون یک متن، می توانند نقش مهمی در انسجام آن ایفا کنند. در گذشته به آن ها حروف ربط پیوستگی و وابستگی اطلاق می شد و امروز ما آن ها را در مجموعه ی بزرگ کلمات ربطی جای می دهیم و برای هر یک، با توجه به جایگاهش در جمله، نقشی قائل می شویم. شناخت و استفاده ی صحیح از کلمات ربطی در گفتار و نوشتار، یکی از نیازهای جدی زبان آموزان در سطح پیشرفته است. از این رو، علاوه بر آموزش کاربردهای متفاوت کلمات ربطی، استفاده ی هرچه بیشتر از تمرین هایی که از یک بافت طبیعی انتخاب شده اند، خواندن متون فرانسوی، و نوشتن در مورد موضوعی خاص با هدف استفاده از تعدادی از کلمات ربطی در آن، به عنوان مواردی که می توانند در پیشبرد سطح یادگیری به زبان آموزان کمک کنند، پیشنهاد می شود.

کلیدواژه ها: کلمات و عبارات ربطی، حروف ربط وابستگی و پیوستگی، قید، پیوند.

Résumé

En établissant un enchaînement entre les différentes parties d'un texte les *connecteurs* peuvent jouer un rôle important dans sa cohérence. Dans le passé on les appelait les *conjonctions de coordination* et de *subordination* et aujourd'hui on les place dans le groupe des *connecteurs* et on leur attribue une fonction selon leurs places dans la phrase. La connaissance et l'emploi des *connecteurs* à l'oral et à l'écrit est un des besoins importants des iraniens au niveau avancé; c'est pourquoi on propose l'enseignement des différents emplois des *connecteurs* ainsi que l'utilisation des exercices sélectionnés dans un document authentique. La lecture des textes français, l'écriture sur un sujet particulier avec l'objectif de l'utilisation d'un certain nombre des *connecteurs* ont été proposé dans le but d'aider les enseignants et les apprenants à mieux maîtriser les *connecteurs*.

Mots Clés: connecteurs, conjonction de coordination et de subordination, adverbe, la connexion

Introduction

Cet article est une tentative pour présenter un concept peu connu sous lequel se classe plusieurs

catégories de mots grammaticaux; il s'agit des *connecteurs* dont le rôle discursif est indéniable. L'objectif principal est donc de faire une

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 Maftoon*, Ph. D. (TEFL)
Iran University of Science and Technology
- *Jaleh Kahnamoiiipour*, Ph. D (French Literature)
University of Tehran
- *Hamid-Reza Shaïri*, Ph. D. (Semiotics)
Tarbiat Modarres University
- *Nader Haghani*, Ph. D. German as a Foreign
Language (DAF), University of Tehran

● **Advisory panel**

Ghasem Kabiri, Ph. D. Gilah University
Ramin Akbari, 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 84

No. 84, Fall ,VOL. 22, 2007

www.roshdmag.ir

Quarterly



FLT

Foreign Language
Teaching Journal