

۵۲

رشد

آموزش زبان

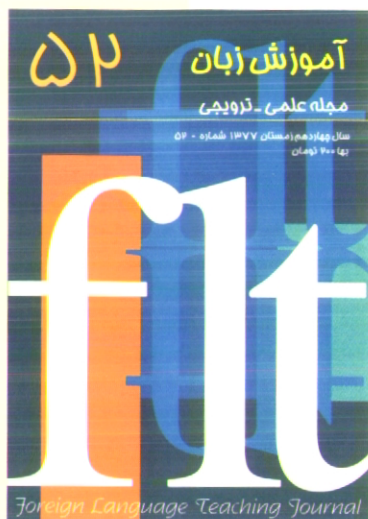
مجله علمی-ترویجی

سال چهاردهم زمستان ۱۳۷۷ شماره ۵۲ -

بها ۲۰۰ تومان



Foreign Language Teaching Journal



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
رشد آموزش زبان
سال چهاردهم- زمستان ۱۳۷۷
- شماره مسلسل ۵۲
مدیر مسئول: سید محسن گلدا نسا ز
سر دبیر: دکتر سید اکبر میر حسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام) نشانی مجله:
تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵
تلفن امور مشترکین ۸۸۳۹۱۸۶
صندوق پستی امور مشترکین: ۳۳۳۱-۱۵۸۷۵

Roshd Foreign Language Teaching Journal

- Duden Die neue deutsch Rechtschreibung kurz gefasst/ Sedighe Vojdani/ **37**
- On Relevance of Interlanguage to TEFL/ E.Faghih, Ph.D/ **42**
- Computer Assisted Intruction in Language Teaching/ Editorial Board/ **49**
- The Correlation Between Immediate Versus Delayed Correction in Learning English Grammar/ Hossein Vossoughi and Shiva Narzoughi/ **56**

- مصاحبه/ ۱
- ساخت واژه های ترکیبی (فصل ۱۳) دکتر حسین وثوقی/ ۴
- آماده سازی و آشنایی با دیگر ...
- فصل دوم از کتاب فنون تکاملی در تدریس زبان خارجی/ دکتر سید اکبر میر حسینی/ ۹
- محدودیت های هم آبی و اهمیت آن در TEFL رویکردهای مقابله ای/ توحید صیامی/ ۱۹
- Le rôle de l'ordinateur dans l'enseignement de FLE/ Editorial Board/ **32**

دفتر انتشارات کمک آموزشی، این مجلات را نیز منتشر می کند:

رشد کودک (ویژه پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان) رشد نوآموز (برای دانش آموزان دوم و سوم دبستان) رشد دانش آموز (برای دانش آموزان چهارم و پنجم دبستان) رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی) رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه) مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش زبان و ادب فارسی، آموزش راهنمایی تحصیلی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش معارف اسلامی (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

● مجله رشد آموزش زبان اصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه آموزگاران، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تایپ شود. ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● نشر مقاله 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 مقاله باشد. ● در منتهای ارسالی باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤولیت پاسخگویی به پرسشهای خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

مصاحبه با یکی از دبیران

داده و نقطه نظرهای ایشان در مورد مجله رشد آموزش زبان و وضعیت آموزش زبان در ایران را جویا شده است.

آیا با اهداف مجله رشد آموزش زبان آشنایی دارید؟
بله تا حدودی.

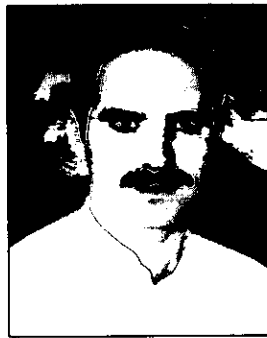
آیا شماره های منتشر شده رشد آموزش زبان توانسته است به اهداف مجله رشد جامه عمل بپوشاند؟

به نظر بنده مجله رشد، علی رغم اینکه از مطالب با ارزش و مفیدی برخوردار است، به دلیل عدم دسترسی اکثر دبیران به این مجله نتوانسته است رسالت خود را به نحو احسن انجام دهد. عوامل متعددی پدیدآورنده این وضعیت هستند که شاید مهمترین آن عدم ارسال مجله به مراکز آموزشی می باشد.

با توجه به این که دبیران زبان از نظر تجربه و دانش زبان خارجی در سطوح مختلفی قرار دارند مطالبی که در مجله رشد آموزش زبان چاپ می شود باید چه ویژگیهایی داشته باشد؟

البته از آنجائیکه بسیاری از شماره های این مجله را بدلیل مختلف مطالعه نکرده ام، نمی توانم نظری کارشناسانه ارائه دهم. اما در مجموع مجله رشد فصلنامه ای فراگیر و جامع می باشد که نیازهای دبیران و دانشجویان زبان را با توانشهای زبانی مختلف تا حدود زیادی برآورده می کند. تقویت این روند باعث ایجاد انگیزه در دبیران زبان می گردد که نهایتاً ما را در دستیابی به اهداف آموزش زبان یاری می کند.

در سطح پیشرفته شما برای تدریس زبان یا یکی از مهارتهای آن معمولاً از چه شیوه ای استفاده می کنید؟
آموزش زبان در تمامی سطوح آموزشی کشور، اعم از



مقدمه

گروه زبان انگلیسی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی در اردیبهشت ماه سال جاری اقدام به برگزاری آزمون سراسری از دبیران دوره متوسطه و پیش دانشگاهی نمود. هدف از اجرای این آزمون تشخیص سطح توانش زبانی دبیران و انتخاب افراد واجد شرایط برای طی دوره های تأمین مدرس پیش دانشگاهی و متوسطه بوده است. لازم به ذکر است که این دومین آزمون سراسری دبیران است که گروه زبان انگلیسی موفق به اجرای آن گردیده است. نفر اول این آزمون آقای کوروش شالبافان از مدرسین مرکز پیش دانشگاهی اقبال لاهوری ناحیه ۲ اهواز و دارای درجه فوق لیسانس در رشته آموزش زبان انگلیسی می باشند.

مجله رشد آموزش زبان ضمن عرض تبریک بخاطر کسب این مقام در آزمون سراسری دبیران، مصاحبه ای با ایشان ترتیب

دبیرستان یا دانشگاه، منحصر و محدود به تقویت مهارت درک مطلب می باشد که در وصول به این هدف نیز چندان موفق نبوده ایم. بنده معتقدم که با همین امکانات محدود نیز می توان به هدف فوق الذکر دست یافت به شرط آنکه از شیوه های صحیح آموزش درک مطلب بهره جوییم و فراگیران زبان را به ترجمه صرف عادت ندهیم. البته از آموزش سایر مهارتها، بویژه مهارت درک شنیداری نباید غافل ماند که با توجه به امکانات محدود، عدم وجود اساتید مجرب و کمبود ساعات تدریس زبان تحت شرایط فصلی دستیابی به این اهداف دور از دسترس می باشد.

چه عواملی در توفیق یا عدم توفیق آموزش زبان در مدارس ایران (دوره راهنمایی و دبیرستان) مؤثر است؟

برای وصول به این هدف، عوامل متعددی را باید در نظر داشت. اولین و مهمترین عامل به نظر من ایجاد سیستم نظارتی و تشویق و تنبیه می باشد. اگر دبیران مطمئن شوند که کار آنها مورد نظارت مستمر قرار می گیرد و از نتایج مثبت آن بهره مند و از عواقب منفی آن متضرر می شوند، بدون شک رقابتی سالم و سازنده میان آنها ایجاد می گردد که نهایتاً موجب بالا رفتن سطح آموزش زبان خواهد شد. مسئله مهم دیگر بالا بردن سطح علمی دبیران می باشد. متأسفانه در حال حاضر تعداد قابل توجهی از همکاران محترم چه از لحاظ دانش زبانی و چه از لحاظ آگاهی از روشهای صحیح آموزش زبان در سطح مطلوبی قرار ندارند. برای برطرف کردن این مغضل می توان اقدام به برگزاری کلاسهای آموزش ضمن خدمت با اهداف کاملاً مشخص و کاربردی نمود. اصلاح ساختاری کتب درسی، خصوصاً در دوره دبیرستان از سایر عوامل تعیین کننده در موفقیت آموزش زبان می باشد. و بالاخره آخرین عامل مؤثر به نظر بنده توجیه کردن و ایجاد حساسیت در مسئولان مراکز آموزشی نسبت به امر آموزش زبان می باشد.

به نظر شما کدامیک از مهارتهای زبان در آموزش زبان خارجی در ایران باید اولویت بیشتری داده شود؟

همانطوریکه می دانید، مهارتهای زبانی بایکدیگر در ارتباط هستند و در صورتی می تواند موفق باشد که به تمامی مهارتهای چهارگانه پرداخته شود. برای مثال هدف از آموزش زبان خارجی در کشور ما، ایجاد توانایی لازم در دانشجویان جهت استفاده از منابع و متون خارجی می باشد. لذا مهارت درک مطلب از اهمیت بیشتری برخوردار است. اما صرف پرداختن به این مهارت و غفلت از سایر مهارتها نمی تواند تضمین کننده

هدف مزبور باشد. در این راستا، پرداختن به مهارت درک شنیداری نه تنها مستقیماً باعث تقویت درک شنیداری زبان آموزان می شود، بلکه به طور غیر مستقیم به تقویت مهارت درک مطلب نیز کمک می رساند.

زبان یک وسیله ارتباطی است و یکی از مهارتهای زبان آموزی «گوش دادن» است. برای دستیابی به این امر چه توصیه هایی برای محصلان ایرانی دارید؟

در اهمیت گوش دادن در امر آموزش زبان جای هیچ بحث و تردیدی نیست. اما تقویت این مهارت متأسفانه در مراکز آموزشی به شدت مورد کم توجهی قرار گرفته است. البته در سالهای اخیر، مطالب شنیداری در برنامه درسی دوره پیش دانشگاهی گنجانده شده است که به نوبه خود حرکتی مفید و رو به جلوست. اما برای استفاده بهینه از این مطالب باید تقویت درک شنیداری جزء برنامه درسی دوره دبیرستان نیز قرار گیرد. مضافاً اینکه نمره شفاهی باید از نمره کتبی جدا شود تا اهمیت آن برای دانش آموز روشن شود. همه این موارد باعث توجه هر چه بیشتر دانش آموزان به اهمیت درک شنیداری خواهد شد.

نظر شما در مورد تشکیل گروههای آموزشی چیست و به نظر شما گروههای آموزشی زبان چه رسالتی دارند و تاکنون تا چه حد توفیق داشته اند؟

بدیهی است که گروههای آموزشی می توانند نقشی سازنده و مفید در ارتقاء سطح علمی دبیران و پیشنهاد راهکارهای مناسب جهت بهبود کیفیت آموزشی داشته باشند. اما به نظر می رسد که گروههای مزبور در انجام رسالتی که بر دوش آنها گذاشته شده است چندان موفق نبوده اند. اختصاص بودجه بیشتر و تدوین برنامه های مشخص و عملی می تواند به موفقیت این گروهها کمک کند.

به نظر شما در جامعه امروز ایران یادگیری زبان خارجی تا چه حد می تواند ضرورت داشته باشد و آموزشهای رسمی در مدارس می تواند چنین ضرورتی را برآورده سازد؟

پیشرفت دانش بشری در عصر حاضر که از آن به نام عصر انفجار اطلاعات یاد می شود، یادگیری زبان خارجی را امری بدیهی و اجتناب ناپذیر می سازد. این امر بخصوص در مورد پژوهشگران زمینه های مختلف علمی ضروری تر است زیرا بدون دستیابی به آخرین یافته های علمی، نمی توان تحقیقی در خور توجه و کاربردی ارائه داد. اما باید اقرار کرد که آموزش زبان در مدارس به شیوه فعلی نتوانسته و نمی تواند ما را به هدف

مزبور برساند. متأسفانه عده‌ای از همکاران محترم که تعداد آنها کم نیست، علی‌رغم توصیه‌های مکرر برنامه‌ریزان آموزشی، از شیوه سنتی دستور-ترجمه استفاده می‌کنند که این امر به نوبه خود باعث بی‌انگیزه شدن و دلسردی دانش‌آموزان نسبت به یادگیری زبان می‌شود.

شما چه زبانی را یاد گرفته‌اید و کدامیک از مهارت‌های زبان در عمل بیشتر به کار شما می‌آید؟

علاقه من به درس زبان در دوره دبیرستان همانند علاقه به سایر دروس بود و از امتیاز خاصی برخوردار نبود و این همه ناشی از کاربرد شیوه‌های غلط آموزشی بود که انگیزه کافی را در من ایجاد نمی‌کرد. اطلاعات زبانی من در آن دوره منحصر به حفظ کردن چند نکته دستوری و چند لغت بود که هرگز نمی‌توانستیم از آنها بطور کاربردی استفاده کنیم. پس از اخذ دیپلم در مرکز تربیت معلم شهید قاسمی گچساران در مقطع فوق دیپلم تحصیل کردم. مرکز تربیت معلم مذکور، علی‌رغم کمبود امکانات، از مدرسان نسبتاً خوبی بهره می‌جست که این خود باعث ایجاد انگیزه در من جهت یادگیری هر چه بیشتر زبان شد. سپس به ترتیب در دانشگاه شهید بهشتی در مقطع کارشناسی و در دانشگاه تهران در مقطع کارشناسی ارشد ادامه تحصیل دادم و در طول این مدت از آموخته‌های اساتید گرامی بهره‌های فراوان بردم. در مورد استفاده از مهارت‌ها، باید گفت که یادگیری هر زبان خارجی مستلزم تسلط به مهارت‌های چهارگانه است. اما بنده شخصاً از مهارت درک مطلب بیشتر از سایر مهارت‌ها برای یادگیری زبان استفاده کردم.

به نظر شما میزان ساعات تدریس درس زبان خارجی در دوره متوسط باید چقدر باشد تا دانش‌آموز به اهداف مورد نظر دست یابد؟

میزان ساعات تدریس در دوره پیش‌دانشگاهی مناسب است و اگر مشکلی وجود دارد ناشی از عوامل دیگر است و ربطی به ساعات تدریس ندارد. اما در دوره دبیرستان ساعات تدریس یکی از عوامل مهم در عدم توفیق دانش‌آموزان در یادگیری زبان خارجی است، بدین معنی که دانش‌آموزان در هر سال تحصیلی فقط یک ترم زبان خارجی می‌خوانند و تا سال تحصیلی بعد هیچ گونه ارتباطی با زبان ندارند. این امر باعث می‌شود که دانش‌آموزان هر آنچه را که فرا گرفته‌اند تا سال تحصیلی بعد فراموش کنند. در نتیجه دبیر در هر سال تحصیلی مجبور است مطالب سال قبل را مرور کند که با توجه به ضیق وقت این امر امکان‌پذیر نیست. به نظر من واحد زبان خارجی باید در طول

هر سال تحصیلی (هر دو نیمسال) به دانش‌آموزان ارائه شود تا وقفه‌ای در امر یادگیری حاصل نشود.

چگونه می‌توان در بهبود کیفیت آموزش زبان اقدام کرد؟

همانطوریکه قبلاً ذکر شد، ایجاد سیستم نظارتی، ارتقاء سطح علمی دبیران، تغییر محتوای کتب درسی و ایجاد آگاهی در مسئولان مراکز آموزشی نسبت به امر یادگیری زبان از عوامل مؤثر در بهبود کیفیت آموزش زبان می‌باشند. علاوه بر این، معیارهای صحیح و مشخص علمی برای ارزشیابی زبان خارجی باید تدوین گردد.

به نظر شما اگر زبان خارجه در دبیرستان بخصوص در نظام آموزشی جدید یک درس اختیاری باشد، کیفیت یادگیری و کاربرد آن را بهتر و مؤثر نمی‌سازد؟

برای پاسخ قطعی دادن به این سؤال باید تحقیقی گسترده انجام داد. اما شخصاً معتقدم که تحت شرایط فعلی اختیاری کردن درس زبان خارجی نمی‌تواند تأثیری جدی بر کیفیت یادگیری بگذارد. چنین سیاستی باعث می‌شود که طیف گسترده‌ای از دانش‌آموزان همین آشنایی مقدماتی کنونی با زبان را هم پیدا نکنند و این در حالی است که یادگیری زبان همانطوری که قبلاً گفته شد، امری کاملاً ضروری و اجتناب‌ناپذیر است.

نظر شما در مورد برگزاری دوره‌های ضمن خدمت چیست؟

دوره‌های ضمن خدمت اگر بصورت هدفمند و با برنامه‌ریزی دقیق برگزار شوند، بدون تردید در بهبود کیفیت آموزش زبان مؤثر واقع خواهند شد. اینجانب تجربه حضور در یک دوره کلاس ضمن خدمت در سطح کشور را دارم. ضمن تشکر فراوان از زحمات بی‌شائبه و خالصانه برگزارکنندگان و مدرسان این دوره متأسفانه باید اقرار کرد که این دوره انتظارات من را بطور کامل برآورده نکرد. دلیل نارضایتی من این است که روشهای پیشنهاد شده با توجه به سطح توانایی زبانی دانش‌آموزان عملی و واقع‌بینانه نیستند. در عین حالیکه شخصاً اعتقاد راسخ به روشهای پیشنهادی دارم، اما باید پذیرفت که محدودیتهای محیطهای آموزشی اجازه اجرای کامل چنین متدهایی را به ما نمی‌دهند و ما ناگزیر به اجرای تعدیل در برنامه‌های آموزشی خود هستیم. امیدوارم که مسئولان آموزش ضمن خدمت قدری واقعیتهای مراکز آموزشی را در نظر بگیرند و با توجه به کمبودها اقدام به برگزاری چنین دوره‌هایی بکنند.

ساخت واژه های ترکیبی

(Group-forming)

(فصل ۱۳ از کتاب: مقدمه ای
بر واژه سازی انگلیسی مدرن)

از: والری ادمز
ترجمه دکتر حسین وثوقی
دانشگاه تربیت معلم

۱-۱۳ واژه های دارای پیشوند و پسوند

در این فصل برخی از فرآیندهای مربوط به ساخت واژه های ترکیبی در واژه سازی را که در شماره ۵-۱۱ مطرح شده است با تفصیل بیشتر مورد بررسی قرار می دهیم. و نمونه هایی از آنها را در واژه هایی که به پسوندهای ink- و -acious ختم می شوند ارائه می نماییم. هرگاه از این نقطه نظر که چگونه لغات با هم تشکیل گروه می دهند، از نظر صوری به وسیله چه عنصر مشترکی به هم مرتبط می گردند و نیز از نظر معنایی به چه نحوی به یک حوزه خاص «زندگی واقعی» ما مربوط می شوند به واژه های ترکیبی توجه کنیم، در می یابیم که چشمگیرترین شیوه به وجود آمدن آنها بیشتر مستلزم عناصر پسوندی است تا عناصر پیشوندی. چنین معلوم شده است که تعداد زیادی از پیشوندهای انگلیسی امروز از منشأ لاتین یا یونانی هستند و به میزان زیادی در تشکیل واژه های علمی بکار برده می شوند، در صورتی که پیشوندهای انگلیسی اکثراً دارای منشأ بومی یا خودی هستند، یا این که از طریق زبان فرانسه به زبان انگلیسی وارد شده اند. آنها مدت بیشتری در این زبان عمر کرده اند و به طور مکرر در واژگان عمومی یا پایه بکار برده می شوند.

گروه‌های معنایی (واژه‌های ترکیبی) که در برگیرنده پیشوندها هستند طرح کلی متفاوتی را نسبت به گروه‌های معنایی (واژه‌های ترکیبی) که دارای پسوند می‌باشند به وجود می‌آورند. بزرگترین گروه‌های پیشوندی عبارتند از گروه‌های منفی، نفی و تضاد با عناصری مثل *ex-*، *in-*، *non-*، *un-*، *dis-*، *de-*، *a-* و نیز گروه تعداد یا شمار مانند: *poly-*، *multi-*، *demi-* و *bi-*؛ و پیشوندهای دلالت کننده بر زمان نظیر: *ante-*، *pre-*، *post-*؛ و پیشوندهای اندازه مانند: *mini-*، *micro-*، *mega-*؛ و پیشوندهای مکان شبیه: *supra-*، *ante-*، *ex-*، *mid-*.

این مقوله‌ها آنهایی هستند که بخوبی شناخته شده و تعریف گردیده‌اند و گرایشهای کمتری به کسب «اختلافات کوچک معنایی»^۱ از خود نشان می‌دهند در صورتی که برخی از پسوندها دارای چنین گرایشی هستند مانند پسوندهای «مالکیت» مثل *-ship*، *-ery*، *-dom*؛ یا پسوند «عامل» نظیر *-ist*، *-ician*، *-eer*، *-arian*.

شاید تفاوت عمده بین پیشوندها و پسوندها در این باشد که پیشوندها ماهیتاً با بُن‌هایی که متصل می‌شوند بیشتر یکپارچه می‌گردند تا پسوندها، بی‌مناسبت نیست که در این جا تفسیر زیانناختی همگانی «سایر»^۲ را در مورد پیشوندها و پسوندها نقل کنیم. «سایر» (۱۹۲۱، صص ۸۰-۶۷) اظهار می‌دارد که پیشوند افزایشی^۳ خیلی کمتر از پسوند افزایشی^۴ در زبانهای دنیا متداول است؛ او (ص ۱۷۲، شماره ۱۰) احساس می‌کند که اختلاف بین این دو فرایند نیاز به تأکید بیشتر دارد، و اظهار می‌دارد: «در زبانهایی که بیشتر تحت تأثیر پیشوند افزایشی هستند، واژه‌ها می‌توانند به عنوان تبلوری از عناصر شناور بر ما تأثیر بگذارند. واژه‌های نمونه زبانهای پسونددار ... شکل‌های «مشخص کننده‌ای» هستند. هر عنصر افزوده شده (پسوند) فرم کامل کلمه را مشخص می‌کند. «با این وجود، او اضافه می‌کند که «اعمال کردن این تمایزات اغفال کننده، ولی مهم، عملاً کار دشواری است و در مطالعه مقدماتی کاری جز نادیده انگاشتن آنها نمی‌توان انجام داد.»

اگر ما در این جا نظر «سایر» را دنبال نکنیم بی‌احتیاطی کرده ایم، اما سعی می‌کنیم که این اظهارنظرهای سودمند را در زبان انگلیسی روشن سازیم. کاربرد سه عنصر پیشوندی مانند *sub-* در واژه *sub-cylindrical* (یعنی تقریباً استوانه‌ای)، *near-* در واژه *near-saint* و *semi-* در واژه *semi-formal*، به معنایی نظیر «تقریباً، شبه، بکار برده شده‌اند. دو پسوند *-ish* و *-like* نیز از همین گونه معنا برخوردارند. اما در زوج‌های واژه‌ای *monkish* و *monklike* (راهبه گونه) و

childish و *childlike* (بچگانه) به نظر می‌رسد که پسوندها تفاوت معنایی ظریفی با هم داشته باشند. کلماتی که به *-ish* ختم می‌شوند دارای هاله معنایی منفی یا تحقیرآمیز هستند که در معنای لغاتی که به پسوند *-like* ختم می‌شوند وجود ندارد. این هاله معنایی بکرات با پسوندهای مختلف همراه می‌گردد که بُن یا ستاک آن واژه را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند ولی پیشوندها هیچگاه از این گونه تأثیرات برخوردار نیستند. *-ish* هم می‌تواند بطور ضعیفی این تمایز را ایجاد کند که در بسیاری از واژه‌ها که به *-ish* ختم می‌شوند تحت الشعاع بُن قرار گرفته و این تمایز در آنها چندان محسوس نمی‌باشد، بخصوص اگر بُن از نوع *churl-*، *fool-*، *fiend-* باشد که از زمانهای قدیم با *-ish* همراه می‌شدند.

به عنوان مثال دیگر، دو واژه *pseudo-patriot* را با *patrioteer* ملاحظه می‌کنید که هر دو به معنای کسی است که حقیقتاً میهن پرست (*a patriot*) نیست (مقایسه شود با ۲-۳)، لکن واژه دوم بیشتر، از نظر صوری «یگانه» تر یا یکپارچه تر و بسیط تر از واژه نخست به نظر می‌رسد. پیشوند *pseudo-* یک عنصر زایشی است و از زمانی پیش از رنسانس با واژه‌ای چون *pseudo-Christ* (۱۳۸۰م)، *pseudo-politician* (۱۶۸۲)، *pseudo-zealot* (۱۶۸۰)، *pseudo-ascetic* (۱۷۱۱) و مانند آن‌ها هم‌نشین شده است. پسوند *-eer* از زمان رنسانس یا حتی پیش از آن زایشی بوده است و در واژه‌هایی چون *cannoneer* (توپچی) یا *volunteer* (داوطلب) مفهوم خنثی دارد، لکن در واژه‌هایی که بعداً از آن ساخته شده مثل *pulpiteer* (واعظ)، *sonneteer* (غزل سرا) نشانی از حرافگی در آن مشهود است. با توجه به این مفهوم «بی صداقتی» یا جانشینی «نادرستی» که از این واژه‌ها شروع شده بعدها این پسوند با مفهوم فاحش تر «عدم صداقت» یا «نادرستی» در واژه‌های بیشتری بکار برده شده است. که نمونه‌های آن عبارتند از *profiteer* (گرانفروش)، *patroteer* (وطن پرست کاذب)، *rocketeer* (باج گیر، اخاذی کننده)، و همان طور که «یسپرسن»^۵ خاطرنشان می‌سازد (MEGVI, 15.52)، پسوند *-eer* «گرایشی» برای افزوده شدن به بُن‌هایی که به *-t* ختم می‌شوند پیدا کرده است. این گرایش بسهولت از مثالهایی که در شماره ۳-۱۳ زیر آورده شده مشهود می‌گردد. از طرف دیگر واژه‌های مرکب از پیشوند *pseudo-*، به این صورت گروه بندی نمی‌شوند؛ در آنها هیچ «ردی» از گرایشهای معنایی یا آوایی که در مورد *-eer* ملاحظه شد محسوس نیست.

یکی از امتیازاتی که پسوندها در ایجاد تداعی بین واژه‌ها نسبت به پیشوندها دارند این است که واژه‌هایی که از یک نوع

پسوند برخوردارند با هم، هم قافیه می گردند و قافیه یک شیوه پرتوانی برای برقراری ارتباط یا تداعی بین واژه ها با یکدیگر است. مادر کار شعر و شاعری با این نکته از پیش آشنا شده ایم؛ شاعر می تواند یک ارتباط موقتی را بین واژه های هم قافیه برقرار سازد.

«اندر و مارول»^۶ در سطور زیر بر تضاد بین dust و lust تأکید دارد.

... your quaint Honour turn to dust
And into ashes all my lust.

(... زیبایی (موهبت) بی نظیر تو به خاک تبدیل می شود، و آرزوها (هوسهای) من به خاکستر). [از شعر To His Coy Mistress] و در سطور راقم «رابرت براونینگ»^۷ کیفیت سخت ماده لزج یا چسبناک (لاک سبز لاک پشت) (glutinous) به نحوی با حالت «سرکشی و نافرمانی» (mutinous) هم قافیه و تقویت می شود:

Save when at noon his paunch grew mutinous for
a plate of turtle green and glutinous.

(مگر هنگام ظهر که شکمش [از گرسنگی] سرکشی (سرو صدا) می کند. برای یک وعده غذای لاک پشت سبز و چسبناک) [از شعر The Pied Piper of Hamelin] (یانی زن رنگین پوش هاملین).

ما که گاه این نوع وضعیت هم قافیه را در نثر هم می یابیم. بنابراین علت این که چرا «برنارد شاو»^۸ واژه proprietariat (طبقه ملاک) را جعل کرد سهولت از محتوایی که آن را به کار برده قابل استنباط است و در جمله زیر می توان آنرا مشاهده کرد.

"An arena in which the proletariat and the proprietariat face each other."

(صحنه ای که در آن طبقه کارگر با طبقه مالک رو در رو می یكدیگر قرار می گیرند.) [از راهنمای بانوی روشنفکر به سوسیالیسم، ۱۹۲۸ ص ۲۲۳]

و در نقل قول زیر از «ساتی»^۹ اشاره ای وجود دارد در مورد این که چگونه پسوند -arian- توانسته است در برخی از واژه ها مفهوم «تحقیرآمیز» به خود بگیرد و اینکه گرایش دارد که با بُن های مختم به -t- پیوستگی پیدا کند. نمونه ای از کاربرد آن در متن زیر مشاهده می شود.

"If the Utilitarians would reason and write like you, they would no longer deserve to be called Futilitarians." [OED, S.V. Futilitarian, 1827]

«بولینجر»^{۱۰} (۱۹۴۰، ص ۷۲) در تفسیر ترکیب یا به هم

پیوستن لغات، اظهار می دارد: «تاکنون بارها و بارها نویسندگان ما عبارت "to banish the mists" (برطرف کردن ابهامات) را بکار برده اند، چون که آن واژه vanish را به ذهن متبادر می سازد! pendulous با این که دارای منشأ لاتینی است، در برخی از متن ها واژه شفاف تری از dangle می باشد، شاید علت آن این باشد که در ارتباط با واژه termulous (مرتعش) غنی تر گردیده است ... ravage (ویران کردن) مخرب تر از raze یا despoil است به خاطر این که کلمه savage [که با آن هم قافیه است] از لحن قوی تری برخوردار است.

پیشوندهایی که از امتیاز «واج آرای» یا «تجانس آوایی»^{۱۱} با هم برخوردارند نیز ابزار شاعرانه دیگری را برای به هم مرتبط ساختن واژه ها به وجود می آورند، که البته در کار شاعری انگلیسی قدیم بسیار مورد استفاده قرار گرفته است، اما در انگلیسی مدرن تأثیر واج آوایی (هم آوایی) واژه های پیشوند دار، به خاطر اینکه پیشوندها بدون تکیه یا با تکیه ثانوی بیان می شوند، تا حد زیادی بی تأثیر یا خنثی شده است. با این وجود، «بولینجر» (۱۹۴۰، صص ۶۹-۷۰) خاطر نشان می سازد که مجموعه هایی از واژه ها را می یابیم که از نظر معنایی با پیشوندهای هم معنا یا عناصر «شبه پیشوندی» به هم پیوند می یابند. او برای مثال به عنصر -del- در کلمات delicate، delight، delicious اشاره می کند که صفت هستند و برای این منظور فعل واژه delivery را بیان می دارد؛ پیشوند -irre- در کلمات irregardless، irresistible، irreparable، اشاره به مفهوم «کاملاً» یا «مطلقاً» دارد؛ پیشوند -ob- از کلمات objectionable (ایراددار)، obnoxious (نفرت انگیز)، obtrusive (مزاحم، فضول). این عناصر طبق روال معمول و صحیح تر به عنوان پیشوند دانسته نمی شوند، بلکه به صورت «پیشوند گونه»^{۱۲} یا «شبه پیشوند» شناخته شده اند، چرا که تنها دارای یک هویت ضعیف و کاملاً شناخته شده ای برای ما هستند. به نمونه های بالا می توان پیشوندهای -de-، -des-، -dis- را که معنای «ناسازگار» یا «ناموافق» دارند نیز افزود مانند: فعلهای detest (تنفر داشتن)، despair (ناامید شدن)، despite (تحقیر کردن)، disdain (ناقابل دانستن) و disgust (بیزار بودن).

۲-۱۳- بُن ها و پسوندها

مثالهایی که در بخش زیر ارائه می گردند روشهایی را روشن می سازند که طی آنها یک پسوند ممکن است گرایشی را برای پیوستن به یک بُن با شکل صوری خاص و/یا با معنی ویژه ای

در خود بوجود آورد. بعضی وقتها متوجه شده ایم که یک ناسازگاری جزئی معنایی چه گسترش معنایی متعددی را در واژه ها بوجود می آورد. در بخش بعد یعنی ۱۳-۳ ملاحظه خواهید کرد که چگونه این فرایند برای هر یک از چهار پسوندی که به تفصیل بررسی خواهند شد اتفاق افتاده است. برای مثال، در بین شمار زیادی از «تبدیلات صفت به اسم»^{۱۳} که از افزایش -ery به صفت حاصل می شود، مثل: bravery, archery, embroidery و امثال آن زیر مجموعه ای از واژه ها وجود دارد که دلالت بر نوع «عمل دقیق یا هوشمندانه» دارند و به سهولت از مثال های آن که در زیر آمده به ذهن متبادر می شود: chicanery (سفسطه)، jiggery-pokery (بیلیارد)، knavery (تقلب)، pettyfogery (حیله بازی در وکالت)، skulduggery (رفتار زیر جلی و خائنانه)، thievery (سرقت)، treachery (خیانت)، trickery (فریب). لغاتی هم هستند که بُن آنها خود دلیل گزینش پسوندهایی است که به مفهوم دشمنی یا مخالف هستند مانند لغات popery (اصول کاتولیک) و whiggery (آزادی خواهی). از سوی دیگر، بعضی از لغات مختوم به -ery که ممکن است به این مجموعه وابسته باشند، این طور عمل نمی کنند؛ مثلاً ممکن است انتظار داشته باشیم که واژه machinery نوعی مفهوم مشترک با «دسایس، فتنه ها» (machinations) را بخود گرفته باشد، لکن بر اساس فرهنگ انگلیسی آکسفورد (OED)، machinery هرگز از این مفهوم بهره ای نبرده است.

مجموعه ای از واژه ها با مفهوم ملایم «اهانت آمیز» شاید آنهایی باشند که به پسوند -acious ختم می شوند. در بین واژه های ساخته شده با این پسوند، که معنای متداول آن «معتاد به ...» «متماایل به ...»، «فراوان داشتن ...» است که در واژه های capacious (با گنجایش زیاد)، vivacious (با نشاط)، varacious (حریص) دیده می شود که گروه کوچکی از آنها در ارتباطات و تکلم استفاده می شوند و می توان آنها را بخوبی تمیز داد. اولین واژه این گروه linguacious (۱۶۵۱) می باشد و به فاصله کوتاهی به دنبال آن واژه های loquacious (۱۹۶۷) به معنای «پر حرف یا وراج» و scribacious شکل گرفته و بکار برده شده اند. کاربرد واژه اخیر در متن زیر دیده می شود:

"We have some letters of Popes though not many; for Popes were then not very scribacious..."

[در OED، در ذیل واژه scribacious]

«یسپرسن» (MEGVI, 1907) واژه gossipaceous (آدم شایعه پرداز) را از «داروین»^{۱۴} (۱۸۸۸) نقل می کند؛ «بری» و

«وان دِن بارک»^{۱۵} (۱۹۴۳) واژه gabbacious را معرفی می کنند و بالاخره ما دارای واژه verbacious (در شماره ۱۱۰۱) هستیم. جالب این است که تمام این واژه ها، به استثنای loquacious (وراج)، به ندرت بکار برده شده اند، با این وجود این طرح کاربردی در طول سه قرن معتبر بوده است.

برخی از پسوندها، یا ترکیب آنها، آن طور که حدس می زنیم، در معنای خود بسیار تخصصی هستند، و بنابراین نوع بُن ها (ستاکها)ی که با آنها پیوند می یابند بسیار محدود می باشند تا هاله معنایی جدیدی بدست دهند. مثلاً بُن های پسوندهای -iana (به صورتی که در واژه Johnsoniana آمده است) تقریباً به طور کامل محدود به اسامی خاص هستند. از طرف دیگر، پسوند -ness ممکن است به هر نوع صفت افزوده شود و آن را به اسم معنا تبدیل کند، و کاربرد آن آنقدر عمومیت دارد که زیر طبقه ای بوجود نمی آورد. اما امکان ندارد که درباره این که چه نوع پسوندهایی از طریق گفتگو با چه نوع بُن های مربوط به خود می توانند گسترش معنایی نشان دهند پیش گویی کنیم. یک پسوند که انتظار می رود تعداد زیادی گروه معنایی ایجاد کند عبارت است از پسوند -dom، که در دو قرن گذشته بسیار متداول بوده و با انواع مختلف بُن ها پیوند یافته است که تعداد زیادی از آنها اسامی انسان هستند. اما اگرچه برخی از محققان گرایش این پسوند را برای تشکیل واژه های «تحقیر آمیز» مثل old fogeydom (کهنه پرست فرتوت یا قدیمی مسلک پیر) یا nazidom (خاطر نشان کرده اند، ترکیبهای دیگری هم هست که چنین معنایی را ارائه نمی کند. گروهی از واژه ها که دارای پسوند هستند نیز پیوستگی نزدیکی با هم دارند. «گیون»^{۱۶} (۱۹۶۷ الف، صص ۲۴-۳۰) در یک بررسی مفصل در مورد «گسترش مفهوم» این پسوند مفاهیم مختلفی را شناسایی می کند، مانند مفهوم «تثبیت موقعیت یا مقام»^{۱۷} مثل popedom، مفهوم نظام (priestdom) یعنی حکومت یا تسلط کشیش، و مفهوم اقلیمی (kingdom). آروشهای بسیار پیچیده ای را نشان می دهد که در آن چنین مفاهیمی با واژه های مختوم به -dom نسبت دادنی است و تبادل پذیر می باشد. این پسوند گرایشی را برای بُن هایی که دارای فرم لفظی یا صوری خاصی هستند نشان نمی دهد و به طور یکسان با بُن های طولانی مثل bachelordom (آدم مجرد) و بن های کوتاه مثل fadom (آدم عاشق) ظاهر می شود.

سرانجام، در این بخش مقدماتی، بی مناسب نیست که ببینیم گرایشهای پیوندسازی در کاربرد روزمره زبانی ما چگونه عمل می کند. یک بررسی اجمالی در مورد نگارش از اوراق امتحانی یک دانشکده تربیتی که در شماره ۷-۱۲ مطرح گردید

the molten sunlight of warm skies;
seething... he set himself to compose a molten
political pamphlet;

ما در فهمیدن اشارات ضمنی مثل glowing (برافروخته و سوزان) در عبارتی نظیر molten lead که در مثال دوم آمده بود و heat (حرارت) استعاری که در مفهوم مثال سوم وجود دارد مشکلی نداریم. در بررسی رفتار عناصر واژه-بُن ها و وندها- ما مجبوریم که همان مطالب همنشینی و گسترش حوزه کاربردی را به کار گیریم، گرچه حوزه های مربوطه معمولاً و بتدریج یا گام به گام و از طریق واژه های متوالی و بدون جهشهای استعاری گسترش می یابند. همان طور که در نمونه ها دیده شد، در بخش های بعد ملاحظه خواهید کرد که چگونه، نه فقط پسوندها (۱۳-۳) بلکه عناصر ترکیبی (۱۳-۴ و ۱۳-۵) جزءها (۱۳-۶) اگر زایشی شده باشند می توانند رشته های مختلف معنایی را از گسترشهای واژه ای که برای آنها رخ می دهد بدست آورند، و آنها را به فحوای جدیدتری سوق دهند.

یادداشت ها

- 1- nuance
- 2- Sapir
- 3- prefixing
- 4- suffixing
- 5- Jespersen
- 6- Andrew Marvel
- 7- Robert Browning
- 8- Bernard Show
- 9- Southy
- 10- Bolinger
- 11- alliteration
- 12- prefixoid
- 13- nominalization
- 14- Darwin
- 15- Berry & Van den Bark
- 16- Givon
- 17- tenure of office
- 18- McIntosh
- 19- potential of collocation

مثالهای گوناگونی را به دست می داد که عبارت بودند از:
"... a suggestion of delicacy and feminacy in such
lightness in her footfall"

جایی که تأثیر delicacy از کاربرد femininity ممانعت بعمل آورده است؛ مثال دیگر:

"It makes the reader aware of the almost insectile smallness of humanity against the implacable forces of nature."

در این مثال واژه غیر متداول insectile بجای واژه متداولتر insect-like آمده است که به احتمال قوی این نوع واژه ها بر اساس واژه هایی مانند reptile (خزنده)، puerile (بچگانه)، infantile (کودکانه)، futile (چرند، بیهوده) ساخته شده است. مثال دیگر:

«کاربرد بسیار مکرر واژه های blood و death در طول یک نمایشنامه احساس وحشت و ترس در تماشاگران بوجود می آورد.» که در آن واژه هایی مثل abundance (فراوانی)، preponderance (برتری، مزیت) و شاید exuberance (و فور) به دنبال واژه proliferation (ازدیاد، کثرت) ساخته و بکار برده شده اند. سرانجام یک نمونه گفتاری که در روزنامه ای گزارش گردیده است در متن زیر دیده می شود:

"We can't send helicopters out today because they can't be used in blizzardous snow." [Evening standard, 4 march 1970, I/I].

در این مثال کاربرد blizzardous بطور آشکار از الگوی hazardous نسخه برداری شده است.

ما می توانیم شیوه هایی که طی آن بُن ها و وندهای واژه با یکدیگر تعامل می کنند با روشی که واژه ها نسبت به هم در درون جمله ها تأثیر متقابل دارند مقایسه کنیم، «مکیتاش»^{۱۸} (۱۹۶۱)، صص ۸-۲۳۷) در بحثی پیرامون همنشینی واژه ها در جملات خاطر نشان می سازد که واژه ها دارای «توان همنشینی بالقوه ای»^{۱۹} هستند و حدود این حوزه توانایی به طور دقیق تعیین کردنی نیست. در حوزه امکانات همنشینی یک صفت، مثالی را که ذکر می کند molten است که تا حدی به وسیله فهرست نامهایی که آن صفت توصیف می کند نشان داده می شود. سخنگوی بومی می داند که صفت molten را چگونه بکار ببرد و می داند چگونه حوزه نامهایی که می تواند با آن ظاهر شوند بطرق مختلف گسترش دهد، مانند استعاره و یا انواع مختلف تداعی ها. توضیحات فرهنگ وبستر (۱۹۶۱) برای صفت molten شامل موارد زیر است:

molten lead was poured...;

آماده سازی و آشنایی با دیگران

فصل دوم از کتاب: فنون تعاملی در تدریس زبان خارجی

ترجمه و نگارش: سید اکبر
میرحسینی
دانشگاه تربیت مدرس

هدفهای زبانی:

- ۱- استفاده از لغات مربوط به معرفی و آشنایی
- ۲- تمرین زمان گذشته ساده
- سطح: تمام سطوح بجز ابتدایی و اولیه
- اندازه گروه: تمام کلاس که بتدریج افراد آن در تمرین شرکت می کنند.
- وسایل خاصی نیاز نیست و روش کار عبارتست از:
سالی که مناسب سن زبان آموزان کلاس باشد انتخاب می شود. از زبان آموزان خواسته می شود (اگر همدیگر را نمی شناسند) خود را معرفی کنند و بگویند که در آن سال کجا بودند، چه می کردند و واقعه مهم آن سال چه بود.

تمرین ۲: به ترتیب سؤال می شود:

How long have you been here?

هدفهای مهم و مفید:

- ۱- آشنا شدن با هم کلاسیها
- ۲- شناسایی تجربیات مشترک
- هدفهای زبانی:

تمرینهای این فصل بعنوان «سکوت شکن» یا آغازگر گفتگو به کار برده می شود. این تمرینها به زبان آموزان کمک می کند با هم بهتر آشنا شده، احساس مشارکت در کارهای گروهی نموده و علاوه بر آن در استفاده از زبان تمرین کنند. تمام فعالیتها می تواند در طی نخستین هفته کلاس، هنگامی که یک گروه جدید به کلاس می آید یا هر زمان دیگری در طی دوره درسی همچون وسیله ایجاد ارتباط در بین هم کلاسیها به کار گرفته شود.

استفاده از آماده سازی و آشنایی با دیگران جوی در کلاس بوجود می آورد که دوستانه و شاد است و چنین شرایطی را هم معلمان و هم محققان یادگیری زبان خارجی تشویق و توصیه نموده اند.

تمرین ۱: استفاده از عبارت

That was the year that was

هدفهای اصلی و مفید:

- ۱- آشنا شدن با وقایع جالب در زندگی گذشته هم کلاسیها
- ۲- ایجاد حس کنجکاوی درباره یکدیگر

روش کار

۱- از زبان آموزان خواسته شود که ماه و روز تولد خود را بیاد آورند. سپس همان روش مورد استفاده در تمرین ۲ را دنبال کنند ولی بترتیب ماه و روز تولد از ژانویه تا ... بنشینند. زبان آموزان باید از یکدیگر چنین سؤالهایی را بپرسند:

When were you born?

Were you born before June 5?

Were you born in January, too?

۲- وقتی کلاس بترتیب تاریخ تولد نشستند، به آنها آموزش داده شود که تاریخ تولد خود را بگویند. گروههای پیشرفته می توانند نام شهر و کشور محل تولد را نیز اضافه کنند. فعالیت دیگر آموزش آنها «مقایسه تاریخ تولد خود با هم کلاسیها» است. مثلاً، زبان آموزی ممکن است بگوید:

I am Mary. I was born on February 5. I was born before Ali but after Pari.

تنوع کار و تمرین: فعالیت دیگر می تواند نشستن زبان آموزان بترتیب سن و مقایسه سن خود با هم کلاسیهای طرف راست و چپ باشد. مثلاً بگوید:

I'm Javad and I'm 21, two years younger than Mary.

معلم باید توجه داشته باشد که اگر زبان آموزی بسیار جوان تر یا مسن تر از بقیه است در این ترتیب قرار نگیرد، چون امکان دارد ناراحت شود.

تمرین ۴: به ترتیب سؤال شود و کلمات **oldest, youngest** یا **in-between** را به کار برند. هدفهای اصلی و مفید:

۱- شریک شدن در نظرات و افکار دیگران
۲- یاد گرفتن و دست یابی به اطلاعات بیشتر درباره هم کلاسیها
هدفهای زبانی:

۱- تمرین در استفاده از لغت های ترتیبی مانند **First, Second** و امثال آن

۲- استفاده از لغات مربوط به عقیده مانند **I think, I believe** و امثال آن

سطح: متوسطه یا پیشرفته
اندازه گروه: سه گروه شامل ۳ تا ۶ نفر
وسيلة خاصی لازم نیست و روش کار عبارتست از:
۱- زبان آموزان به گروههای کوچک بترتیب اولین بچه، آخرین بچه یا بچه وسط بودن در فامیل تقسیم شوند (بچه وسط شامل تمام کسانی است که اولی یا آخری نیستند).
۲- وقتی گروهها شکل گرفت، از هر کدام خواسته شود

۱- استفاده از گفتگوهای غیررسمی

۲- تمرین با لغات مربوط به خواستش، دستور و مقایسه کردن

۳- تمرین سؤال و جواب به زمان حال کامل
سطح: ابتدایی تا متوسطه

اندازه گروه: تمام کلاس و افراد خاصی لازم نیست.

روش کار

۱- مطلب زیر برای کلاس اعلام می شود:

"Think about how many years, months, days, or even hours you have been in Canada? When you have the length of time in mind, please line up in the front of the room, starting on my left, with the person who has been here the shortest time, and going to the right. In order to do this, you will have to ask each other, How long have you been in Canada?"

۲- بعد از آنکه زبان آموزان خود را آماده کردند، از آنها خواسته شود با گفتن مدت زمانی که در کانادا بوده اند خود را معرفی کنند. این فعالیت می تواند با مقایسه بین زبان آموزان و طرف صحبت آنها گسترش یابد.
مثلاً:

"My name is José. I've been in Canada for six months. I've been here longer than Latif."

این مقایسه با اضافه کردن قضیه ای با **who** مشکل تر می شود. مانند:

"I have lived here longer than Latif, who has been here for only one month."

تمرین ۳: به ترتیب سؤال شود:

When were you born?

هدفهای مهم و مفید:

۱- زبان آموزان با یکدیگر آشنا شوند.

۲- دانستن مطالب بیشتر درباره یکدیگر

هدفهای زبانی:

۱- تمرین مکالمات غیررسمی

۲- تمرین سؤال کردن با کلمات پرسشی

۳- استفاده از شکلهای مختلف **to be born**

۴- تمرین با کلمات **before** و **after**

سطح: تمام سطوح

اندازه گروه: تمام کلاس و وسیله خاصی لازم نیست.

"I would like to introduce our very important guest, Ali Awada, who has just arrived from Lebanon. I'm sure our TV audience will recognize Ali because he is well known as a star football player on the national team of his country. Ali, can you tell us about the most exciting game you ever played?"

همین طور از زبان آموزان خواسته شود چند سؤال را فهرست کنند و از میهمان خود پرسند.

۳- دو صندلی را مقابل کلاس برای مصاحبه کننده و میهمان قرار داده و از آنها خواسته شود در مدتی حدود ۵ دقیقه بنوبت از هم مصاحبه بعمل آورند. زبان آموزان از ضبط ویدیویی مصاحبه ها و دیدن آن لذت می برند.

تنوع کار و فعالیت: بجای گفتگوی تلویزیونی، زبان آموزان می توانند با دوست خود مصاحبه کرده و داستان کوتاهی بنویسند که در آن جالب ترین و بی نظیر ترین جزئیات مربوط به آشنایان خود را بیان دارند.

تمرین ۶: مصاحبه های آزاد و نامحدود هدفهای اصلی و مفید:

- ۱- آشنایی بیشتر زبان آموزان با هم
 - ۲- حساسیت نسبت به نیاز دیگران برای تنهایی و درد دل کردن
- هدفهای زبانی:

- ۱- تمرین پرسش و پاسخ های مختلف و متنوع
- ۲- تمرین در امتناع مؤدبانه مانند:

I'm sorry, but I'd rather not answer that question,
I don't think I want to answer that question, I'll pass on that question.

- سطح: پیشرفته مقدماتی تا عالی
اندازه گروه: گروههای ۳ یا ۴ نفره
مطلب خاصی لازم نیست و روش کار عبارت است از:
- ۱- زبان آموزان به گروههای کوچک (۳ تا ۴ نفر) تقسیم شوند.

۲- هر گروه یک نفر را برای اولین مصاحبه انتخاب می کند. افراد دیگر گروه سؤلهایی می پرسند و مصاحبه شونده حق دارد سؤال یا سؤلهایی را جواب ندهد.

۳- در پایان زمان تعیین شده (۲ تا ۴ دقیقه) جای مصاحبه شونده عوض می شود تا همه افراد در این کار شرکت کنند.
۴- بعد از مصاحبه، افراد گروه با هم بحث می کنند که کدام سؤال برای جوابگویی آسان و کدام مشکل بود.

مزایا و معایب خودشان را در خانواده به بحث بگذارند. در هر گروه یک نفر مسئول یادداشت برداری و گزارش آن به کلاس می شود. بعد از پنج دقیقه از گروهها خواسته شود نظرات خود را در اختیار دیگران قرار دهند.

۳- این بحث تمرین خوبی برای نگارش است که با موضوعی چون:

What It Means To Be a First Child (or middle or last child).

دنبال گردد.

تنوع کار و فعالیت: بعد از آنکه زبان آموزان به گروههایی تقسیم شدند، از آنها خواسته شود پنج صفت بنویسند که شخصیت آنها را توصیف کند. سپس به آنها گفته شود آن صفات را در اختیار هم قرار دهند و فهرستی تهیه نمایند که خصوصیات بچه اول، آخر و وسط را بیان کند. این فعالیت می تواند بعنوان آغاز نوشتن انشاء یا نوعی فعالیت خواندن استفاده گردد و مقاله ای درباره ترتیب تولد به همراه داشته باشد.

تمرین ۵: مصاحبه تلویزیونی هدفهای اصلی و مفید:

- ۱- تسهیل آشنایی زبان آموزان
 - ۲- نزدیکی و صمیمیت زبان آموزان با هم
- هدفهای زبانی:

- ۱- تمرین پرسش و پاسخ
- ۲- تمرین صفات عالی
- ۳- تکرار و تمرین مهارت های مربوط به کسب اطلاعات (سؤال و جواب درباره جزئیات و امثال آن).

سطح: متوسط تا پیشرفته
اندازه گروه: دو نفر

مطلب خاصی لازم نیست و روش کار عبارت است از:

- ۱- زبان آموزان یک شریک یا جفت انتخاب می کنند که با او زیاد آشنا نیستند. بهر جفت ۱۵ تا ۳۰ دقیقه وقت داده می شود تا با هم آشنا گردند و نام و نشان او، کشور، بزرگترین موفقیت در زندگی، مهیج ترین ماجرا، بزرگترین شهرت (مانند نمرات عالی، گل فوتبال، سفر خارج و امثال آن)، عالی ترین هدف، بهترین روزهای زندگی، دوست داشتنی ترین فعالیت، مورد توجه ترین کلاس در دبیرستان یا دانشگاه خود را بیان کنند.

۲- زبان آموزان مصاحبه ای برای تکلیف یا کار کلاس تنظیم می کنند و پیشنهاد می شود پاراگراف کوتاهی برای معرفی مشهورترین میهمان، برنامه تلویزیونی و امثال آن بنویسند.
مانند:

تمرین ۷: بازی با اسم ها

هدف اصلی و مفید:

۱- آشنایی با نام هم کلاسیها

۲- شناخت تشابه ها در سنن اسم گذاری فرهنگ های

مختلف

هدفهای زبانی:

۱- تلفظ صحیح نام هم کلاسیها

۲- افزایش لغتهای مربوط به معرفی

سطح: ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه: دو نفره

وسيله خاصی لازم نیست و روش کار چنین است:

۱- زبان آموزان در صورت امکان با فردی از فرهنگ

متفاوت جفت شوند، به آنها یادآوری شود که باید اطلاعاتی

درباره نام و فامیل های خود مبادله نمایند تا بتوانند دوست خود

را به هم کلاسیهای دیگر معرفی کنند.

۲- زبان آموزان باید سؤالهای زیر را پاسخ دهند:

a. What is your first name? (The interviewer should practice pronouncing the name.)

b. Does this name have a special meaning?

c. Are you named after someone in your family or your religion?

d. What is your last name? (Again, the interviewer should learn correct pronunciation.)

e. Does your family name have a special meaning? (Is it an occupation, a place name, the name of a characteristic? Does it tell where you are from?)

۳- از هر دو زبان آموز خواسته شود که برای معرفی در مقابل

کلاس بایستد. فرد معرفی شونده نام خود را روی تخته سیاه/

سفید به زبان انگلیسی و فارسی می نویسد. معرفی کننده

جمله هایی شبیه آنچه در زیر آمده بیان می دارد:

This is Melissa Grondall. She is from Denmark.

Her First name means "honey" and her last name is a place that means "green valley."

تمرین ۸: معرفی های غیر کلامی

هدفهای اصلی و مفید:

۱- آشنایی با دیگران

۲- نشان دادن اینکه ارتباط بین افراد می تواند بدون استفاده

از کلمات انجام گیرد.

هدف زبانی:

شناخت اشارات و دیگر روشهای غیر کلامی که می تواند

نقش مهمی در ارتباطات ایفا کند.

سطح: تمام سطوح

اندازه گروه: دو نفری

مطلوبی لازم نیست و روش کار عبارت است از:

۱- به زبان آموزان گفته شود که هدف این تمرین معرفی هر

فرد به دوست خود می باشد، ولی این عمل باید بدون استفاده

از کلمات انجام گیرد. آنها می توانند از اشارات، علائم،

وسایل قابل رویت، تصاویر یا هر عمل غیر کلامی استفاده

کنند. معلم می تواند اشاره یا نشانه هایی را برای کمک مانند

اشاره به حلقه ازدواج برای عروسی، حرکت در جای دویدن

برای نشان دادن دو یا راه رفتن سریع و امثال آن پیشنهاد کند (۲

تا ۳ دقیقه).

۲- زبان آموزان باید درک خود را از علایم غیر کلامی با

معرفی و صحبت درباره دوستان خود به کلاس نشان دهند.

تمرین ۹: جمله های ناقص

هدفهای مهم و مفید:

۱- آشنایی هر چه بیشتر زبان آموزان با هم

۲- اطلاع از رفتار، عقاید و علایق دیگران

هدف زبانی:

تمرین نوشتن و مکالمه با استفاده از انواع ساختارهای جمله

که شامل جملات شرطی و صفات عالی باشد.

سطح: متوسطه تا پیشرفته

اندازه گروه: سه نفری

وسایل لازم: جملات ناقص پلی کپی شده

روش کار

۱- به زبان آموزان فتوکپی زیر را تحویل و از آنها خواسته

شود جملات آنرا کامل کنند.

۲- زبان آموزان به گروههای سه نفری تقسیم شوند و

جملات کامل شده را بررسی کرده و تصمیم بگیرند که کدام

جوابها مشابه، کدام بسیار غیرعادی و کدام بسیار جالب

هستند.

۳- از هر گروه خواسته شود که متداولترین، غیرعادی ترین

و جالب ترین جواب را برای کلاس بخوانند.

Unfinished Sentences Handout

1. On Saturdays, I like to...

2. If I had only 24 hours to live, I would...

3. If I could buy the car of my choice, I would

choose...

4. I feel best when people...
5. If I had a million dollars, I would...
6. Secretly I wish...
7. If I could change the world, I would...
8. Right now the most important thing in my life is...
9. If I could visit any place in the world, I would go to...
10. The most exciting thing I have done is...

تمرین ۱۰: معماهای بهم ریخته
هدف مهم و مفید:

همکاری با هم کلاسیها به صورت گروهی
هدف زبانی:

تمرین زبان خارجی در شرایط غیررسمی با هدف مشترک
سطح: تمام سطوح
اندازه گروه: چهار گروه ۳ تا ۵ نفری
وسيله: چهار معمای بهم ریخته ۱۰ تا ۲۰ قطعه‌ای

روش کار:

۱- کلاس به چهار گروه تقسیم گردد و برای آنها توضیح داده شود که هدف جداسازی و ترکیب قسمتهای معما می باشد. آنها باید برای پیشنهاد کردن، راهنمایی، خواستن قطعه خاصی از معما و امثال آن به انگلیسی صحبت کنند تا معما را کامل نمایند.

۲- بهر عضو گروه یک قطعه از معمایی که برای آنها در نظر گرفته شده، داده می شود. بقیه قسمتهای چهار معما با هم مخلوط و روی میز قرار می گیرد.

۳- یکی از اعضای هر گروه سر میز می رود و یک قطعه از معمای خود را انتخاب می کند. سپس آن فرد به گروه برمی گردد و سعی می نماید که قطعات را جور کند.

۴- یک عضو دیگر از هر گروه سر میز می رود تا قطعه دیگری را انتخاب کند. این روش ادامه می یابد تا یک گروه تکمیل شدن معمای خود را اعلام نماید.

تمرین ۱۱: نشان یا برچسب علایق
هدفهای اصلی و مفید:

۱- اطلاع و یادگیری درباره علایق هم کلاسیها
۲- ساختن گروهی منسجم
هدفهای زبانی:

۱- استفاده از لغات توصیفی

۲- تمرین در پرسیدن سؤال برای مشخص کردن جزئیات
سطح: تمام سطوح
اندازه گروه: تمام کلاس
وسيله: کارتها ۱۷/۵ × ۱۲/۵ سانت، خودکار یا ماژیک
نازک و سنجاق

روش کار

۱- به هر زبان آموز یک کارت ۱۷/۵ × ۱۲/۵ سانت، یک ماژیک و سوزن سنجاقی داده می شود.

۲- از زبان آموزان خواسته می شود که نام خود را روی کارت با ماژیک و حروف بزرگ بنویسند تا در تمام کلاس قابل رویت باشد. سپس از آنها خواسته می شود هر کدام پنج یا شش کلمه بنویسند که موضوعی را درباره خودشان بیان کند مانند کلمات: Jazz و fun-loving, travel, tennis, guitar. این کلمات باید روی کارت با حروف بزرگ نوشته شود.

۳- زبان آموزان کارتهای خود را با سنجاق به سینه نصب می کنند و در اطراف کلاس می گردند و نام بقیه زبان آموزان را خوانده و سؤال می کنند.

۴- چند عمل «پایانی» زیر می تواند این تمرین را کامل کند:
الف- زبان آموزان خود را معرفی می نمایند و به تفصیل علایق خود را بیان می دارند.

ب- هر زبان آموز دوستی پیدا می کند که در یکی از علایق با او شریک است. آنها همدیگر را در مورد جزئیات مربوط به علاقه مشترک معرفی می کنند.

ج- معلم زبان آموزان را درباره آنچه در مورد یکدیگر بیاد می آورند آزمایش می کند. مثلاً می پرسد:

Which student likes to listen to jazz music?

تمرین ۱۲: Design a T-Shirt
هدفهای مهم و مفید:

۱- در میان گذاشتن اولویت های شخصی با دوست خود
۲- ایجاد دوستی و محبت در بین زبان آموزان
۳- استفاده از هنر و زبان برای توضیح درباره خود
هدفهای زبانی:

۱- تمرکز بر مهمترین نظرات درباره یک فرد

۲- تمرین مهارتهای کسب اطلاعات

سطح: تمام سطوح

اندازه گروه: دو نفری

وسایل مورد نیاز: فتوکپی یک پیراهن (تصویر ۱) و ماژیک

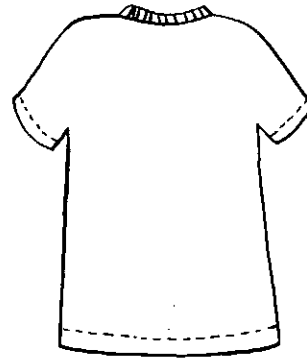
روش کار

۱- زبان آموزان با فردی که زیاد نمی شناسند جفت می شوند.

۲- به آنها راهنمایی گردد که ۴ تا ۵ دقیقه با دوست خود صحبت کنند. در طی این مدت آنها باید سؤالات زیر را از هم بپرسند:

- A favorite color
- A favorite animal
- A famous person they admire
- A song they like
- A favorite food
- A favorite proverb or say

۳- وقتی فرصت آنها تمام می شود از هر زبان آموز خواسته شود یک پیراهن (T-Shirt) برای فردی که با او مصاحبه کرده طراحی کند. زبان آموزان باید فقط بر مهمترین یا جالب ترین خصوصیات فرد متمرکز شوند چون تمام جزئیات روی پیراهن جا نمی گیرد باید بر نکات مهم و کم نظیر دوستشان تأکید نمایند. سپس طرح موردنظر را روی فتوکپی پیراهن با مازیک رنگی پیاده کنند.



۴- بعد از آنکه پیراهن ها کامل شد، از زبان آموزان خواسته شود که طرحهای خود را در اختیار کلاس قرار دهند.

تمرین ۱۳ : New and Good

هدفهای اصلی و مفید:

۱- شاد کردن گروه

۲- مشارکت مثبت همه افراد در فعالیتهای

هدفهای زبانی:

۱- تمرین در توصیف یک واقعه

۲- استفاده از لغات احساسی یا عاطفی

سطح: تمام سطوح

اندازه گروه: گروههای ۳ تا ۵ نفری

مطلب خاصی لازم نیست و روش کار عبارتست از:

۱- تقسیم کلاس به گروههای ۳ یا ۵ نفری

۲- از اعضای گروهها خواسته شود مطلب «تازه و خوبی» را که در هفته گذشته برای آنها رخ داده با دیگران در میان بگذارد. این نوعی تمرین پرسش و پاسخ داوطلبانه است، بنابراین می توان پیشنهاد کرد که زبان آموزان آنرا بهر ترتیبی می خواهند انجام دهند. مثلاً می توان چنین جملاتی را بیان کرد:

I'm proud of myself because I took the bus for the first time and didn't get lost.

I made a Canadian friend in the cafeteria.

۳- اعضای هر گروه تشویق شوند که بعد از صحبت هر نفر عکس العمل مثبت نشان داده و سؤالاتی درباره واقعه وصف شده بپرسند.

تمرین ۱۴ : International Binqo

هدفهای مهم و مفید:

۱- آشنایی بیشتر با اعضای هر گروه

۲- درگیر کردن افراد بیشتری در تعاملهای گروهی

قابل قبول و مطمئن

هدف زبانی:

تمرین سؤال کردن به گونه های مختلف

سطح: تمام سطوح

اندازه گروه: ۱۰ تا ۲۰ نفر

وسایل مورد نیاز: کارت بینکو و مداد

روش کار

این تمرین با گروههای مختلف زبان آموزان، معلمان و همچنین مجموعه ای از زبان آموزان، معلمان و میهمانان دارای بخوبی انجام شده است. کلید موفقیت این کار در استفاده از کارت بینکو برای هر تعداد است. (به مثال ارایه شده در جدول ۱ مراجعه شود).

۱- کارتهای بینکو به تمام شرکت کنندگان داده شود.

۲- به گروهها گفته شود که هدف این بازی آشنا شدن با تمام افراد در مدتی کوتاه و از طریق کامل کردن تمام خانه های جدول است.

۳- برای تکمیل خانه های جدول، باید فردی را پیدا کرد که دارای مشخصات هر خانه بینکو می باشد. مثلاً در یک خانه را گفته می شود که فردی به سه زبان صحبت کند. وقتی چنین فردی پیدا شد از او خواسته شود که آن خانه با اول اسم خود

Someone who speaks three languages.	A girl with blue eyes.	Someone who has lived in Bangkok.	Someone who likes lollipops.	Someone who likes Eftekhari's voice.
Someone who knows how to dance the salsa.	Someone who likes jazz music	An American who drives a Japanese car.	Someone with only one brother.	A student whose father is a businessman.
Someone who plays a musical instrument.	An American who plans to be a teacher of small children.	F R E E	A student who has been in the U.S. for more than one year.	A student who has been in the U.S. for less than three months.
Someone who comes from a country that has a lot of oil.	Someone who has studied tae kwon do.	An engineering student.	Someone who has more than two pets at home.	Someone who has an April birthday.
Someone who has studied dance.	Someone who is traveling to another country this summer.	A student who likes to play or watch basketball.	A soccer(football) player.	Someone whose favorite color is blue.

جدول ۱

۲- زبان آموزان در کلاس حرکت کرده و جدولهای دیگران را مشاهده نموده ولی با هم هیچ صحبتی نمی کنند.

۳- از شرکت کنندگان خواسته شود به فردی که صحبت کردن با او برایشان جالب است مراجعه کنند و در دقیقه وقت برای پرسش و پاسخ به آنها داده شود. سپس از آنها خواسته شود که به «فرد جالب» دیگری مراجعه نمایند.

۴- جدول زندگی افراد روی تابلو یا دیوار نصب گردد تا زبان آموزان بتوانند بهتر با هم آشنا شوند.

تنوع کار و فعالیت: (۱) زبان آموزان می توانند تصویر یا تصویرهایی از خودشان، کاریکاتور، کارتون و امثال آن بکشند. (۲) آنها می توانند یک کیک با برشهای متفاوت ترسیم کرده و در صد وقت صرف شده برای موضوع یا نکته خاصی از زندگی مانند مطالعه، دوستان، موسیقی، مسافرت و امثال آن را نشان دهند. (۳) زبان آموزان ممکن است تصاویری از حیوانات، اشیاء، یا وسایل موسیقی مورد علاقه خود را ترسیم نمایند.

تمرین ۱۶: My Hometown

هدفهای مهم و مفید:

- ۱- خارج شدن از سکوت و شروع به صحبت
 - ۲- کشف نکات مشابه بین خود و دیگران
 - ۳- آشنایی هر چه بیشتر با دیگران
- هدفهای زبانی:
- ۱- استفاده از زمان حال ساده
 - ۲- استفاده از لغات مربوط به راهنمایی و جهت یابی

علامت بزنند. قابل ذکر است که اگر گروه شرکت کننده بزرگ باشد، هر کس فقط یک خانه را می تواند علامت بزند. اگر گروه کمتر از ۲۵ نفر باشد، هر شرکت کننده می تواند بیش از یک خانه را علامت گذاری کند.

۴- به شرکت کنندگان گفته شود که اولین فرد کامل کننده یک کارت باید فریاد بزند "Bingo".

تمرین ۱۵: Who Am I?

هدفهای مهم و مفید:

- ۱- زبان آموزان باید اجازه یابند در محیطی آزاد سرعت با هم آشنا شوند.
 - ۲- دانستن حقایق مهم درباره یکدیگر
- هدفهای زبانی:
- ۱- استفاده از تمام زمانها
 - ۲- تمرین با لغات مربوط به مراحل و وقایع زندگی
- سطح: تمام سطوح
- وسایل مورد نیاز: برگهای کاغذ ۲۷×۲۰ سانت برای نوشتن اسم و مازیک

روش کار

- ۱- زبان آموزان کاغذ و مازیک را دریافت کرده و ۱۰ دقیقه وقت دارند که جدول زندگی خود را تا این زمان تهیه کنند و در آن اوقات خوش گذشته و همچنین امیدهای خوب آینده را ترسیم نمایند. نمونه ای از آن در جدول ۲ دیده می شود.

1967	1969	1973	1985	1985	1986	1991	1997
Born	Moved to Thailand	Loved my first year of school	Graduated from high school with scholarship	Took trip to Japan	Came to study in Canada	Hoped to become architect	Find a wife and get married

جدول ۲

روش کار

۱- جزوه میهمانی شام برای همه شرکت کنندگان تهیه و طوری تنظیم شود که هر زمان فقط یک صفحه آن قابل خواندن باشد.

۲- از زبان آموزان خواسته شود که در دو ردیف صندلی روبروی هم بنشینند. اگر تعداد آنها فرد است، یک نفر در وسط (سر میز) قرار گیرد.

۳- جزوه بین همه توزیع و به آنها گفته شود که این فعالیت نوعی مکالمه دوفری است. هر جفت یک موضوع (یک صفحه جزوه) را بمدت دو دقیقه بحث می کنند. سپس جای خود را با فرد دست چپ عوض می نماید و صفحه جدیدی را خوانده و درباره موضوع آن با فرد جدید صحبت می کند. این عمل ادامه می یابد تا هر یک با تمام افراد دیگر صحبت کنند. اگر تعداد آنها فرد باشد، شخص که سر میز نشسته وقت را کنترل می کند ولی اگر تعداد زبان آموزان زوج باشد، معلم خود باید وقت را نگهدارد.

۴- به زبان آموزان گفته می شود که به صفحه اول جزوه مراجعه و اولین گفتگو و تبادل نظر را شروع کنند. بعد از پایان وقت مشخص، وقت نگهدار زمان را اعلام و زبان آموزان جای خود را عوض کرده و به صفحه و موضوع بعدی می پردازند.

Dinner Party Booklet

دستورالعمل: با هر شریک تازه به صفحه جدید جزوه مراجعه و مطالب را با هم در میان بگذارید. هیچ صفحه ای را جا نیندازید و به صفحات بعدی مراجعه نکنید.

Page 1: One of my favorite times of the year is...

Page 2: One of my best memories of childhood is...

Page 3: A place I would like to visit is...

Page 4: I am really looking forward to the time when I...

Page 5: What I remember most about my closest childhood friend is...

۳- به کار بردن لغات مربوط به اندازه، محل یا موقعیت و ظاهر افراد.

سطح: ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه: تمام کلاسی

وسایل مورد نیاز: یک نقشه بزرگ جغرافیا از دنیا، برچسب و سنجاق، ماژیک

روش کار

۱- نقشه جغرافیا در کلاس نصب گردد و از زبان آموزان خواسته شود که برچسب هایی با نام خود، شهر محل زندگی و نام کشورشان تهیه کنند.

۲- همانگونه که برچسب ها را روی نقشه قرار می دهند، هر کدام بطور خلاصه خصوصیات شهر خود را از نظر موقعیت در کشور، اندازه تقریبی، و ویژگیهای جالب، محل های دیدنی و محل خانه یا آپارتمان مسکونی خود و امثال آنرا توصیف کنند.

تنوع کار و فعالیت: از زبان آموزان خواسته شود که نقشه هایی از شهرهای خود برای نشان دادن به دیگران ترسیم و آنها را توصیف کنند.

تمرین ۱۷: Dinner Party

هدفهای مهم و مفید:

۱- امکان مشارکت و استفاده از تجارب یکدیگر در محیطی آرام و صمیمی

۲- آشنایی بیشتر و احساس تعامل در گروههای تازه هدفهای زبانی:

۱- آرایه سخنرانی های کوتاه و بدون مقدمه

۲- استفاده از تمام زمانهای فصل

سطح: ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه: تمام کلاسی

وسایل مورد نیاز: یک جزوه درباره میهمانی شام برای هر

نفر

6. Virgo, the Virging(August 23-September 23)
7. Libra, the Balance Scales(September 24-October 21)
8. Scorpio, the Scorpion(October 24-November 21)
9. Sagittarius, the Archer(November 22-December 21)
10. Capricorn, the Goat(December 22-January 19)
11. Aquarius, the Water Bearer(January 20-February 18)
12. Pisces, the Fish(February 19-March 20)

روش کار

۱- از زبان آموزان بخواهید علامت نشان دهنده تاریخ تولد خود را پیدا کرده و با افراد مشابه یک گروه تشکیل دهند. (اگر تعداد افراد گروه کم است، زبان آموزان ماه‌های دیگر به آنها پیوسته و گروهی برای مجموعه‌ای از ماه‌ها مانند فصل و امثال آن (بهار، تابستان، پائیز، زمستان، هوا، آتش، زمین یا آب) بسازند.

۲- از اعضای هر گروه خواسته شود اطلاعات خود را در اختیار دیگران قرار دهند و نکات مشترک را پیدا کرده و یک گزارش یک دقیقه‌ای برای کلاس تهیه کنند.

۳- هر گروه نکات مشترک خود را گزارش می‌دهد.

۴- بحث با سؤالهای زیر ادامه می‌یابد:

What are horoscopes? Do newspapers in your country have horoscopes each day? Do you believe in them? Why are people interested in finding out their "future" or predictions for the day?

تنوع کار و فعالیت: به هر پوستر توصیفی از خصوصیات مشترک افراد به چسبانید. از زبان آموزان خواسته شود خصوصیات خود را با توصیف تهیه شده مقایسه و درستی آنرا بررسی کنند.

تمرین ۱۹: تعویض برچسب‌ها هدفهای اصلی و مفید:

۱- ایجاد جو یا فضایی مناسب برای تعامل گروهی

۲- لذت بردن از آشنایی‌ها

هدفهای زبانی:

۱- استفاده از ضمائر اول و سوم شخص با زمان حال ساده

افعال

Page 6: I came to this school because...

Page 7: Three things I think I am really good at are...

Page 8: One thing about me that I would like to change is...

Page 9: Pick a topic from the last three pages and ask your partner to tell you his or her answer to it.

Page 10: What I miss most about my country is...

Page 11: What I like most about this country is...

Page 12: My favorite food is... because...

Page 13: When I am ten years older, I would like to be...

Page 14: When I find time to be alone, I like to...

Page 15: My favorite TV program is...

Page 16: One of the hardest times in my life was...

Page 17: One of the most interesting times in my life was...

Page 18: A person I really admire is...

تمرین ۱۸: Birth Signs

هدفهای مهم و مفید:

۱- گسترش احساس دوستی

۲- کشف علایق و خصوصیات مشابه بین هم‌کلاسیها

هدفهای زبانی:

۱- تمرین پرسش و پاسخ

۲- استفاده از لغات مشابه و متفاوت

۳- استفاده از زمان حال ساده

سطح: تمام سطوح

اندازه گروه: تمام گروه

وسایل مورد نیاز: پوستر یا علامت برای تاریخ تولد هر گروه، مانند آنچه در زیر آمده است:

1. Aries, the Ram(March 21-April 19)
2. Taurus, the Bull(April 20-May 20)
3. Gemini, the Twins(May 21-June 20)
4. Cancer, the Crab(June 21-July 22)
5. Leo, the Lion(July 23-August 22)

۲- استفاده از نقل قول غیر مستقیم
سطح: متوسطه تا پیشرفته
اندازه گروه: تمام کلاسی
برچسب اسم ها که به سینه افراد نصب شود.

روش کار

- ۱- این فعالیت نوعی تمرین آشنایی و دوست شدن است که زبان آموزان در آن به گفت و شنود می پردازند.
- ۲- به زبان آموزان برچسب هایی داده می شود تا نام خود را بنویسند و آنها را به سینه خود نصب کنند.
- ۳- از شرکت کنندگان خواسته شود خود را به فردی از کلاس که نمی شناسند معرفی کنند. سپس بمدت دو دقیقه اقدام به مبادله اطلاعات نمایند.
- ۴- پایان وقت اعلام گردد و زبان آموزان برچسب ها را با فردی که صحبت داشتند عوض نموده و سپس به دیدن فرد دیگری می روند. هر زبان آموز درباره فردی که برچسب او را دارد صحبت می کند. مثلاً فردی که برچسب جرج را دارد می گوید:

He is from Venezuela. He told me that he has six brothers.

دوست او نیز ممکن است چنین جواب دهد.

Li Hei is from China. She plays the piano and will study music.

۵- دوباره پایان این گفتگو اعلام می شود و باز افراد برچسب ها را مبادله و فرد دیگری برای صحبت پیدا می کنند و درباره شخصی که برچسب او را دارند حرف می زنند. این بار فرآیند ادامه می یابد تا اکثر زبان آموزان یا همه آنها فرصت صحبت با دیگران را پیدا کنند.

۶- زبان آموزان برچسب خودشان را پیدا کرده و آنرا بر سینه نصب می کنند.

۷- زبان آموزان فعالیت های خود را خلاصه کرده و نکات جالبی را که درباره هم کلاسیهای خود یافته اند با دیگران در میان می گذارند.

تمرین ۲۰: Inner Circle

هدفهای اصلی و مفید:

- ۱- آشنایی هر چه بیشتر با هم کلاسیها
- ۲- اطلاع از وقایع مشترک در زندگی زبان آموزان

هدفهای زبانی:

- ۱- آرایه اطلاعات دقیق در پاسخ به سؤالا

۲- تمرین زمان حال ساده و حال کامل
سطح: تمام سطوح
اندازه گروه: تمام کلاس

وسیله خاصی لازم نیست و روش کار عبارت است از:

- ۱- زبان آموزان بصورت دایره می نشینند. هدف این تمرین آشنایی بیشتر با یکدیگر و تمرین پاسخگویی به سؤالهای شخصی است. به آنها گفته می شود که سؤالی را خواهند خواند. اگر بتوانند به آن جواب «بله» بدهند، در وسط دایره می ایستند و جزئیات مربوط به آن سؤال را بیان می کنند. مثلاً معلم می پرسد:

Who has more than three children in their family?

دو زبان آموز در وسط دایره می ایستند. یکی می گوید:

My family has six children. The youngest is three months and the oldest is 16. Four are boys and two are girls.

دیگری می گوید:

I have four children in my family. I'm the oldest and we're all girls.

۲- بعضی از سؤالهای پیشنهادی عبارتند از:

- a. Who has traveled to the United States before?
- b. Who wants to study engineering after finishing English?
- c. Who speaks three or more languages?
- d. Who has one or more brothers?
- e. Who has more than two sisters?
- f. Who has traveled to more than two countries?
- g. Who lives in a capital city?
- h. Who knows how to play a musical instrument?
- i. Who has studied in a university?
- j. Who likes to play basketball?
- k. Who likes to draw or paint?
- l. Who has played on a soccer team?
- m. Who likes jazz music?
- n. Who plans to study business at college or a university?
- o. Who has been lost in this town?

۳- بعد از پاسخگویی زبان آموزان بجای خود رفته و می نشینند.

محدودیت های هم آبی واژگانی و اهمیت آن در : TEFL رویکردهای مقابله ای

نویسنده: جنز باهنس

ترجمه و نگارش: توحید صیامی، عضو هیئت علمی

دانشگاه محقق اردبیلی

اساسی در حیطه TEFL در طی دهه گذشته تغییر نگرش مثبت و بهنگام صاحب نظران این رشته و توجه اساسی آنها به آموزش واژگان زبان بوده است. با وجود این، موضوعی که در این میان به عنوان یکی از جنبه های اساسی در یادگیری واژگان زبان انگلیسی توجه بیش از پیش را طلب می کند مسئله ترکیب پذیری^۱ کلمه های زبان است. توجه به ویژگی های هم آبی واژگان و محدودیت های حاکم بر آن می تواند دانش آموزان EFL را در کسب توانش زبانی در سطح یک گویشور زبان^۲ یاری دهد.

متأسفانه دانش آموز EFL در انتخاب درست الگوهای هم آبی متداول با مشکلات جدی مواجه هستند و اغلب معلمان زبان انگلیسی (به ویژه معلمانی که انگلیسی زبان مادری آنان است) متوجه اشتباهات دانش آموزان در انتخاب الگوهای هم آبی دو کلمه ای (یا بیشتر) هستند. مثالهای زیر نمونه هایی از ترکیبات نادرست است که در گفتار و نوشتار دانش آموزان EFL مشاهده شده است:

a * feeble tea * safe mind

b * give vote, * laugh broadly * arrive to aim

در سالهای اخیر، صاحب نظران TEFL ضرورت توجه به محدودیت های هم آبی^۱ واژه ها را در آموزش واژگان زبان انگلیسی به دانش آموزان در محیط های آموزشی EFL مورد تأکید قرار داده اند. یکی از مشکلات اساسی در آموزش واژگان تعداد بسیار زیاد (بیش صدها هزار) هم آبی واژگانی^۲ است. پژوهش های انجام شده نشان داده است که با استفاده از رویکردی مقابله ای^۳ در مطالعه ویژگی های هم آبی واژه ها و محدودیت های حاکم بر آن می توان فرایند یادگیری واژگان زبان انگلیسی را در کلاسهای EFL تسهیل کرد. در این مقاله نگارنده کوشیده است ضمن روشن ساختن مفهوم «هم آبی واژگانی» نشان بدهد که بررسی مقابله ای الگوهای هم آبی واژگانی در زبانهای مختلف می تواند راهگشای مشکلات موجود در آموزش واژگان زبان انگلیسی به دانش آموزان EFL باشد.

جنبه فراموش شده در آموزش واژگان:

در طول دو دهه ۱۹۶۰ تا ۱۹۸۰، آموزش دستور زبان جایگاه اصلی را در برنامه درسی زبان انگلیسی مدارس به خود اختصاص داد. از این رو، می توان گفت که یکی از تحولات

(blizzards rage) فعل + اسم

(a pride of lions) اسم + اسم

(deeply absorbed) صفت + قید

(appreciate sincerely) قید + فعل

در سطوری که در پی می آید از بحث الگوهای هم آیی دستوری صرف نظر کرده و الگوهای هم آیی واژگانی را مورد بحث قرار می دهیم.

الگوهای هم آیی، اصطلاحات و واژه های ترکیب های آزاد

تمایز میان الگوهای هم آیی، اصطلاحات^{۱۱} و ترکیب های آزاد^{۱۲} می تواند در فهم بهتر هم آیی واژگانی مفید باشد. «بنسون، بنسون و ایلسون» برای تعیین ویژگی های تمایز دهنده این سه مقوله از ترکیباتی استفاده کرده اند که در آن اسم murder به کار رفته است. به نظر آنان ترکیب های آزاد غیر منسجم ترین نوع ترکیب های واژگانی هستند. به عنوان مثال اسم murder در زبان انگلیسی می تواند با بسیاری از افعال بکار برود:

(to analyse, condemn, discuss, boast of ... a murder)
اصطلاحات عبارتهای نسبتاً تثبیت شده ای هستند که معنی آنها را نمی توان از مجموع معانی عناصر واژگانی تشکیل دهنده آنها استنباط کرد. به عنوان مثال، معنی اصطلاح to scream blue murder را نمی توان از معنی کلمه های به کار رفته در آن حدس زد. معنی این اصطلاح در زبان انگلیسی to complain loudly است. در کنار ترکیب های آزاد و اصطلاحات، الگوهای هم آیی جا افتاده نظیر to commit murder وجود دارد. ویژگی اصلی الگوهای هم آیی واژگانی این است که معنی آنها، برعکس اصطلاحات که ترکیبی از معنی عناصر واژگانی به کار رفته در آن است، بسیار متداول هستند و از نظر شم زبانی زود به ذهن خطور می کنند و از نظر روانی (برعکس ترکیب های آزاد) واضح ترند. با این وجود، گاهی موارد بینابین میان ترکیب های آزاد و الگوهای هم آیی و اصطلاحات بچشم می خورد.

در سالهای اخیر، اهمیت توجه به الگوهای هم آیی در حیطه فرهنگ نویسی^{۱۳} مورد تأکید قرار گرفته است. فرهنگ نویسان این پرسش را مطرح کرده اند که آیا لازم است الگوهای هم آیی

* design a question

c * commit treachery, * hold a burial

* find health

d * climb a horse. * healthy advice

این نوع اشتباهات نشانگر ضعف توانش دانش آموزان EFL در کاربرد صحیح الگوهای هم آیی در زبان انگلیسی است. «کروزا دویکز - استروزیسکا» (۱۹۸۰: ۱۱۵) تأثیر این گونه خطاهای واژگانی را بشرح زیر توصیف کرده است: «تردیدی نیست که کاربرد نادرست الگوهای هم آیی واژگانی به گفتار و نوشتار دانش آموزان رنگ و بوی خارجی می دهد. اشتباهاتی از این دست آمیخته با تلفظ نادرست از نشانه های بارز «لهجه داشتن» در زبان است.»^{۱۴}

منظور از الگوی هم آیی چیست؟

هم آیی اصطلاحی است که در مفاهیم مختلفی به کار برده می شود؛ با این وجود، در نوشتار حاضر مجال پرداختن به همه آنها نیست و ما فقط به ارائه تعریف هم آیی از دیدگاه «بنسون، بنسون و ایلسون»^{۱۵} بسنده می کنیم: «در زبان انگلیسی، همانند زبانهای دیگر، عبارتها و ساختارهایی کلیشه ای غیر اصطلاحی وجود دارد. این گروه از کلمات ترکیبات متداول، ترکیبات تثبیت شده یا الگوهای هم آیی نامیده می شوند. الگوهای هم آیی به دو دسته اصلی هم آیی دستوری^{۱۶} و هم آیی واژگانی^{۱۷} تقسیم می شوند.»^{۱۸}

نمونه هایی از الگوهای هم آیی دستوری عبارتند از:

account for, advantage over, adjacent to, by accident, to be afraid that ...

الگوهای هم آیی دستوری معمولاً از اسم، یک صفت و یا یک قید به علاوه یک حرف اضافه یا ساختار دستوری چون یک مصدر یا جمله واره تشکیل می یابند. الگوهای هم آیی واژگانی نیز شامل ترکیب های مختلف اسم، صفت، فعل و قید می باشند. «بنسون، بنسون و ایلسون» الگوهای ساختاری زیر را برای هم آیی واژگانی در زبان انگلیسی مشخص کرده اند:

(inflict a wound, withdraw an offer) اسم + فعل

(a crushing defeat, a heavy loss) اسم + صفت

واژگانی را به عنوان مدخل واژگانی در فرهنگ های لغت بگنجانند. اگر جواب این پرسش مثبت باشد چه تعداد از این الگوها وجود دارد. اهمیت الگوهای هم آبی واژگانی ذکر این نکته کافی است که در حیطه آموزش زبان خارجی (TEFL) علاوه بر تهیه فرهنگ های جامع، پژوهشگران EFL پرسشهای اساسی نیز را مطرح ساخته اند.

۱- آیا الگوهای هم آبی واژگانی در کلاسهای EFL باید مورد توجه خاص باشند؟ آیا تدریس این الگوها ضروری است و یا اینکه به مرور زمان همراه با کلمه های معمولی آموخته می شوند؟

۲- پس از تصمیم گیری در مورد اهمیت تدریس الگوهای هم آبی واژگانی، مسأله بعدی انتخاب الگوهایی است که باید تدریس شود. آیا ملاکهایی برای انتخاب وجود دارد؟

۳- پس از تصمیم گیری در مورد الگوهایی که باید تدریس شوند، پرسش بعدی درباره مسایل روش شناختی^{۱۵} است. الگوهای هم آبی واژگانی را چگونه باید تدریس کرد؟

چه نوع تمرین هایی بیشترین اثر بخشی را دارند؟

در نوشتار حاضر به بحث پیرامون پرسش دوم می پردازیم، اما قبل از پرداختن به مسئله انتخاب الگوهای هم آبی برای تدریس، ذکر نکاتی در مورد ضرورت تدریس الگوهای هم آبی خالی از فایده نخواهد بود.

آیا تدریس الگوهای هم آبی ضروری است؟

یکی از پژوهشگران TEFL که بر ضرورت تدریس الگوهای هم آبی تأکید می ورزد «جوانا چانل»^{۱۶} است. او و سه تن از همکارانش برای دانش آموزان EFL دو کتاب تمرین در سطح پیشرفته تدوین کرده اند. «چانل» و همکارانش در این کتاب تأکید کرده اند که از طریق ویژگی های هم آبی واژه ها می توان کلمه های تقریباً مترادف را از هم تمیز داد.

اهمیت آموزش الگوهای هم آبی توسط پژوهشگران TEFL لهستانی نیز مورد توجه قرار گرفته است. «مارتون»^{۱۷} دریافته است که قرار گرفتن در معرض زبان هدف (انگلیسی) به تنهایی برای یادگیری الگوهای هم آبی کافی نیست. او بر این باور است

که اگر معلمان بخواهند دانش آموزان را در کسب دانش زبانی در سطح یک دانش زبانی یک گویشور یاری دهند، لازم است که به یادگیری اثر بخش الگوهای هم آبی توجه ویژه ای مبذول دارند.

«باهنس» و «رالداو»^{۱۸} نیز در مطالعه خود (۱۹۹۰) بر ضرورت تدریس الگوهای هم آبی تأکید کرده اند. آنان در یک آزمون شامل ترجمه متون و پر کردن جاهای خالی که از ۵۸ نفر از دانش آموزان در سطح پیشرفته بعمل آوردند به این نتیجه رسیدند که پیشرفت دانش آموزان در یادگیری الگوهای هم آبی در مقایسه با یادگیری کلمه های معمولی زبان کندتر بوده است.

با این وجود، «رونالد مکین»^{۱۹} در مورد تدریس مستقیم الگوهای هم آبی نظر متفاوتی دارد. او در مقاله ای مسایل و مشکلات تدریس الگوهای هم آبی را برشمرده و اظهار میدارد که به دلیل تعداد بسیار زیاد الگوهای هم آبی نمی توان امیدوار بود که دانش آموزان EFL بتوانند همه آنها را یاد بگیرند. «مکین» بر این باور است که یادگیری الگوهای هم آبی مستلزم سالها آموزش و مطالعه پیگیر و دقیق است. اگرچه نظر «مکین» درباره تعداد بسیار زیاد الگوهای هم آبی که دانش آموزان باید EFL در سطح پیشرفته یاد بگیرند صحیح است، اما بنظر می رسد که او این جنبه اساسی مسئله را نادیده گرفته است که دانش آموزان مجبور نیستند همه دهها هزار الگوی هم آبی را حفظ کنند.

یادگیری کدام الگوهای هم آبی واژگانی ضرورت دارد؟

وجود تعداد بسیار زیاد الگوهای هم آبی در فرهنگ های لغت مؤید نظر «مکین» است. بنابراین با توجه به تعداد فراوان الگوهای هم آبی این پرسش مطرح می شود که آیا روشی برای کاستن از بار سنگین یادگیری و تدریس این همه الگوهای هم آبی وجود دارد؟ آیا دانش آموزان واقعاً مجبورند همه آنها را حفظ کنند؟ برخی از پژوهشگران TEFL از جمله «ماتورن» روش مطالعه مقابله ای الگوهای هم آبی را برای تسهیل فرآیند یادگیری این الگوها پیشنهاد کرده اند. «مارتون» بر این باور است که مشکل اساسی در تدریس الگوهای هم آبی واژگانی در مورد الگوهایی است که در زبان مادری دانش آموزان معادل ترجمه ای کلمه به کلمه برای آنها وجود ندارد.^{۲۰}

اجازه بدهید روش مطالعه مقابله ای الگوهای هم آیی را با ارائه مثالهایی از زبانهای آلمانی، انگلیسی و فارسی بیشتر توضیح بدهیم. چنانچه به الگوی پیشنهادی «بنسون، بنسون و ایلسون» یعنی الگوی هم آیی verb+noun در انگلیسی توجه کنیم، مشاهده می کنیم که در زبانهای آلمانی و فارسی برای این الگوی هم آیی معادل کلمه به کلمه اسم + فعل وجود دارد. (به جدول شماره ۱ مراجعه کنید)

معادل آلمانی	معادل فارسی	هم آیی واژگان انگلیسی
Gesetz + brechen	شکستن + قانون	break + law
Interesse + zeigen	نشان دادن + علاقه	show + interest
lösung + finden	یافتن + راه حل	find + solution
schlup + ziehen	جستن + پناه	seek + shelter
Thema + we chseln	موضوع + عوض کردن	change + subject
versprechen + brechen	عهد + شکستن	break + promise
zweifel + beseitigen	شبهه + رفع	remove + doubt

جدول شماره ۱: الگوی هم آیی واژگانی با ساختار verb + noun انگلیسی که در زبانهای فارسی و آلمانی برای آنها معادل ترجمه ای کلمه به کلمه وجود دارد.

انتظار می رود که دانش آموزان فارسی زبان و آلمانی زبان در کاربرد صحیح الگوهای هم آیی واژگانی ارائه شده در جدول شماره ۱ مشکلی نداشته باشند، زیرا به راحتی می توانند این الگوهای هم آیی را کلمه به کلمه به فارسی یا آلمانی ترجمه کنند. با وجود این، دانش آموزان فارسی زبان و آلمانی زبان به هنگام یادگیری و کاربرد الگوهای هم آیی واژگانی با ساختار

ترجمه کلمه به کلمه	معادل آلمانی	ترجمه کلمه به کلمه	معادل فارسی	هم آیی انگلیسی
put + trap	faule + stellen	put + trap	گذاشتن + دام	lay + trap
found + family	familie + gründen	from + family	تشکیل دادن + خانواده	start + family
lay + fire	feuer + legen	strike + fire	آتش + زدن	set + fire
lift + money	Geld + abheben	lift + money	پول + برداشتن	withdraw + money
make + complement	kompliment + machen	make + complement	تشکر + کردن	pay + compliment
bring + message	nachricht + (über) bringen	bring + message	پیام + آوردن	deliver + message
collect + mushrooms	pilze + sammeln	dig + mushroom	نارنج + کندن	pick + mushrooms
cover + table	tisch + decken	pick + table	میز + چیدن	lay + table
tell + truth	wahrheit + sagen	say + truth	گفتن + حقیقت	tell + truth

جدول شماره ۲: الگوهای هم آیی واژگانی با ساختار verb + noun انگلیسی که برای آنها معادل ترجمه ای کلمه به کلمه در فارسی و آلمانی وجود ندارد.

verb+noun که در جدول شماره ۲ ارائه شده است، به علت عدم وجود معادل ترجمه ای کلمه به کلمه برای آنها در زبان مادریشان، با مشکل مواجه خواهند شد.

بنابراین، الگوهای هم آیی واژگانی ارائه شده در جدول شماره ۲ که در زبانهای فارسی و آلمانی برای آنها معادل ترجمه ای کلمه به کلمه وجود ندارد، به هنگام تدریس زبان انگلیسی به دانش آموزان فارسی زبان و آلمانی زبان مستلزم توجه بیشتری است، در حالیکه الگوهای هم آیی واژگانی ارائه شده در جدول شماره ۱ نیازی به تدریس مستقیم و حفظ کردن ندارد.

نقش زبان مادری دانش آموزان در یادگیری الگوهای هم آیی واژگانی

برخورداری از منابع آموزشی غنی چون کتابها و مجموعه های تمرین البته می تواند در آموزش الگوهای هم آیی واژگانی زبان انگلیسی به دانش آموزان EFL مفید واقع شود. در سالهای اخیر صاحب نظران TEFL بیش از پیش به اهمیت الگوهایی هم آیی واژگانی در یادگیری زبان انگلیسی پی برده اند. بنابراین، بنظر می رسد که در آینده ای نه چندان دور شاهد چاپ و تدوین مطالب آموزشی فراوانی در زمینه آموزش الگوهای هم آیی واژگانی در سطوح مختلف مهارت زبانی خواهیم بود. اما نکته قابل ذکر این است که نویسندگان مطالب آموزشی باید به این مسئله توجه داشته باشند که مطالب آموزشی گنجانده شده در متون آموزشی باید با توجه به زبان مادری آنان تنظیم و ارائه شود و تهیه منابع آموزشی یکسان برای دانش آموزان EFL که زبان مادری آنها متفاوت است، عملکرد اشتباهی خواهد بود. ملاکهای انتخاب مطالب آموزشی برای تدریس الگوهای هم آیی واژگانی و اصطلاحات متفاوت است. در تهیه کتاب های آموزشی برای تدریس اصطلاحات معمولاً از ملاک بسامد کاربرد و مفید بودن استفاده می شود و بر این اساس، از میان ۵۰۰۰ تا ۱۰۰۰۰ اصطلاح موجود در زبان انگلیسی مجموعه ای حاوی ۲۰۰ تا ۸۰۰ اصطلاح مفید و متداول برگزیده شده و در همه کلاسهای آموزش زبان، بدون توجه به زبان مادری دانش آموزان مورد استفاده قرار می گیرد. صاحب نظران TEFL معتقدند که حتی اصطلاحاتی را که برای آنها در زبان

مادری دانش آموزان معادل ترجمه ای کلمه به کلمه وجود دارد باید تدریس کرد. کِلِرمَن (۱۹۸۷) در این باره اظهار داشته که «دانش آموزان معمولاً با این فرض با اصطلاحات برخورد می کنند که اصطلاحات فرهنگ وابسته بوده و از یک زبان به زبان دیگر انتقال پذیر نیستند. بنابراین تدریس همه اصطلاحات، علیرغم وجود مطالب ترجمه ای کلمه به کلمه ضروری بنظر می رسد.»^{۱۱}

با وجود این، چنین بنظر می رسد که، برخلاف یادگیری اصطلاحات، دانش آموزان هنگام یادگیری هم آیی واژگانی بر اساس فرض انتقال پذیری الگوهای هم آیی از زبان خارجی (انگلیسی) به زبان مادری خود عمل می کنند. به کلامی دیگر، دانش آموزان انتظار دارند که برای همه الگوهای هم آیی واژگانی زبان انگلیسی معادل ترجمه ای کلمه به کلمه در زبان فارسی (یا هر زمان دیگر) وجود داشته باشد. اگر این گفته درست باشد اشتباهات زیر را می توان از دانش آموزان EFL انتظار داشت:

(اداره کردن مغازه (فارسی) a.*manage a shop

بجای run a shop

* drive a shop (kierowac sklepem لهستانی)

b.* do attention to (توجه کردن به فارسی)

بجای pay attention to

* make attention at (farie attention افرانسه)

c.* extract money (پول در آوردن فارسی)

بجای make money

* win money (ney بلغاری)

d.* give finish to conflict (پایان دادن به کشمکش فارسی)

بجای resolve a conflict

* finish a conflict (einen konflikt beenden آلمانی)

اشتباهات دانش آموزان در انتخاب الگوی هم آیی واژگانی تصحیح تنها به الگوی هم آیی با ساختار اسم + فعل انگلیسی محدود نمی شود. از جمله الگوهای هم آیی پر کاربرد الگوی هم آیی با ساختار اسم + صفت است. با توجه به متفاوت بودن محدودیت های حاکم بر الگوهای هم آیی در زبانهای مختلف (و از جمله زبانهای فارسی و انگلیسی) مشاهده اشتباهاتی چون نمونه های زیر نیز بدور از انتظار نمی باشد:

(corrupt egg)* تخم مرغ فاسد بجای addled egg

(corrupt butter)* کره فاسد بجای rancid butter

(corrupt tooth)* دندان فاسد بجای decayed tooth

محدودیت های هم آیی حاکم بر زبان انگلیسی امکان هم آیی صفتی چون corrupt را با اسم هایی چون egg، butter و tooth غیرممکن می سازد. این صفت در زبان انگلیسی می تواند با اسمی چون ruler هم آیی داشته باشد. اما چنین محدودیتی در زبان فارسی برای صفت «فاسد» وجود ندارد و این صفت می تواند با اسم های زیادی هم آیی داشته باشد. بنابراین اشتباه در تعمیم این گونه ساختارها از زبان مادری به زبان خارجی موجب بروز خطا در گفتار و نوشتار دانش آموزان EFL می شود.

البته گاهی عکس این مورد نیز مشاهده می شود. بدین معنی صفتی که در زبان انگلیسی می تواند با اسم های بسیار زیادی هم آیی داشته باشد. در زبان فارسی بر اساس محدودیت های هم آیی حاکم بر این زبان، نتواند با اسم های مختلف هم نشین شود. به مثال زیر توجه کنید:

کتاب قدیمی بجای * کتاب پیر old book

بنای کهن بجای * ساختمان پیر old building

سکه باستانی بجای * سکه پیر old coin

مرد پیر بجای * مرد پیر old man

درخت کهنسال بجای * درخت پیر old tree

دوست قدیمی بجای * دوست پیر old friend

چنانچه در مثال بالا دیده می شود کلمه «old» به عنوان یک صفت در زبان انگلیسی می تواند با اسم های بسیار زیادی هم آیی داشته باشد، در حالیکه معادل این کلمه یعنی «پیر» در زبان فارسی تنها می تواند با کلمه «مرد» و برخی کلمه های دیگر هم آیی داشته باشد، اما چنانچه در مثالهای بالا نیز مشاهده می شود، این صفت در زبان فارسی نمی تواند با کلمه هایی چون «کتاب» «بنا» «سکه» «درخت» و «دوست» هم آیی داشته باشد. بنابراین، چنانچه دانش آموزان EFL که زبان مادریشان فارسی است، بر اساس اصل قابلیت انتقال الگوهای هم آیی عمل کنند و صفتی چون «پیر» را بدون توجه به محدودیت های هم آیی حاکم بر زبان فارسی بطور آزادانه با کلمه های دیگر بکار

بیرند، مشاهده اشتباهاتی از نوع اشتباهات بالا دور از انتظار نیست.

بنابراین، تمیز الگوهای هم آبی واژگانی که دانش آموزان به دلیل وجود معادل کلمه به کلمه در زبان مادریشان قبلاً آنها را می دانند از الگوهای هم آبی که برای آنها معادل کلمه به کلمه در زبان مادری دانش آموزان وجود ندارد، ضروری به نظر می رسد. بدین ترتیب می توان از میزان مطالبی که باید در کتابهای آموزشی گنجانده شود، به میزان قابل ملاحظه ای کاست.

نتیجه گیری

معلمان زبان انگلیسی (EFL) برای آموزش اثربخش واژگان انگلیسی به دانش آموزان باید به شباهت ها و تفاوت های الگوهای هم آبی واژگانی زبان انگلیسی و زبان مادری دانش آموزان توجه نمایند. چنانچه در سطور بالا اشاره شد الگوهای هم آبی واژگانی که در زبان مادری دانش آموزان برای آنها ترجمه ای کلمه به کلمه وجود دارد، نیازی به آموزش مستقیم و حفظ کردن ندارند و دانش آموزان با هم نشین سازی معادل واژگانی عناصر تشکیل دهنده هم آبی واژگانی می توانند به الگوی صحیح دست یابند. اما در مورد الگوهای هم آبی که برای آنها معادل ترجمه ای کلمه به کلمه در زبان مادری دانش آموزان وجود ندارد، توجه و دقت نظر کافی و آموزش مستقیم و تمرین زیاد ضروری است. پژوهشهای انجام شده نشان می دهد که مطالعه مقابله ای الگوهای هم آبی می تواند در آموزش واژگان زبان انگلیسی به دانش آموزان EFL مفید باشد. از طریق مطالعات مقابله ای می توان به شباهتهای موجود در دو زبان مبدأ (زبان خارجی) و زبان مقصد (زبان مادری دانش آموزان) پی برد و بر اساس دستاوردهای این گونه مطالعات الگوهای هم آبی را که نیاز به آموزش مستقیم ندارد از متون درسی حذف نمود و بدین ترتیب از بار سنگین آموزش و یادگیری آموزشی الگوهای هم آبی کاست.

زیرنویس ها:

1. collocational restrictions
2. collocations
3. contrastive approach
4. combinability
5. native- like competence
6. korosadowicz- strużyn'ska, M.1980. 'word collocations in FL vocabulary Instruction'. *studia Anglica posnaniensia* 12:109-20.
7. Benson, Benson and Ilson
8. grammatical collocations
9. Lexical collocations
10. opcit, 1986. *Lexicographic Description of English*. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins.
- 11- idioms
12. Free Combinations
13. Lexicography
14. Lexical entry.
15. methodological
16. Joanna Channel
17. Marton, W. 1977. 'Foreign vocabulary learning as problem No.1 of language teaching at the advanced level'. *Language studies Bulletin* 2:33-57.
18. Bahns, J., & M. Eldaw. 1990. 'Should we teach EFL students collocations?' paper given at 9th world congress of Applied Linguistics, Thessaloniki.
19. Mackin, R. 1978. 'On collocations: "words shall be known by the company they keep"', in *stevens* (ed.) 1978.
20. Marton, W. (1977:40-1)
21. Kellerman, E.1978. "Giving Learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability". *Working papers on Bilingualism* 15:59-92

voit proposer des listes pour choisir le personnage principal ses caractéristiques, les lieux, les problèmes à surmonter... Pour chaque mot inconnu de la liste, il existe une option aide. Il est possible d'imprimer le conte ainsi obtenu et de le faire amplifier par les apprenants.

Dans leurs commentaires, les étudiants apprécient surtout l'enrichissement de leur vocabulaire. Ils trouvent plus intéressant, plus amusant, plus facile et plus motivant d'écrire une rédaction de cette façon. Ils se sentent plus à l'aise, sachant qu'ils feront moins de fautes. Certains déplorent les limites imposées à leur inventivité, mais, comme nous l'avons déjà mentionné, il est possible d'utiliser ce conte comme point de départ pour fabriquer un texte plus complexe et plus libre d'expression.

Conclusion

Nous avons essayé de signaler quelques rôles possibles de l'ordinateur en classe de langue. Comme nous l'avons dit au début, il y a encore des questions à se poser, mais on ne peut pas négliger les résultats et les expériences des enseignants qui ont jugé les atouts de l'informatique dignes de leur attention. De plus, les apprenants sont en général très favorables à l'introduction de l'informatique en classe de langue et, même si les contributions exactes à leur niveau de connaissances sont difficiles à mesurer, il n'y a pas de doute que la motivation, elle, en bénéficie. Ce qui est plus important

encore, l'attitude des apprenants change. Ils se voient plus actifs et autonomes, voire responsables et par conséquent plus prêts à affronter les défis de l'avenir.

Bibliographie

- BERTAGNA, Chantal, "Approches, un hypertexte de lettres-Des exemples d'utilisation en collège", in *Bulletin de l'Association Enseignement public et informatique*, n° 82, juin 1996, 109-116.
- DEMAIZIERE, Françoise, *Enseignement assisté par ordinateur*, Paris, Ophrys, 1986.
- DUBOIS, Claudine, "Baudelaire et l'informatique", in *Bulletin de l'Association Enseignement public et informatique*, n° 79, septembre 1995, pp. 131-142.
- DUBOIS, Claudine, "Apport de l'informatique à l'enseignement littéraire en vue des nouvelles épreuves du baccalauréat", in *Bulletin de l'Association Enseignement public et Informatique*, n° 80, décembre 1995, pp. 73-79.
- MALANDAIN, Jean Louis- "Synthèse sur les apports de l'informatique dans les disciplines littéraires", *Bulletin de l'Association Enseignement public et Informatique*, n° 65, mars 1992, pp. 149-154.
- MULLER, Pierre (sous la direction de), *Informatique et étude de textes*, Coll. Rapports de recherches, n° 9, INRP, 1989.
- PAPP, Tibor, "Compte rendu d'une expérience de générateur automatique de poésies", *Bulletin de l'Association Enseignement public et Informatique*, n° 79, septembre 1995, pp. 229-234.
- Informatique et orthographe, *Rencontres pédagogiques*, n° 2, INRP, 1985.

Mort des amants réalisée par le professeur est projetée à la classe grâce à la tablette de rétroprojection et sert de point d'appui au cours. Lors des séances de modules suivantes, les élèves consultent l'hypertexte librement (pour compléter les notes prises au cours, pour explorer d'autres aspects du texte, etc.). Très vite les élèves sont capables de réaliser eux-mêmes, sur un autre poème de leur choix, un hypertexte que les autres peuvent consulter (et compléter, ou modifier).

"Les relations à l'œuvre littéraire sont profondément modifiées par une telle démarche qui en rend possible une exploration personnelle dont l'élève est le véritable instigateur. Il construit son savoir lui-même, à son propre rythme, au lieu de le recevoir d'autrui" (Dubois a).

Donc, on peut parler d'une vraie contribution de l'ordinateur en tant que média, puisqu'il ouvre des possibilités qui n'existent pas dans une classe de langue sans informatique.

Ajoutons un autre commentaire sur l'ordinateur en classe de langue (Dubois b): "Les élèves apprécient l'utilisation de la machine qui leur permet de travailler à leur rythme et la disponibilité qu'elle entraîne chez l'enseignant, qui, déchargé de certains aspects de son cours, est plus ouvert au dialogue. L'élément essentiel de la réussite de ces démarches est la créativité des élèves: loin d'en faire des consommateurs passifs de con-

naissances et de savoir-faire qui leur seraient dispensés par la machine au lieu des enseignants, l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement littéraire doit viser à faire d'eux des lecteurs curieux, méthodiques et autonomes en stimulant leurs capacités d'analyse et de réflexion sur les textes ainsi que leur maîtrise de l'écrit. [...] l'ordinateur peut favoriser aussi les échanges entre élèves ou entre élèves et professeurs, échanges directs au moment de l'élaboration ou de la présentation d'un travail, échanges indirects par le biais de fiches créés par les élèves ou les enseignants et disponibles en Centre de Ressources ou dans les CDI".

La production de texte

Nous avons déjà vu, à partir des exemples précédents, qu'un entraînement à la compréhension peut donner comme résultat une production qui est d'autant plus riche qu'elle est étoffée de nouveaux acquis.

Un des atouts principaux de l'ordinateur dans le domaine de la production est, sans aucun doute, le traitement de texte. D'après Jean-Louis Malandain(1992), c'est un "apport de l'informatique... décisif... dans les enseignements de lettres et langues en général et pour l'enseignement du français en particulier". [...]

Il existe des didacticiels qui offrent une possibilité de guider l'élève dans sa production écrite. Un des exemples est *Conte2* (France Image logiciel, Alain Lambert), où l'élève se

"comprendre" et "analyser" les productions des élèves, tâche qui serait trop compliquée pour l'ordinateur, à moins de simplifier exagérément les réponses-ce qui n'était bien sûr pas l'intention.

"La démarche de recherche personnelle guidée par le logiciel a favorisé un approfondissement des analyses. L'intérêt de la classe n'a pas fléchi et a permis des devoirs de qualité lors de la réécriture de scène" (Bertagna)

Mentionnons aussi une autre expérience où l'on a combiné le travail par petits groupes et le travail collectif (Dubois a). Cette approche de l'œuvre de Baudelaire, sur le cédérom, commence en classe entière, où, grâce à la tablette de rétroprojection, la biographie de Baudelaire est projetée. Collectivement, les élèves sélectionnent les aspects essentiels de sa vie pour établir une fiche biographique; au cours des discussions qui suivent, ils ont l'occasion de mettre au clair les critères de choix et de réfléchir sur le rôle de la biographie dans l'analyse d'une œuvre littéraire. En plus, le cédérom permet quelques comparaisons avec Sainte-Beuve et Proust. Puis, au cours de la séance suivante, les élèves déterminent collectivement des directions de recherche ("la femme", "Baudelaire et la religion", "l'exotisme"...). Ensuite, par petits groupes en enseignement modulaire, à partir de la fiche biographique, les élèves cherchent des poèmes pour illustrer tel ou tel moment de la vie de Baudelaire. Grâce au cédérom qui permet un

accès facile à la documentation, les élèves assument un des rôles du professeur: replacer l'auteur dans son contexte historique et artistique. Pour ne pas risquer de donner trop d'importance à l'auteur, on retourne à l'œuvre avec un logiciel de lexicométrie (*Pistes*). À partir de l'index hiérarchique des *Fleurs du mal*, les élèves prennent conscience de l'importance de certains mots, dirigent leur recherche autour des fréquences élevées et établissent des champs lexicaux.

"Cette recherche est entièrement menée à l'initiative des élèves dont l'esprit d'observation, stimulé par cette nouvelle approche, se révèle bien supérieur à ce que l'on constate généralement lorsqu'on les laisse seuls devant un ou plusieurs textes littéraires" (Dubois a).

À ce stade, les élèves s'organisent en plusieurs groupes, chacun choisissant de travailler sur une des directions de recherche. Chaque groupe sélectionne d'autres termes qui lui semblent proches, complémentaires ou antithétiques.

"L'apport de cette démarche est considérable: les élèves ayant déterminé eux-mêmes les questions qu'ils traitent en se fondant sur des éléments qu'ils jugent objectifs, ayant à leur disposition un corpus de textes en rapport direct avec le sujet, parviennent à une connaissance très précise d'un aspect du recueil et font preuve d'une véritable activité intellectuelle dans leur lecture de l'œuvre" (Dubois a).

Ensuite, en classe entière, une étude de La

l'information tirée de la lecture attentive du texte. Les étudiants soulignent de nouveau l'intérêt de la correction immédiate et la possibilité de travail individuel (davantage de temps pour réfléchir, on n'a pas peur de faire de fautes), mais il y en a aussi qui ne voient aucune différence importante entre le travail avec et sans ordinateur dans ce cas-là. Et même, certains sont conscients des limites de l'ordinateur pour analyser leurs réponses à la question sur ce que la mobilité sociale (rares sont celles qui ont été acceptées, car l'analyse a été bornée à quatre mots-clés).

Comme l'ordinateur est toujours assez limité de ce point de vue, certains auteurs proposent plutôt une autre utilisation de l'ordinateur pour analyser le texte: partir de sa forme, pour en tirer des conclusions sur son contenu. Par exemple, l'élève interroge une base de données (un texte, un poème, un extrait...), l'ordinateur lui fournit des résultats et l'élève les interprète. C'est ce qu'on appelle l'"approche heuristique", qui utilise le mieux la spécificité de l'ordinateur, qui est celle d'effectuer mieux et plus vite que l'homme les traitements formels, quantitatifs et répétitifs. Les élèves apprennent à porter aux mots une attention plus grande, à en déduire des informations. L'activité de classer les données quantitatives importantes fournies par l'ordinateur, indispensable avant d'essayer de les interpréter, a pour but d'habituer les esprits à la rigueur. De même, formuler des hypothèses de recherche et les vérifier conduit vers

l'apprentissage de l'autonomie. L'ordinateur permet à l'élève d'étudier le fonctionnement des mots dans les textes, ce qui appartient au domaine de la lexicologie, étude scientifique du vocabulaire, et d'effectuer des comptages de ces mots, ce qui concerne un sous-ensemble de cette science appelé lexicométrie (Muller). Mentionnons l'étude de *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire. La richesse et la complexité du lexique utilisé peuvent déconcerter les élèves.

"Des groupements thématiques opérés autour de termes comme *nègre* (et tous les mots de la même famille), *arbre* (et tous les noms d'arbres), *soleil*, ont conduit à une meilleure perception de l'œuvre d'abord jugée *illisible* par les élèves" (Dubois b).

Ou encore, pourquoi ne pas combiner l'ordinateur et le professeur? Citons ici une expérience faite avec le logiciel *Approches*, une collection d'hypertextes pour la classe de français. Les élèves ont dû prendre connaissance du texte et s'intéresser à certains points, en prenant des notes. Le lendemain de la séance informatique, on leur a présenté un questionnaire sur feuille concernant ces points. Le questionnaire corrigé, les élèves ont eu une autre séance informatique au cours de laquelle ils ont reconstitué une scène en traitement de texte. Comme point final, ils ont dû écrire une rédaction. Donc, l'ordinateur a été utilisé pour l'apprentissage de la recherche documentaire, et le professeur s'est réservé la tâche de

efficace, étant donné que les lecteurs rapides sont généralement ceux qui comprennent le mieux. En plus, aujourd'hui, une grande quantité d'informations nous vient par voie écrite, et le message écrit est le moyen le plus rapide pour s'informer, au moins trois fois plus rapide que le message oral. L'ordinateur, avec son dynamisme de l'image, apporte une dimension tout à fait nouvelle à l'entraînement à la lecture rapide. Prenons l'exemple du didacticiel *Lira* (EPI). Le didacticiel propose des exercices regroupés par séries. Au début d'une séance, il faut choisir la vitesse (de 1 à 6, déterminant la durée de l'affichage de chaque tranche de texte sur l'écran) et la disposition d'affichage (en ligne, en colonne, ou en zigzag). Donc, ici, on exploite au mieux les spécificités de l'image dynamique sur l'ordinateur.

Après une séance dans la salle informatique, nos étudiants ont souligné les avantages suivants: on lit plus vite, c'est amusant et intéressant, c'est impossible sans ordinateur, on se concentre mieux, etc. Par contre, une minorité a jugé qu'on comprend moins bien si on travaille plus vite, que c'est amusant mais pas utile, et que c'est trop fatigant pour les yeux.

La compréhension de texte

Passons maintenant au texte. La compréhension d'un texte guidée par l'ordinateur suppose une analyse de la réponse de l'apprenant assez détaillée. Tandis que l'élève dans une situation pareille peut jouir des bénéfices d'un travail

individuel (c'est lui seul qui doit répondre à toutes les questions concernant la compréhension du texte, la correction est immédiate), d'un autre côté, son expression est limitée par les capacités du logiciel de "comprendre" son énoncé. Même pour une question aussi simple que "quelles sont les couleurs du drapeau britannique?" (Demaizière), il faut bien penser au fait que l'élève peut répondre autre chose que "bleu, blanc, rouge", qui n'est peut-être pas tout à fait erroné (par exemple, "azur" comme synonyme de "bleu") ou qu'il peut énumérer les couleurs demandées, mais en ajouter d'autres (par exemple, "jaune"), qui fait que sa réponse est fautive. N'oublions pas que l'auteur d'un didacticiel doit essayer d'imaginer toutes les réponses possibles des apprenants (qui nous réservent toujours des surprises), parce que, au moment de l'utilisation du didacticiel, non seulement l'auteur ne sera pas là, mais l'enseignant non plus ne fera pas partie de ce processus.

Pour illustrer cet aspect de l'utilisation de l'ordinateur, nous avons consacré une séance au didacticiel *Mobilité sociale* (CIEP-BELC, 1990), caractérisé comme "Incitation à la consultation, aide à la culture". Le texte d'appui traite la question de la mobilité sociale. Avant de consulter le texte, l'utilisateur est invité à formuler une opinion sur ce sujet. Il est ensuite guidé dans sa consultation du texte, avec la possibilité de rectifier sa première opinion et de comparer l'écart entre l'opinion et

leur niveau de difficulté (en comptant les mots, en les listant...) ou à suivre les résultats des élèves pour voir quelles sont leurs difficultés particulières.

Nous avons consacré une séance informatique avec nos étudiants à l'entraînement à l'orthographe à l'aide du didacticiel *Écrire sans faute* (Cedic/Nathan, 1988). Il est conçu comme un ensemble de 16 leçons et de 82 principales difficultés orthographiques. Les auteurs le recommandent comme support d'apprentissage et comme outil d'évaluation et de perfectionnement. Le didacticiel est muni de mode contrôle, moyen d'évaluer la progression de l'apprenant: une notation est obtenue sur l'écran ou sur imprimante (notes sur 20, % de réussite par exercice et par règle). Dans le mode apprentissage, l'apprenant peut demander une aide sous forme de règle explicitée.

Nos étudiants, invités à exprimer leurs impressions, ont surtout apprécié la correction immédiate. De même, ils trouvent que c'est une façon beaucoup plus efficace, plus intéressante et, pourquoi pas, plus amusante de s'entraîner à l'orthographe. Ils apprécient une représentation des règles plus claire (ce qui est dû, entre autres, au dynamisme de l'image) et leur application immédiate. Certains trouvent que de cette façon on mémorise plus vite, mais il y en a, et parfois ce sont les mêmes, qui sont d'avis qu'on oublie plus vite aussi. Mentionnons que quelques-uns préfèrent

l'explication de l'enseignant et voudraient réserver le didacticiel pour l'entraînement.

Les étudiants se sont prononcés ensuite sur l'utilité de ce didacticiel, pour l'apprentissage et pour l'entraînement, en le notant sur une échelle de 1 à 5. Voici les résultats:

Utilité du didacticiel				
Échelle	Apprentissage		Entraînement	
	nbre étudiants	%	nbre étudiants	%
1	0	0%	0	0%
2	2	7%	0	0%
3	3	11%	3	11%
4	9	32%	7	25%
5	14	50%	18	64%

Donc, on peut dire que les étudiants sont en majorité très favorables à l'utilisation de l'ordinateur dans ce domaine et qu'ils soulignent surtout son apport spécifique, c'est-à-dire la correction immédiate et le dynamisme de l'image.

La lecture rapide

Ici, l'écrit est présenté surtout comme suite de mots isolés (non dépourvus de sens, bien sûr, et groupés par thèmes); il ne s'agit donc pas de reconstituer mentalement un texte, mais de vérifier, ou d'améliorer, sa capacité d'attribuer des phonèmes à des graphèmes.

On pourrait dire qu'il est plutôt rare, au moins dans l'apprentissage de FLE, de s'entraîner à la lecture rapide sans ordinateur. Or, lecture rapide signifie aussi lecture plus

L'ordinateur et l'écrit

Nous voudrions maintenant nous concentrer sur un des domaines de l'application de l'ordinateur en classe de langue: celui de l'écrit. Nous considérons la compréhension écrite et la production écrite comme des domaines particulièrement intéressants, puisqu'ils sont à la fois tout à fait "naturels" (l'ordinateur étant essentiellement un outil d'expression écrite) et "exigeants" (la compréhension et la production écrite n'étant pas entièrement analysables et réductibles au langage informatique).

Nous avons essayé d'envisager la compréhension et la production écrite de deux points de vue, l'un soulignant la forme, et l'autre le contenu. Cela donne le tableau suivant:

	compréhension écrite	production écrite
Forme	lecture rapide	orthographe
Contenu	compréhension de texte	production de texte

Pour illustrer ces quatre aspects, nous avons organisé des séances dans une salle informatique avec nos étudiants de français de première année (28 au total). Étant donné le contenu de leur programme et les exigences de l'examen de fin d'année, ainsi que la disponibilité d'une salle informatique et des didacticiels appropriés, nous n'avons pu consacrer à l'ordinateur que quatre séances (chacune de 60 minutes environ). Nous avons donc choisi quatre didacticiels: *Lira* pour la lecture rapide, *Écrire sans faute* pour l'orthographe, *Mobilité sociale* pour la compréhension de texte et *Conte* pour

la production. À la fin de la dernière séance, les étudiants ont complété un questionnaire, dont nous nous servirons ici pour illustrer nos propos.

L'orthographe

Commençons par l'écrit du point de vue de sa forme, c'est-à-dire: l'orthographe. L'orthographe française est une pierre d'achoppement pour les étrangers, mais aussi, et j'oserai dire davantage, pour les locuteurs natifs. À ce sujet, sont proposés divers cheminements vers le but, mais nous trouvons qu'il serait possible de les réduire aux étapes suivantes: distinguer les problèmes, les classer, donner des exemples et proposer des exercices. Même si, le plus souvent, les didacticiels concernant l'orthographe se bornent au même schéma, l'intérêt de l'ordinateur n'est pas négligeable. Dans l'ouvrage *Informatique et orthographe* (1985), les auteurs proposent surtout des exercices de type traditionnel (exercices à trous, etc.), soulignant que l'intérêt de l'ordinateur réside dans: "la correction immédiate des erreurs; l'individualisation de l'enseignement[...]; le développement de la rigueur et de l'attention[...]; la motivation créée par l'usage d'un outil qui rend les élèves actifs." Il s'agit donc de "comment faire", plutôt que de "quoi faire", mais ce "comment" donne des résultats qui le justifient. Par contre, les auteurs proposent aussi d'autres utilisations de l'ordinateur, comme une aide à choisir les dictées d'après



Le rôle de l'ordinateur dans l'enseignement du FLE

Gorana BIKIC
Université Zagreb (Croatie)

کاربرد اینترنت و رایانه در آموزش زبان چند سالی است که مدنظر متخصصین آموزش زبان می باشد. در این مقاله که در شهریورماه ۱۳۷۶ در کنگره استادان زبان فرانسه در توکیو ارائه شد، نویسنده به نتایج این کاربرد و بازدهی مثبت آن در سطوح مختلف آموزش زبان فرانسه اشاره کرده است.

هیات تحریریه

Introduction

Après l'expérience d'une vingtaine d'années, l'ordinateur en classe de langue s'est fait une position; celle-ci peut être contestée, mais on ne peut l'ignorer. On se demande toujours s'il est vrai qu'on fait mieux ou davantage avec l'ordinateur, si son introduction est justifiée et à quel point, si ceux qui ne jouissent pas de cette possibilité sont handicapés, etc. Une réponse claire et nette ne saurait refléter la

réalité; comme c'est trop souvent le cas, c'est par tâtonnements qu'il faut avancer, mais on avance.

L'ordinateur peut jouer différents rôles en classe de langue. Il participe à l'explication d'une unité (grammaticale), à son "drill" et à son application (sous diverses formes: celle d'un exercice structural, mais aussi celle d'une situation communicative), à la vérification de son acquisition, à la hausse de la motivation, etc.

Pourquoi l'ordinateur dans telles situations? Il s'impose par ses avantages: notamment l'individualisation de l'enseignement, la correction immédiate et l'activité constante de l'apprenant, ce qui augmente sa motivation.

u.a.;

klassifizierenden Bezeichnungen in Botanik und Zoologie; also:

das Fleißige Lieschen, die Gemeine Stubenfliege, der Rote Milan u.a.;

kalendertagen; also:

der Heilige Abend, der Erste Mai, der Weiße Sonntag u.a.;

historischen Ereignissen und Epochen; also:

der Dreißigjährige Krieg, der Deutsch-Französische Krieg 1870/71, der Erste Weltkrieg, die Ältere Steinzeit, die Goldenen Zwanziger u.a.

■ Werden aus Eigennamen Adjektive auf *-isch* oder *-sch* gebildet, schreibt man nur noch klein.

Man schreibt jetzt also *goethisch/goethesche Gedichte* («Gedichte von Goethe «oder» Gedichte in der Art Goethes»), *das ohmsche Gesetz, der ohmsche Widerstand, freudsche Schriften, freudsche Fehlleistung* u.a.

Wahlweise kann auch mit Apostroph geschrieben werden (dann mit großem Anfangsbuchstaben):

Goethe'sche Dramen, die Grimm'schen Märchen u.a.

Aber wie bisher: *eulenspiegelhafte Possen, eine kafkaseke Stimmung, die Berliner Bevölkerung, die Schweizer Berge* u.a.

■ Die Anredepronomen *du* und *ihr* sowie die besitzanzeigende Pronomen *dein* und *euer* werden in Briefen jetzt immer kleingeschrieben. Großschreibung gilt weiterhin für die Höflichkeitsanrede *Sie* und das dazugehörige Pronomen *Ihr*.

Zeichensetzung

■ sind zwei vollständige Hauptsätze mit *und* verbunden, dann ist das Komma vor *und* nicht mehr vorgeschrieben.

Man kann also schreiben:

johanna spielte auf dem Klavier und Johannes sang dazu.

Oder: *Johanna spielte auf dem Klavier, und Johannes sang dazu.*

■ Infinitiv- und Partizipgruppen werden nur noch durch ein Komma abgetrennt oder zwischen Kommas eingeschlossen, wenn die Gliederung des Satzes verdeutlicht oder Missverständnisse ausgeschlossen werden sollen.

Man kann also schreiben: *Sie gingen ohne sich vom Gastgeber zu verabschieden.* Oder: *Sie gingen, ohne sich vom Gastgeber zu verabschieden.* *Etwas Besseres als eine Urlaubsreise zu gewinnen konnte mir nicht passieren.* Oder: *Etwas Besseres, als eine Urlaubsreise zu gewinnen, konnte mir nicht passieren.* *Mit Wanderkarte und Kompass aufs Beste ausgerüstet starteten sie in die Berge.* Oder: *Mit Wanderkarte und Kompass aufs Beste ausgerüstet, starteten sie in die Berge.*

Beachte: Ein Komma muss jedoch wie bisher stehen, wenn die Infinitiv- oder Partizipgruppe durch ein hinweisendes Wort angekündigt wird oder wenn die Infinitiv- oder Partizipgruppe nachgetragen wird, sodass sie aus der Satzkonstruktion herausfällt: *Sie erinnerte ihn daran, die Post zu holen.* *Die Weinfreunde, ohne sich zu besinnen, nahmen die Einladung an.*

Worttrennung am Zeilenende

■ *-st* wird getrennt: *Wes-te, Küs-te, meis-tens* u.a.

■ *-ck* wird nicht mehr getrennt: *ba-cken. De-ckel, tro-cken, Zu-cker* u.a.

■ In Fremdwörtern werden Verbindungen aus Konsonant + *l. n* oder *r* entweder vor dem letzten Konsonanten getrennt, oder sie kommen ungetrennt auf die neue Zeile: *nob-le* oder *no-ble, Sig-nal* oder *Si-gnal* u.a.

■ Wörter, die nicht mehr als Zusammensetzungen empfunden oder erkannt werden, können jetzt auch nach Sprechsilben getrennt werden.

Man trennt jetzt also *he-rauf* oder *her-auf, Mainau* oder *Muin-au, Helikop-ter* oder *Heliko-pter, Pädagoge* oder *Päd-agoge* u.a.

■ Mehrgliedrige Wörter aus dem Englischen werden zusammengeschrieben, können aber auch mit Bindestrich geschrieben werden, wenn der erste Bestandteil ein Substantiv oder ein Verb ist.

Man schreibt jetzt also *Airconditioning* oder *Air-Conditioning*, *Blackout* oder *Black-out*, *Centre-court* oder *Centre-Court*, *Chewing-gum* oder *Chewing-Gum*, *Handout* oder *Hand-out*, *Art-director* oder *Art-Director*, *Feedback* oder *Feed-back*, *Kickdown* oder *Kick-down*, *Layout* oder *Lay-out*, *Jobsharing* oder *Job-Sharing* u.a.

Bei Verbindungen aus Adjektiv und Substantiv wird jetzt vorzugsweise zusammengeschrieben. Getrennschreibung ohne Bindestrich bleibt aber möglich. Dann werden die substantivischen Bestandteile jedoch großgeschrieben. Also: *Happyend* oder *Happy End*, *Highsociety* oder *High Society*, *Smalltalk* oder *Small Talk* u.a.

Groß -und Kleinschreibung

■ Substantive, die mit Präpositionen ein festes Gefüge bilden, aber mit diesen nicht zusammengeschrieben werden, schreibt man groß.

Man schreibt jetzt also in *Bezug auf* wie bisher schon mit *Bezug auf*. Ebenso: *außer Acht lassen*, *sich in Acht nehmen* u.a.

■ Substantive, die mit Verben ein festes Gefüge bilden, aber nicht mit diesen zusammengeschrieben werden, schreibt man groß.

Man schreibt jetzt also *Rad fahren*, *Hof halten*, *Kopf stehen*, *Leid tun*, *Maschine schreiben*, *Pleite gehen*, *Angst haben*, *jemandem Angst und Bange machen*, *sein Eigen nennen*, *Ernst machen*. *Recht behalten/bekommen/haben* u.a.

Aber: In Verbindungen mit *sein* werden *angst*, *bange*, *ernst*, *recht*, *gram*, *leid*, *pleite*, *schuld* und *wert* als Adjektive aufgefasst und deshalb wie bisher kleingeschrieben. Also: *mir ist/wird angst und bange*; *ich bin es leid*; *es ist mir rech*; *du bist selbst schuld*; *er ist pleite* usw.

■ Substantivierte Ordnungszahlen werden

großgeschrieben.

Man schreibt jetzt also *als Erstes*, *die Rechte Dritter*, *als Dritter an der Reihe sin.* wie kein Zweiter arbeiten u.a.

■ Substantivierte Adjektive, die Bestandteile fester Wendungen sind, werden unabhängig vom eigentlichen oder übertragenen Gebrauch des Adjektivs großgeschrieben.

Man schreibt jetzt also *im Argen liegen*, *zum Besten geben/halten*, *im Dunkeln bleiben/tappen*, *auf dem Laufenden halten*, *sich über etwas im Klaren sein*, *auf dem Trockenen sitzen*, *im Trüben fischen*, *etwas im Stillen vorbereiten* u.a.

Es bleibt aber bei *von fern*, *von klein auf*, *über kurz oder lang*, *seit langem*, *von nah und fern*, *bis auf weiteres* u.a.

Groß schreibt man außerdem

Sprachbezeichnungen in Verbindung mit Präpositionen: *ein Referat auf Französisch halten*; *ein in Englisch abgefasster Brief* u.a.; Tageszeiten in Verbindung mit *vorgestern*, *gestern*, *heute*, *morgen*, *übermorgen*: *gestern/heute/morgen Abend*, *vorgestern Nachmittag* u.a.

und in Fällen wie: *ieder Einzelne*, *als Einzelner*, *der Einzige*, *als Einziger das Ganze*, *als Ganzes*, *nicht das Geringste* u.a.

Beachte: Kleingeschrieben werden in der Regel weiterhin die Wörter *viel*, *wenig*, *eine*, *andere* mit allen ihren Beugungsformen.

■ In festen Verbindungen, die aus einem Adjektiv und einem Substantiv bestehen, wird das Adjektiv generell kleingeschrieben.

wie schon bisher *die schwarze Magie*, *die gelbe Karte*, *die goldene Hochzeit* u.a. schreibt man jetzt auch *die erste Hilfe*, *das große Los* u.a.

Großschreibung gilt weiterhin bei

Titeln, Ehren-, Amts-, Funktionsbezeichnungen: also:

Ihre Königliche Hoheit, *der Heilige Vater*, *der Regierende Bürgermeister*, *der Technische Direktor*

Mit der Firma wird es *aufwärts gehen*, im Beruf *vorwärts kommen* u.a.

■ Verbindungen mit dem verb *sein*, werden grundsätzlich getrennt geschrieben.

Man schreibt jetzt also *an sein, auf sein, beisammen sein* u.a.

■ Verbindungen aus Adjektiv und Verb werden getrennt geschrieben, wenn das Adjektiv steigerbar oder zumindest durch *sehr* oder *ganz* erweiterbar ist.

Man schreibt also *ernst nehmen* (*sehr ernst nehmen*), *gerade sitzen* (*ganz gerade sitzen*), *gut gehen* (*besser gehen*); ebenso: *offen stehen, schlecht gehen, schwer fallen, übel nehmen* u.a.

Zusammengeschrieben wird, wenn das Adjektiv nicht steigerbar ist. Es bleibt also bei *fernsehen, festsetzen* (=bestimmen) u.a.

■ Bestimmte Verbindungen aus zusammengesetzten Adverbien und Verben werden getrennt geschrieben.

Dazu gehören *anheim fallen, überhand nehmen, vorlieb nehmen* u.a.

Zusammen-oder Getrennschreibung ist möglich bei *infrage stellen/ in Frage stellen, instand setzen/in Stand setzen, zugrunde liegen/zu Grunde liegen, zustande bringen/zu Stande bringen, zutage fördern/zu Tage fördern* u.a.

■ Verbindungen aus einem Adjektiv und einem Partizip oder aus Zwei Adjektiven werden getrennt geschrieben:

wenn der erste Bestandteil ein Partizip ist:
drückend heiß, kochend heiß, leuchtend blau

u.a.;

wenn der erste Bestandteil eine Ableitung auf *-ig, -isch* oder *-lich* ist: *riesig groß, mikroskopisch klein, bläulich grün* u.a.;

wenn der erste Bestandteil gesteigert oder erweitert werden kann: *dünn besiedelt, ernst gemeint, schlecht gelaunt, unten erwähnt, weit verbreitet* u.a.

■ Wie schon bisher *irgendein, irgendwann, irgendwer* u.a. schreibt man jetzt auch *irgendjemand* und *irgendetwas* zusammen.

Unverändert bleiben Fälle, in denen der zweite Bestandteil erweitert ist: *irgend so ein/eine/einer, irgend so etwas*.

Schreibung mit Bindestrich

■ In Zusammensetzungen werden Zahlen, die in Ziffern geschrieben werden, mit einem Bindestrich vom Rest des Wortes abgehoben.

Man schreibt jetzt also *8-Achser, 5-Eck, 16-Ender, 6-hebig, 2-jährig, 4-Jährige, 6-monatlich, 14-tägig, 8-Zylinder* u.a.

Wie bisher steht jedoch kein Bindestrich, wenn die Ziffer mit einer Nachsilbe verbunden ist. Es bleibt also bei *68er, 100stel, 4fach, 15er* u.a. Aber in Zusammensetzungen: *68er-Generation, 15er-Schlüssel* u.a.

■ Ein Bindestrich kann gesetzt werden, um einzelne Bestandteile einer Zusammensetzung hervorzuheben, wenn unübersichtliche Zusammensetzungen deutlicher gegliedert werden sollen und wenn drei gleiche Buchstaben aufeinander treffen.

Man schreibt also *Ichsucht* oder *Ich-Sucht, Sollstärke* oder *Soll-Stärke, Moselwinzergenossenschaft* oder *Mosel-Winzergenossenschaft, Schifffahrt* oder *Schiff-Fahrt, Schifffracht* oder *Schiff-Fracht, Teeernte* oder *Tee-Ernte* u.a.

dennoch, Drittel und Mittag.

Beachte: Wer unschöne oder unübersichtliche Schriftbilder vermeiden will, kann auch mit Bindestrich schreiben: *Auspuff-Flamme. Tee-Ei.*

■ Das *ph* kann in *phon*, *phot* und *graph* und in einigen Einzelfällen durch *f* ersetzt werden; neben *-tial* und *-tiell* sind in einigen Fällen auch *-zial* und *-ziell* möglich. Vereinzelt können *gh*, *rh*, *th* zu *g*, *r*, *t* werden.

Man kann jetzt schreiben: *Delphin* oder *Delfin*, *Photometrie* oder *Fotometrie*, *Diktaphon* oder *Diktafon*, *Geographie* oder *Geografie*:

Differential oder *Differenzial*, *essentiell* oder *essenziell*, *substantiell* oder *substanziell*; *Spaghetti* oder *Spagetti*, *Katarrh* oder *Katarr*, *Panther* oder *Panter*, *Thunfisch* oder *Tunfisch*.

Ansonsten bleibt die Schreibung der Fremdwörter im Wesentlichen unverändert. Man schreibt also weiterhin *Philosophie*, *Rhetorik*, *Rheuma*, *Apotheke*, *Strophe*, *Diskothek*, *Leichtathletik*, *Mathematik*, *Theater* u.a.

Getrennt-und Zusammenschreibung

■ Verbindungen aus Substantiv und Verb werden in der Regel getrennt geschrieben.

Nach dem Muster *Auto fahren*, *Klavier spielen* schreibt man jetzt auch *Rad fahren*, *Eis laufen*, *Halt machen*, *Maschine schreiben* u.a.

Zusammenschreibung bleibt bei Verbindungen, in denen das Substantiv verblasst ist. Demnach weiterhin:

Preisgeben (er gibt preis), *standhalten* (sie hält stand), *stattfinden* (die Veranstaltung findet statt), *teilhaben* (wir haben daran teil) u.a. Bilden Substantiv und Verb eine untrennbare Zusammensetzung, dann bleibt es ebenfalls bei der Zusammenschreibung: *Schlafwandler schlafw-*

andelte, *schlussfolgern-* sie *schlussfolgerte*.

■ Verbindungen aus Substantiv und Partizip werden getrennt geschrieben, wenn die Getrenntschreibung auch im Infinitiv gilt und in der Verbindung kein Wort erspart wird.

Man schreibt also *Achtung gebietend* wie *Achtung gebieten*, *Aufsicht führend* wie *Aufsicht führen*, *Erdöl exportierend* wie *Erdöl exportieren*, *Handel treibend* wie *Handel treiben* u.a.

Aber: *mondbeschienen*= vom Mond beschienen (vom wird erspart) u.Ä.

■ Verbindungen aus einem Verb im Infinitiv und einem zweiten Verb schreibt man nur noch getrennt.

Auf dem Stuhl/Wegen schlechter Noten *sitzen bleiben*.

Das Buch/Den erfolglosen Trainer *fallen lassen*.

Ebenso: *bestehen bleiben*, *kennen lernen*, *flöten gehen* u.a.

■ Verbindungen aus einem Partizip und einem Verb werden ebenfalls stets getrennt geschrieben.

Wie bisher schon *getrennt leben* schreibt man jetzt auch *verloren gehen*, *gefangen halten* u.a.

■ Verbindungen aus *aneinander*, *aufeinander*, *auseinander* usw. und Verb werden grundsätzlich getrennt geschrieben.

Man schreibt jetzt *aneinander fügen/geraten/ grenzen/legen* usw., *auseinander biegen/gehen/ halten/leben/nehmen/setzen* usw., *gegeneinander prallen/stoßen* u.a.

■ Verbindungen aus Adverbien, die mit *wärts* gebildet sind, und Verb werden grundsätzlich getrennt geschrieben.

Das Wort DUDEN ist für Bücher aller Art für den Verlag Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG als Marke geschützt. Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck, auch auszugsweise, verboten Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Einwilligung des Verlages in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes

Verfahren), auch nicht für Zwecke der Unterrichtsgestaltung, reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

©Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim 1997

DUDEN

Die neue deutsche Rechtschreibung Kurz gefasst

Die Wichtigsten neuen Regeln mit Beispielen

در طی سالهای اخیر کنفرانسها و سمینارهای متعددی در جهت ساده تر نمودن خط زبان آلمانی در کشورهای آلمانی زبان برگزار شده است.

در دسامبر ۱۹۸۶ به دعوت کشور اتریش کنفرانس رفرم درست نویسی خط آلمانی در وین تشکیل شد. در این کنفرانس محققان و زبان شناسان کشورهای؛ اتریش، آلمان، فرانسه، سوئیس، ایتالیا، لوگزامبورگ و لشتن اشتین شرکت داشتند و مقرر شد، قواعد خط زبان آلمانی که از سال ۱۹۱۰ تغییری در آن ایجاد نشده، با شرایط امروزی زبان آلمانی وفق داده شود.

در سال ۱۹۹۶ صاحب نظران کشورهای آلمانی زبان به ویژه، سوئیس، اتریش و آلمان قرار داد تغییر قواعد خط زبان آلمانی را امضاء نمودند که در نتیجه املاء این زبان ساده تر شده و مشکلات گذشته مرتفع می گردد و چه بسا با این اصلاحات یادگیرندگان زبان آلمانی در جهان نیز رغبت بیشتری به آن نشان دهند.

مقاله زیر خلاصه ای از مهمترین قواعد جدید درست نویسی زبان آلمانی است که از آخرین لغت نامه جلد ۱ دودن، چاپ ۱۹۹۸ استخراج و برای آگاهی دبیران و صاحب نظران محترم زبان آلمانی انتخاب شده است.

انتخاب از: صدیقه وجدانی - کارشناس مسئول گروه زبان آلمانی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی

Laut-Buchstaben - Zuordnung

■ **ß** nach kurzem (betontem) Vokal wird durch **ss** ersetzt.

Man schreibt jetzt *Fass, Stress, Biss, Missverständnis, Boss, Fluss*; sie *muss* (zu: müssen), er *hasst* (zu: hassen) u.a.

statt *daß* schreibt man jetzt *dass*.

■ Eine größere Zahl von Einzelwörtern wird dem so genannten Stammprinzip angeglichen, d.h., ein Wort folgt in der Schreibung dem Wort oder der

Wortform, dem bzw. der es zugeordnet werden kann.

Man schreibt jetzt *Ass wegen des Asses, die Asse, Tipp wegen tippen, Gämse wegen Gams; nummerieren wegen Nummer, platzieren wegen Platz* u.a. Es bleibt aber bei *fit* und *Top*.

■ wenn in Zusammensetzungen drei gleiche Buchstaben aufeinander treffen, bleiben alle erhalten.

Man schreibt jetzt *Bestellliste, Schifffahrt, Kaffeeernte, Teeei, Hawaiiinseln* u.a. Es bleibt bei

humanely plan and perform their teaching practices. For instance at the early stages of teaching practices, emphasis could be placed on helping students to overcome the effects of negative transfer from their MT. As our students' proficiency in TL increases, they should be made aware of the restrictions and or misuses of the TL rules. Therefore it is believed that in general, results of investigation of IL in accounting for learners' behavior can help and facilitate practices of learning and teaching a FL. Ellis notes that (1986) IL theory and the empirical results of studies to support it, have had a significant effect on the nature of SLA. The change from a behaviorist approach to a mentalist framework shed significant light to our understanding of MT acquisition and SLA. It has been accepted that human language faculty is an important factor in language acquisition, despite the fact that internal processing and innate mechanisms are not exclusively responsible for it. The value of IL studies lies in the information they provide on learning processes as data for making hypothesis about the nature of language acquisition. Therefore, it can be concluded that properly prepared material, and well thought teaching strategies can play a significant role in helping students to overcome their difficulties.

References

- Brumfit, c. (1984) "Theoretical Complications of interlanguage studies for language teaching" in **Interlanguage**, Davies et. al. (eds.)
- Corder, S.P. (1967) "the significance of learner's errors", in **New frontiers in Second Language Learning**, J. Schumam and N. Stenson (eds.). London: Newbury House.
- (1971) "Idiosyncratic dialects and error analysis", in **New Frontiers in Second Language Learning**, J. Schumam and N. Stenson (eds.), London: Newbury House.
- Davies, A.C. Cripier and A.P.R. Howatt (eds.) (1984). **Interlanguage**. Edinburgh Edimburgh University Press.
- Dickerson, L.J. (1975), "the learners' interlanguage as a variable rules", **TESL Q**, vol.9, No. 4, Dec.
- Ellis, R. (1986), **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: O.U.P.
- Gass, S. (1983). **Interlanguage Syntax: State of the art: Language Transfer and Language Universals**. Paper presented at the 17th TESOL convention, Toronto, March 1983.
- Harley, B. and M. Swain (1984) "The interlanguage of Immersion students and its implication for Second Language Teaching", in **Interlanguage**, Davies et. al. (eds.)
- Nemser, W. (1971), "Approximative systems of foreign language learners", **IRAL**, 9, No. 2.
- Richards, J. (1985), **The Context of Language Teaching**, Cambridge: C. U. P.
- Sampson, G. P. and J. C. Richards, (1973), "the study of learner English", **Error Analysis**, London: Longman.
- Selinker, L. (1972), "Interlanguage", in **Inernational Review of Applied Linguistics**, X: 209-30.
- Stenson, N. (1975), "induced errors", in **New Frontiers in Second Language Learning**, J. Schumam and N. Stenson (eds.), London: Newbury House.
- Taylor, B. P. (1975, b), "the use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate university students of ESL", in M. Burt, and H. Dulay, (eds.), **On TESL**, 1975.

the correct forms of the TL produced by learners not only may not provide any evidence that they have learned the rules of the TL (because these correct forms might be due to different factors, like imitation), rather they might also prevent the learners from testing and trying alternative models of grammar.

In order to be able to help individual learners; through their difficult experiences in learning a TL it is important that, a teacher understands the sources of his students' errors. Such an understanding can help him to decide and concentrate on more crucial errors, which are likely to persist in student's ILs, than lesser errors which might not arise in all situations.

Another very crucial point to remember is that imperfect teaching experiences and other difficulties encountered in learning a TL, which are attributable to the classroom situation, rather than incomplete competency of learners in the TL, are referred to by N. Stenson, as "induced errors". These errors which usually are not encountered in spontaneous free speech of students, tell very little about students' overall competency in the TL. However, they are not worthy, because they indicate that, an unexperienced teacher, using imperfect teaching experiences might mislead students unintentionally. Induced errors, can occur in all aspects of teaching of teaching languages such as, vocabulary, syntax, and phonology. A typical characteristic of induced errors is that generally they are not systematic and therefore they differ from IL errors; consequently, whereas IL errors are explainable in terms of rules, as indicated for instance by L. Dickerson, (1975), induced errors do not lend themselves

to rules.

Findings of IL research are also valuable to teachers in that hopefully the findings will help teachers to adjust their attitudes. Teachers hopefully will realize that the processes involved in learning a FL are gradual and therefore will not only expect their students to change overnight, but also they will be patient with their students' errors and would show sympathy towards their student's efforts to learn a LT. As suggested by Brumfit (1984) the emphasis on the issue that language is fluid and dynamic has to be recognized in the process of teaching. Thus for instance teachers can and should not evaluate learners' performances in terms of correct versus wrong, rather teachers should make allowances for degrees of correct and degrees of errors. Ellis (1985) notes that one of the most important effects of mentalist approach to second Language Acquisition (SLA) has been a change of view regarding errors. According to behaviorist approach, errors were considered as evidence of lack of progress in language learning. But in mentalist approach errors are treated as evidence of learners' active attempts at language acquisition. The implication of the findings of research on IL in testing is that in a test the 'right' and 'wrong' responses should be interpreted as positive or negative to earlier performances by the learners (Harley and Swain, 1984).

Findings of IL research are also valuable to teachers, in that they can provide evidence that learners are reformulating their hypothesis of language learning. Also the results hopefully will enable teachers to efficiently and more

dialects". It follows then, that interpretations needed for linguistic manifestation usually call for insight into the underlying characteristics of an individual's IL. However, this is not to exclude other learners of a TL, who might have the same language and culture background or learning experiences, to share these ILs. Linguistic manifestations of individuals' experiences in learning a TL, i. e. ILs are transient and not fixed and stable, because with learners' progress in their attempts to learn the TL, ILs too, change. therefore, ILs in their totality provide successive evolutionary stages of learners' progress.

Another theoretical issue is that, the apparently erroneous utterances- the result of difficulties individuals experience in learning a TL- are not truly and ungrammatically random utterances. Because these utterances belong to their transitional grammar and therefore in terms of this grammar, they are quite systematic. Still another issue in regards to individuals' experiences, is that, ILs may vary in accordance with different factors, such as socio- environmental variables. L. Dickerson, (1975), in an attempt to gain some insight into L2 learners' difficult experiences in phonology, did a research, whereby she applied the socio linguistic model of variability to L2 learning. The result of her research led her to believe that, in learning a L2, individual learners use "a language system consisting of variable 'rules'".

It is noteworthy that a learner's language has been treated from various and sometimes somewhat different standpoints. some of the terminology used to refer to individual learners'

experiences in learning a L2 which might have slight differences, in their denotations are: "transitional competence", (Corder, 1971); "transitional dialect" (Corder, 1971 a); "learner language system", (Sampson and Richards, 1973). According to Ellis (1986) different nomenclature for learners' language reflect two related but different concepts: a) IL means the structured system which the learner constructs at any given stage in his development" b) IL means series of related systems which form the learners' built-in syllabus.

Some of the specialists working on IL, have not been concerned with the immediate and practical implications of the results of their research in learning or teaching languages. some of the even best known works mentioned above are descriptive in nature. Yet, this kind of research has broadened our understanding which in turn makes our teaching practices more humane, informed and realistic.

Results of IL research are significant both to language learners and teachers, because these findings can indicate how much progress learners are making in their efforts to learn a L2 and consequently how much more remains to be learned. Most important, the results are encouraging to language learners in that they indicate that learners are testing different hypothesis about the TL. The systematic errors observed in learners' ILs provide evidence that students are learning. As noted by Harley and Swain, in IL, correct use of surface forms does not necessarily mean that learners are using them like natives. Furthermore the incorrect use of surface forms may be an indication of progress in learning TL (1984). In other words

imperfect teaching strategies, misperceptions by the learner and complexities in the target language (TL), different factors affecting individuals' experience in learning a foreign language (FL) which all contribute to his linguistic performance in the TL, is currently referred to as "Interlanguage" (IL), (Selinker, 1972). Generally speaking, linguistic manifestations of learners' experiences are "structurally cohesive", (Nemser, 1971), and meaningful systems, which underly a TL learners' speech, at any point in time. The implication of the above, is that IL is systematic in the sense of child's first language. That is, both the child and the adult learner are able to control parts, if not all of their language, and they both make errors which are significant indications of progress. Notwithstanding the fact that IL is a state of development in learning a TL, all the factors mentioned above, e.g. interference from a mother tongue (MT) and overgeneralization of rules not adequately learned from the TL etc., it has its own grammar and its own set of rules.

Language transfer is not a new phenomenon, it had been recognized for centuries. Language transfer has had its ups and downs during the past decades. Gass (1983:10) notes that "in the few years there has been a resurgence of interest in the phenomenon of language transfer... [it is] a cognitive mechanism involving many factors". Language transfer plays such an important role in IL, that some scholars do not treat it under the rubric of strategy.

On the other hand, overgeneralization refers to the extension of TL rules to broader envi-

ronments and removal of constraints from the application of these rules which might result in errors. Richards notes that overgeneralization refers to instances of deviant structures being created by learners, on the basis of their exposure to other structures in the TL, e. g. "* he can sings, ...* it is occurs" (Richards 1985: 48).

Taylor (1975), Has suggested that, in order to facilitate the task of learning a TL, learners would try to use different learning strategies, which would involve reliance on prior knowledge, either from their MT or the TL. The degree of proficiency of a learner in the TL will determine which strategy he adheres to. Beginners and intermediate students of EFL with low proficiency in the TL will adhere to transfer strategy of learning, with an increase in their competency, in order to facilitate the task of learning, students will tend to change their strategy from transfer to overgeneralization.

As in the case of a first language acquisition, the difficulties individuals experience, the linguistic manifestation of which are errors and also the correct forms produced by learners is learning a FL, indicate that, they are making progress. It is only the systematic errors, that are significant for researchers in the case of FL learning; the random mistakes not caused by the above factors, such as slip of tongue, etc., (Corder, 1967, 1971 a), are insignificant for IL researchers. Theoretically, because some of the characteristics of IL are idiosyncratic, they are at least to some extent different from both MT and the TL, Corder (1971) has referred to these characteristics as, "idio- syncratic

E. Faghih, Ph. D.
Azahra University

On Relevance of InterLanguage to TEFL

پی بردن به فرایند یادگیری زبان بخودی خود حائز اهمیت می باشد. این امر بدون تردید، بر چگونگی فرایند تدریس معلم زبان تأثیر بسزایی خواهد داشت. در این مقاله سعی شده است یکی از نظریه های یادگیری زبان یعنی نظریه «زبان بینابین» مورد بررسی قرار گیرد و توجه معلمان زبان را به مشارکت دانشجویان در کار کلاسی جلب نماید تا توانش زبانی و مهارت عملی آنها بطور پویا افزایش یابد. در ثانی در این مقاله بین خطاهای طبیعی و نظام مند و آندسته از خطاهایی که بر اساس شیوه های نامناسب مدرس به دانش آموزان القاء می شود تمایز فاحش برقرار می گردد و ادعان می شود که تلاش در تصحیح هر دو نوع خطا می تواند نقش مهمی در افزایش بازدهی زبان آموز بار آورد.

Interlanguage is a major phase in applied linguistics and involves language development. It identifies learners' path as a member of a second language (L2) speech community (Davies, 1989). More specifically, interference,

and teaching. We should avoid asking ourselves how we can teach our lessons on the computer and being to re-evaluate our methods in the light of computer's tremendous teaching potential. Teachers must address themselves to the challenge of computer and effectively apply their theoretical knowledge and practical experience to the teaching of second-language communication through this new medium.

The field is wide open.

References

- Ahmad, K., C. Corbett, M. Rogers, and R. Sussex. 1985. *Computers, language learning and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ainsley, R. and A. C. Rae. 1993. *Bluff your way in computers*. London: Ravete Books Limited.
- Alexander, K. and D. Blanchard. 1985. *Educational software: A creator's handbook*. Loughborough, UK: Tecmedia.
- Bitter, G. and R. Camuse. 1988. *Using a micro-computer in the classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brownell, G. 1987. *Computers and teaching*. St. Paul, MN: West publishing Company.
- Burkhard, E., R. Fraser, M. Clowes, J. Eggleston, and C. Wells. 1982. *Design and development of programs as teaching material*. London: Council for Educational Technology.
- Chandler, D. 1984. *Young learners and the micro-computer*. Milton Keynes, Open university Press.
- Chatteron, J. L. 1985. Evaluating CAL in the classroom. In *teachers, computers and the classroom*. eds. I. Reid and K. Rushton. Manchester: Manchester University Press, pp. 88-95.
- Curtin, C. and S. Seinnall. 1987. *Modern media in foreign language education: Theory and implementation*. Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Dunkel, P. 1992. Computer-assisted language learning and testing. *Research issue and practice*. New York: Newbury House.
- Gange, R. M. 1970. *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Riggins, J. 1984. Can computers teach? *CALICO Journal*, 1, 2, pp. 4-6.
- Hofmeister, A. 1984. *Microcomputer applications in the classroom*. New York: Holt, Reinhart and Wilson.
- Langerone, M. J., J. O. Doneam, J. F. Gross, and D. Reemke. 1989. *Teaching with computers: A new menu for the 90s*. London: Kogan page.
- Papert, S. 1980. Computer-based microworlds as incubators for powerful ideas. In *The computer in the school: Tutor, tool, tutee*, ed. R. Taylor. New York: Teachers College Press.
- Sewell, D. F. 1990. *New tools for new minds*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Straker, W. 1986. *Young children and computers*. Oxford: Blackwell.
- Underwood, J. D. M., and G. Underwood. 1990. *Computers and learning*. Oxford: Blackwell.
- Watson, D. 1987. *Developing CAL Computers in the curriculum*. London: Harper and Row.
- Wellington, J. J. 1985. *Children and the curriculum*. New York: Harper and Row.
- Woodhouse, D. and A. McDougall. 1986. *Computers: Promise and challenge in education*. Melbourne: Blackwell Scientific Publications.
- Wresh, W. 1987. *A practical guide to computers uses in the English language classrooms*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

only in certain circumstances, it solves the typing problem and is very useful to students who are revising.

The learner may be able to adjust the level of difficulty of the activity. In a gapfilling exercise, for instance, the learner can choose the frequency of the size of the gap. Or if the speed is important, s/he can be allowed to select the pace at which the items are to be displayed. In all this, it is most important to remain flexible. The aim is to remove as far as possible any element of force and create fluid, multi-purpose, multi-level packages to be used by the learner as he/she deems fit.

Computer assisted learning should be enjoyable so that the "ally" should from time to time turn into a playmate. A great deal can be achieved by exploiting the intrinsic appeal of riddles and puzzles. A potentially dull and boring exercise can often become very attractive simply by being turned into a guessing game. Many standard language games such as crossword puzzles, anagrams, word ladders, and charades lend themselves readily to computerization.

One can take advantage of real time by setting time limits and organizing speed reading activities. Animated graphics, which so far remain unexploited, promise to gain importance in the future. Graphics in general are likely to become more widespread as CALL spreads to encompass younger age groups, and the expertise of authors increases. Even simple graphics can be very effective. Maps and diagrams can be very effective. Maps and diagrams can convey size, shape, position; family trees provide visual cues for exercises.

With the addition of animation you can have events and processes.

Simulations can also encourage students to conduct role-plays with a view to gaining insight into a historical situation or to establish empathy with the central character. One of the great advantages of computer simulations is that they can often be used by groups of students as well as by individuals. Computers simulations can thus be of great assistance in simulating conversation, in confronting students with tasks to be carried out in the here and now.

In a typical application, the administrator uses the computer to test, to grade the test, to record the markers, to work out profiles, and uses the results to guide students through the material. The computer may keep an index of learning resources, help with registration, or do the time keeping. In the course of performing these duties, the computer stores, retrieves, and manipulates large amounts of data requiring the kind of memory which at present only a mainframe can provide.

The range of topics with which the computer can help is vast, from the evaluation of methods and materials through measuring the realism of teachers' expectations or the reliability of self assessment to conducting experiments on pacing, sequencing, interference, etc.

How quickly computer-based research will take off and how successful the computer will be is a matter for speculation, but it is bound to change to some extent, what happens in our classrooms. In spite of the many applications and advantages, CALL and CAI still have not found their rightful place in language learning

optimal degree of personification for materials and students in question.

Some computer games can be helpful in enhancing reading, for example, in the English classroom. They can make reading interesting by providing an objective that has immediate results such as succeeding at a game. Instead of concentrating on the fact that they are reading English, students simply play a game.

Another advantage of these games is that they are "user friendly." A person does not need to know a lot about computers to be able to compete in these games. The dialogues usually include realistic language and contain a dose of humour as well.

If the teacher wants to help the students and have them read a bit more, s/he can prepare a short guide on what steps to follow to play in the game, and/or prepare a short introduction to the plot, or preteach some new vocabulary, and so on. Students play these games better in pairs, so they can discuss what to do next, help each other find clues, or, if necessary, look up words in an English dictionary. It does not matter how far into the game they get. The fact that they read and use English as naturally as possible and in a funny and interesting way is definitely a great asset. Of the various techniques available, the use of help files enabling the learner to retrieve information as necessary immediately springs to mind. Help files provide the teacher not only with an unobtrusive solution to the problem, but also with a means of accommodating different learning styles.

For example, by storing grammar rules and

examples of actual usage in a help file, teacher can cater at the same time to the learner who likes to be given rules at the outset, and to the one who prefers to have a chance of deducing them. Lexical information and hints pointing the learner in the right direction or even providing the correct answer can be put into help files to change the computer from an instrument that simply teaches to a resource one learns from.

Another way of shifting responsibility from the teacher to the learner is to allow the learner to exit from an exercise before the end. One of the greatest advantages of a "quit" facility is, indeed, that it allows the learner to try out exercises without being committed to what may be too easy or too difficult a task. Generally speaking, a "quit" facility gives the learner freedom of action, including the possibility of ignoring the existence of the facility altogether, and working through the lesson in a traditional manner from the beginning to the end.

Another innovation involving self assessment consists of giving the learner the option of working mentally. The learner decides on the answer before requesting the correct answer for mental comparison. The mental comparison option legalizes the practice of pressing the return button without typing an answer in order to get at the correct answer. If a student answered in his/her mind, s/he can get immediate feedback with most programs by pressing the return button for the correct answer without actually typing it in. Although it has certain dangers and will be appropriate

The time and effort required to develop such programs can be considerable.

Computer cannot cope with the unexpected.

It is more tiring to read from a screen than from a printed text.

For teachers who develop their own material, the time spent on programming and typing in the lessons can be quite lengthy.

Using the computer

With the arrival of inexpensive computers, second language teaching is now gaining a new dimension. Second language teachers will have to learn how to work with and adapt to the new technology to maximize learning opportunities for their students. Our inclination is to adapt the technology to our ideas rather than adjust our thinking to confront the new reality on its own terms.

The kind of exercise most appropriate for a computer is one in which there is only a small set of acceptable answers to each question and in which it is fairly easy to predict where the learner may go wrong. An example would be a drill aimed at a specific point of grammar and vocabulary.

The kind of exercise least capable of being computerised is one in which the student has a relatively free hand, as in essays or creative writing, or one in which the number of possibilities is too large for computerization to be a practical proposition, as in the case, for example, of translations of long passages. The computer is only an instructional medium. It is not tied to any teaching method. Being helpful in building or consolidating the basis

necessary for achieving a reasonable level of communicative competence, computers have the advantage of allowing teachers to split the class, thus enabling the teacher to create the kind of environment which simulation and other activities require.

Students enjoy programs which have many possible variations and combinations. The teaching points may be primarily morphological, syntactic, lexical, or stylistic; they may call upon integrative skills, or they may relate to background knowledge. The exercises may involve any of a large number of operations – substitution or transformation drills, gap-filling exercises, copying, writing down a dictation, putting words in the correct order, or answering certain types of comprehension questions.

Some software packages include printed, audio, video, or other materials to be used in conjunction with the software for reading, writing, and many other types of classroom activities and provide a focus for small group discussion, cooperation, planning, record keeping, and problem solving at the computer. Techniques designed to enhance the illusion of a tutor can be psychologically helpful in the initial stages of computer assisted instruction as a means of overcoming the barrier between person and machine. These are likely to succeed best with younger pupils. If the computer's comments are given in the language taught, the exchange will also have some demonstrative value as a simulation of conversation. Clearly, it will be up to each teacher to determine, by trial and error, the

apt to make..

By creating friendly programs with both systems, any user can work independently at the console.

The programs respect the individuality of the students by allowing them to make frequent choices with many options.

The feedback to the users helps the students to analyse patterns in the language.

CALL programs present the learner with a novelty. They teach the language in different and more interesting, attractive ways and present language through games and problem-solving techniques. As a result, even tedious drills can become more interesting.

Computer offer a valuable source of self-access study adaptable to the learner's level.

Using a computer in teaching language can offer unlimited types of activities with considerable potential for learning.

Besides teaching a foreign language, CALL programs will provide the learner with some sort of computer literacy, which is becoming essential in modern society and could be of great help in future training and career prospects.

Students are more relaxed; they are no longer afraid of being corrected, judged, or watched. In fact, they create their own environment around the computer, a sort of privacy where intruders are not welcome; only some colleagues have access as needed.

The computer has no "days off."

The computer is patient and will tirelessly go over and over again the same point for as long as necessary.

The computer is "the best" teacher in the world as it can provide information requested in a very short time.

Limitations

Learners who do not have prior experience in using a keyboard might waste quite a bit of valuable time identifying letters on the keyboard. However, with practice this can be worked out if one is not afraid of learning new things.

Working with computers normally means that the learners work in isolation. This obviously does not help in developing normal communication between learners, which is a crucial aim in any language lesson. In practice, learners tend to revert to their mother tongue in discussions. The teacher should not allow this if s/he wants to improve the students' language skills.

CALL and CAI programs deal mainly with reading and writing skills, and even though some listening programs have been developed recently, they are very limited (there are very few interactive games with outstanding graphics, colours, and spoken language capabilities).

The programs which develop communicative interaction normally present predetermined uses of language based on the writer's imagination of what would take place rather than what people really say in real situations (so called false conversations"). This sometimes creates confusion and frustration on the part of the learner. However, these problems tend to lessen as students become more familiar and comfortable with these programs.

only to self correction, but also to understanding the principles behind the correct solution. A computer gives individual attention to the learner and replies immediately to questions or commands. It acts as a tutor and guides the learner towards the correct answer while adapting the material to his/her performance. This flexibility is impossible to achieve with written handouts and worksheets.

There are three models for computer use in language learning:

1. as a language teacher;
2. as a stimulus for conversation;
3. as an aid to cognitive development.

In order to think about uses of the computer in the classroom, it is useful to keep two terms in mind. Computer Assisted Instruction (CAI) is the term used to describe computer programs designed for teaching, whereas Computer Assisted Language Learning (CALL) is the term used for different forms of second language instruction accomplished with the use of computers.

In using a CAI program, students follow the instruction as the lesson unfolds on the terminal while interacting with the computer. Generally limited to developing reading and writing skills, lessons may include drills and practice exercises, reading comprehension passages, games or simulations, etc. Over time the hardware has improved, which results in better graphic facilities, including colours, the possibility of animation, touch screen, audio output and video media. Listening comprehension exercises have been developed using a sound blaster and/or a CD-ROM. A short dialogue is displayed on the screen

(students can hear it), and then a related question is viewed on the screen. Once the students type in an answer, the fast and accurate accessing system enables branching feedback to be provided in audio form. Students can also request backup information in written or audio form and can make use of an audiocard allowing instant access to digitally recorded sound files stored on the hard disk.

Rather than replacing teachers, computer-based packages are being used as classroom resources. The way in which these packages are used varies with the context of their use, age levels, subject areas or classroom settings. Using a computer in teaching languages can offer unlimited types of activities with considerable potential for learning.

Teachers from different subject areas are likely to have different perceptions of the use of computers in learning, as the knowledge, aims, and skills associated with different subjects vary quite widely. Teachers who subscribe to a view of education as an acquisition of knowledge in the form of information will find that many computer packages can be used. Teachers who value learning by discovery or by interaction with other students will find that there are various computer based packages to support those approaches.

The following describes some of the advantages and limitation of using a computer in CAI or CALL.

Advantages

Both CAI and CALL systems allow the normal and even unusual errors that people are

Computer Assisted Instruction in Language Teaching

SIMONA MIRESCU

مقاله‌ای که پیش روی دارید به نقش کامپیوتر در آموزش زبان پرداخته و آن را یکی از موثرترین وسیله آموزشی در یادگیری زبان می‌داند. این مقاله توسط یک معلم رومانیایی تهیه و در مجله Forum سال ۱۹۷۷ جلد ۳۵ به چاپ رسیده است. هیأت تحریریه مجله رشد آموزش زبان مطالعه این مقاله را به همکاران محترم توصیه می‌نماید.

هیأت تحریریه مجله رشد

Most teachers, especially in eastern European countries, still rely on chalk and the blackboard. But over the years, more and more technical inventions have shaped the educational aids with which teachers surround themselves. Maybe it is high time for teachers to find a place for the computer to make our teaching more effective, emphasising its ability to interact with the students.

My experience as a teacher proved that wherever they live, teachers voice similar doubts, hopes, and problems. Teachers are deeply concerned about keeping abreast of the "best," "most modern" methods of teaching, modern aids, etc.

I shall try to prove that we can fulfill students' expectations by using computers as teaching aids and that this can be done even in a country like Romaina, where computers are

still relatively rare in the teaching process. The computer can be a partner for the learner to play educational games with, or it can be used to generate examples, to illustrate certain operations, or to stimulate conversation.

In computer labs, students tend to form groups of two or three around a single computer, even when there are enough computers available for each student to use one individually. One reason may be that students using computers do not feel that they are being watched or judged; perhaps as a result, they do not feel that the work they do on the computer is their own private property. They become relaxed about pooling information and seeking help from their friends. A computer can analyse the specific mistakes the student has made and can react in a different way from the usual teacher – this leads the student not

second language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, 3, 221-236

Day, R. R., Chenoweth, N. C., Ann, E., & Luppescu, S. (1984). Corrective feedback in native-non native discourses. **Language Learning**, 34, 19-45.

Dulay, H.C., Burt, M., & Krashen, S. (1982). **Language Two**. Oxford: Oxford University Press.

Farhady, H., Jafarpour, A., & Birjandi, P. (1994). **Language skills testing from theory to practice**. Tehran: SAMT.

Gass, S., & Varonis, E. (1985). **Task Variation and non-native/ non-native negotiation of meaning**. In Gass, M., & Modde, L.G. (1985).

Gass, S., Varonis, E.M. (1989). **Incorporated repairs in NNS discourses**. In Elsenstein, M. (1989).

Hammely, H. (1982). **Synthesis in second language teaching** An introduction to linguistics. Blaine, Wash: Second Language Publications.

Hunt, M. (1982). **The universe within**. New York: Simon and Schuster.

Jacobs, G. (1989). Miscorrection in peer feedback in writing class. **RELC Journal**, 20, 68-76.

Johnson, K. (1988). Mistake correction. **ELT Journal**, 42, 89-98.

Krashen, S. & Terrell, T.D. (1983). **The natural approach: Language acquisition in the classroom**. Oxford: Pergmon Press.

Larsen- Freeman. D. (1985). **Techniques and principles in language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press.

Murphy, F.D. (1986). Communication and correction in the classroom. **ELT Journal**, 40, 146-151

Pica, T., & Doughty, C. (1985). **Input and interaction in the communicative classroom: A comparison of teacher - fronted and group activities**. In Gass, S. & and Madden, C. (1985).

Porter, P. (1983). **Variations in the conversations of adult learners of English as a function of the proficiency level of participants**. [Doctoral disseration]. Stanford: Stanrord University.

Rivers, M. W. (1981). **Teaching foreign language skills**. (2d ed). USA: University of Chicago Press.

Rodgers, T. (1988). **Co- operative language learning: What's news?** In Das. B.K. (1988).

Terrell, T.D. (1985). The natural approach to language teaching: An update. **Canadian Modern Language Review**, 461.

White, J., & Lightbown, P.M. (1984). Asking and answering in ESL classes. **The Canadian Modern Review**, 40.

helps students to communicate concepts in the target language unobtrusively along with learning the grammar knowledge as they make inferences when they are corrected indirectly and fix their information in their long term memory. On the other hand, by applying the immediate correction, the teacher is less successful in fixing the grammatical knowledge in the learners' long term memory because they constantly fear from making errors and this uneasiness make them too distracted to learn anything.

Classroom Implications

Teaching wise, the results to this study can be of use to teachers. The importance of these results to the teachers is the fact that their students are active in class, because they feel confidence. The teachers should take into consideration that they should give enough time to the students to make their own hypotheses regarding the system of language they are learning.

It also emphasizes the teachers' task in valuing learners, prizing their attempts, and their providing the optimal feedback for the system to evolve in successive stages until learners are speaking ambiguously without fear from making errors in the foreign language.

In addition, the teacher can make use of this study to make a student-centered classroom and put the emphasis on class creative activities. Besides, teachers can prepare appropriate exercises to help their students move in the right path.

It also should be mentioned that the results

of the present research can be beneficial to syllabus designers, and curriculum developers on the grounds that by dint of such studies, they will be able to justifiably make memory modifications on their approaches to language teaching.

Reference

Bailey, k, M. (1983). **Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies.** In Selinger and Long (1983)

Brown, H.D. (1987). **Principles of language learning and teaching.** U.S.A: Prentice- Hall.

Broughton, G; Brumfit, C; Havell, R, Hill, P; & Pincas, A.(1980). **Teaching English as a second language.** Great Britain: T. G. Press.

Bruton, A., & Samuda,. (1980). learner and teacher roles in the treatment of oral error in group work. **RELJ Journal**, 11, 49-63.

Celce-Murica, M., & Hilles, S. (1988) **Techniques and resources in teaching grammar.** Hong kong: Oxford Univesity Press.

Chastain, k.(1988). **Developing second language skills: From theory to practice.** (3rd ed.). U.S.A: Harcourt, Brace Jovanovich.

Chun, A., Day, R. R., Chenoweth, N.A., & Luppescus, S. (1982). Types of errors corrected in native- non native conversation. **TESOL Quarterly**, 16, 537-547.

Cohen, A. D., & Abek, E. (1987). Easifying

correction over no correction technique. To do this, the scores of the posttest of the first and the third group were compared. The result of analysis as shown in Table 2 suggested a highly significant difference at the level of $P < .05$ and $t_{obs.} > t_{crit.}$ with 98 d.f. As the value of mean in the third group was higher than the first one, the second null hypothesis that denied any improvement in grammar knowledge of foreign language learners was rejected.

3. As the results of the study proved applying delayed correction technique over the period of treatment produces a better result in improving the grammatical knowledge and in reducing the grammatical errors of foreign language learners.

Null hypothesis 3-There is no significant difference between immediate and delayed correction techniques in improving the grammatical knowledge of English as the foreign language learners? ($\mu_2 - \mu_3 = 0$)

Table 3. Comparison the scores of posttest of the 2nd & 3rd groups

Group B Immediate Correction		Group C Delayed Correction	
Number of subjects	50	Number of subjects	50
Mean	25.98	Mean	27.18

d.f. = 98 $P < .05$ $t_{obs.} = 2.28$
Critical value of $t = 2.000$

Testing the third null hypothesis, required the computation of the advantage of one technique of correction over another, that is delayed correction over immediate correction.

As the probability value was less than .05 and $F = 35$, the researchers concluded that the value of variance in the two groups (i.e. groups B and C) were equal. In that case, they used the t -test whose pre-supposition is the equality of the two variance. As the $t_{obs.} > t_{crit.}$, the results of statistical analysis used for the purpose of either the rejection or confirmation of the third null hypothesis indicted that the two groups' mean, statistically enjoyed a meaningful difference (i.e. $\mu_3 > \mu_2$). So, one can clearly confirm the idea that there exists a significant difference between applying two techniques and a great advantage of delayed correction in improving the grammatical knowledge of foreign language learners.

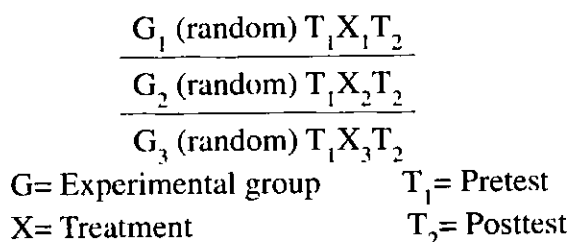
Conclusions

In this study, the researchers tried to show that responding to students' feelings is considered very important as it is in new methods of teaching, and it was expected that students would make errors when they first began speaking. The researchers as teachers also tried to be tolerant of them and correct the students unobtrusively.

In addition, the researchers proved that if students are relaxed and confident, as they were in the class in which the delayed correction was treated, they will not need to try hard to learn the grammar, and delayed correction which takes place indirectly without referring to the student committing the error is more effective in enhancing students' self-confidence and to convince them that success is obtainable. Delayed correction technique is preferable to immediate correction on the grounds that it

posttest group design was used to address the hypotheses in this study:

Figure 1. Pretest, Posttest Control Group Design



Data analysis. In the final step, two series of grades were given to the students. Several t-tests were conducted to test the significance of the students progress and achievement to the instructional goal.

Summary of Findings

The following results were obtained:

1. Using immediate correction technique results significant difference in improving the grammatical knowledge of foreign language learners, and thus the first null hypothesis which is restated below was rejected.

Null hypothesis 1- Using immediate correction technique results no significant difference in improving the grammatical knowledge of English as a foreign language learners.

Table 1. Comparison of the scores of the posttest of the 1st & 2nd groups

Group A No Correction		Group B immediate Correction	
Number of subjects	50	Number of subjects	50
Mean	21.17	Mean	25.98

d.f.= 98 p < .05 $t_{obs.} = 2.74$

Critical value of $t = 2.000$

Testing the first null hypothesis required the computation of the advantage of immediate over no correction technique. To do this, the scores of the posttest of the first and the second groups were compared. The result of analysis as shown in Table 1. suggested a significant difference at the level of $P < .05$ and $t_{obs.} > t_{crit.}$ with 98 d.f. As the value of mean in the second group was higher than the first one, the initial null hypothesis that denied any improvement in grammar knowledge of foreign language learners was rejected.

2. The result of this study confirmed the idea that using delayed correction technique results significant difference in improving the grammatical knowledge of foreign language learners. Thus, the second null hypotheses, which is restated below was also rejected:

Null hypothesis 2- Using delayed correction technique results no significant difference in improving the grammatical knowledge of English of foreign language learners.

Table 2. Comparison of the scores of the posttest of the 1st and 3rd groups

Group A No Correction		Group C Delayed Correction	
Number of subjects	50	Number of subjects	50
Mean	21.17	Mean	27.18

d.f.= 98 p < .05 $t_{obs.} = 3.16$

Critical value of $t = 2.000$

Testing the second null hypothesis, required the computation of the advantage of delayed

About thirty-five minutes of each class time was allocated to students' talk. That is, the teacher would ask them questions after reading a text and have the students to state a nearly predicted answer. As an example:

Teacher: "According to the text, where did John go yesterday?"

Besides, she would sometimes invite the students to talk about their daily activities or any other interesting topics. For instance.

Teacher: "Where did you go yesterday?"
or

"Which fruits does your brother like?"

Correction. Up to this point in the experiment, the treatment was the same for the three groups. However, in this part, for one group no correction was done by the instructor. In other words, when the students made grammatical errors, the teacher didn't refer to them and moved to another question. For the second group, making immediate corrections on learners' responses became essential. Students, in this group, were believed to be corrected immediately by the teacher's trivial help, when she was employing such various techniques as:

1. The instructor simply repeated what a student had just said, using a rising intonation (i.e. a questioning voice) to signal students that something was wrong.

2. She also sometimes repeated what the student said, stopping just before the error. So, the student could distinguish that the next word was wrong.

3. Another correction strategy used by the instructor was to diagnose the error (e.g. giving the location and the nature of the error) and then have the student to correct the utterance herself. In contrary, the grammatical errors of the third group were tolerated and were seen as a natural outcome of the development of communication skill.

"Students can have limited linguistic knowledge and still be successful communicators." (Larsen-Freeman, 1986, p.135). So, errors were not corrected immediately, since the emphasis was on students communicating their intended meaning. Here the teacher made some notes on the grammatical errors students committed in their performance in the classroom. At the end of the class in each session, the teacher wrote the questions answered erroneously by the students on the board and encouraged the students themselves to answer the questions again but correctly. By this method, the students' errors were corrected without directly pointing to the student committing that error.

It should be mentioned that the instructor, considering the preference of self-correction to direct teacher correction, both in the second and third groups, invited the learners to self-correct, whether immediately (as in the second group) or not (as in the third group) and no direct teacher correction was done.

Assessment. In order to assess the learners' knowledge of grammar, the same grammar test was administered again after two months of the treatment under nearly the identical condition. Hence, it can be said that pretest,

immediate correction technique and improving the grammatical knowledge of foreign learners?"

Q 2. "Is there any relation between the delayed correction technique and improving the grammatical knowledge of foreign language learners?"

Q 3. "Is there any significant difference between immediate and delayed correction techniques in improving the grammatical knowledge of foreign language learners?"

To keep the safe side, the three research questions were reworded to form the following three null hypotheses:

Ho 1. Using immediate correction technique results no significant difference in improving the grammatical knowledge of foreign language learners.

Ho 2. Using delayed correction technique results no significant difference in improving the grammatical knowledge of English of foreign language learners.

Ho 3. There is no significant difference between immediate and delayed correction technique in improving the grammatical knowledge of English of the foreign language learners.

Procedure

To accomplish the purpose of the study, the following procedures were followed:

Selection of subjects

1. Nelson English language Test from 100 D series was administered to 220 students at the intermediate level to select 150 students and to ensure that the initial groups of subjects were at the same proficiency level. This sample

consisted of Iranian students studying in the three English language institutes in Karaj. The range of age was from 12 to 23 and the average of age was about 19 years old. The subjects were selected on the basis of the principles of cluster random sampling from among the twelve classes in these three institutes.

2. Scores which were very high or too low on the test were discarded and only 150 students who were nearly at the midpoint were selected. The average score of the selected students was 72 out of 100.

3. The students, then, were randomly assigned to three groups each composed of fifty students.

4. A multiple choice English grammar test including thirty items (i.e. questions of various grammatical points the subjects would cover during the treatment) was administered to the three groups under exactly the same conditions (i.e. in the identical classrooms, at the same time, etc.). The reliability and validity of the grammar test were computed by the researchers in advance. The correlation coefficient of the tests was very high:

$$r = .70$$

$$KR-21 = .55$$

Instruction. The three classes were taught by the same instructor during the term. The classes were three days a week and each session took one hour and a half. During two months the students were taught grammar exactly in the same manner.

Dr. Hossein Vossoughi
University for Teacher Education
Shiva Narzoughi
Islamic Azad University, Karaj

THE CORRELATION BETWEEN IMMEDIATE VERSUS DELAYED CORRECTION IN LEARNING ENGLISH GRAMMAR

Introduction

There has been a great change in the last thirty years in the attitudes of researchers and teachers towards the errors that students make in the course of learning a foreign language. Errors which were once regarded as a sin are now considered as a necessary and perhaps beneficial strategy of learning. They are the evidence that the learners are testing hypothesis about the underlying rules, categories, and systems of the language. Such opinions have led to another change relating to the discussion of **what and how of correction**. The question of **how** to correct an error is often problematic. Even for the best- intentioned teacher, there is no easy way to know how to correct students' errors. However, many teachers and scholars have recommended some contradictory techniques of error correction. Some have introduced direct/ indirect correction (Terrell, 1985). Others have preferred whole group/ individual correction (Chastain, 1988; Rivers, 1981). Many have proposed peer/ teacher, or

self-correction (Jacobs, 1989 Rodgers, 1988; Pica & Doughty, 1985). Along with these scholars, some others have suggested immediate correction. They have believed that immediate feedback is extremely valuable to students. On the contrary, many have found no evidence to show that correction has to be given immediately following the error. So, a foreign language teacher wonders whether to treat an error immediately or later. The present article, however, contrasts empirically the two contradictory methods of providing feedback; that is, immediate correction and delayed correction, and tries to investigate and see if there is any difference between the two approaches, and, if so, finds the more appropriate way of correcting the grammatical errors of foreign language learners.

Research Questions and Hypotheses

In keeping with the objectives of this study, the following questions were to be asked:

Q 1. "Is there any relation between the

Roshd Foreign Language Teaching Journal

روشد آموزش زبان

● Editor

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

● Executive Director

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

● Editorial Board

- Parviz Birjandi, Ph. D. (TEFL)
Allame-e- Tabatabai University
 - Mohammad Hossein keshavarz (Linguistics)
University for teacher Training
 - Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)
Gilan University
 - Hossein Vossoughi Ph. D. (Linguistics)
University for Teacher Training
 - Ali Mir Emadi Ph. D. (Linguistics)
Allame-e- Tabatabai University
 - Parviz Maftoon Ph. D. (TEFL)
Iran University of Science and Technology
 - Jaleh Kahnemoui Ph. D (French Literature)
Tehran University
 - Hamid-Reza Sha'iri Ph. D. (Semiotics)
- Mahmood Haddadi M.A. (German Literature)
Shahid Beheshti University
- ## ● Advisory panel
- A.Rezai Ph. D. (English Literature)
Tabriz University
 - J. Sokhanvar Ph. D. (English literature)
Shahid Beheshti 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 previously 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 there type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

P.O. Box 1587
English Language Department
Iranshahr Shomali
Building No. 4

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.

52

رشد

ROSHD

VOL. 14- No.52-1999

فیت

Foreign Language Teaching Journal