



رشد آموزش زبان

مجله علمی - ترویجی

سال پانزدهم / ۱۳۷۹ / بها ۱۵۰ تومان

F

L

T

Foreign Teaching

Language Journal



ISSN 1606-920X

*Foreign Languages open
doors to new horizons*





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

سال پانزدهم - دوره انتشار - پاییز ۱۳۷۹
شماره مسلسل ۵۸

مدیر مسئول: علیرضا حاجیان زاده

سرمدیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

طراح گرافیک: مهدی کریم خانی

چاپ: شرکت افست (سهامی عام) نشانی مجله:

تیراژ: ۶۰۰۰ نسخه

تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱

دفتر مجله: (داخلی ۳۱۰) ۸۸۳۱۱۶۱-۹

اعضای هیات تحریریه
دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت
دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم
دکتر محمد حسین کشاورز، دانشگاه تربیت معلم
دکتر سید علی میرعمادی، دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر قاسم کبیری، دانشگاه گیلان
دکتر ژاله کهنمویی، دانشگاه تهران
دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس
سید محمود حدادی، دانشگاه شهید بهشتی

Roshd Foreign Language Teaching Journal

● **The Construction and Validation of a Multiple-Choice Topic - Based English Language Proficiency Test / Hossein Farhady & Bitia Sabati Dianati / 21**

● **Some Words on Three Terms: Process, Skill and Strategy in SLA / Parviz Ahmadi Darani / 27**

● **Let's Lay Stress On Stress / Ali Reza Jalilifar / 35**

● **Does Language Interplay on - line with Non-linguistic Phases of Thought? An Empirical Study / Parviz Behrouzi / 50**

● **Quelques Propositions pour l'apprentissage du vocabulaire en FLE / Marie-Luce Honestel / 57**

● **Internet au service du professeur de Français / Azarnia, Mostafa / 62**

● **Litatur in unterricht / Sayed Mahmood Haddadi / 64**

● پیشگفتار / هیات تحریریه / ۲

● مصاحبه / ۴

● تعدیل و خلق فنون تعاملی (فصل ۷)

● دکتر سید اکبر میرحسینی / ۶

● آموزش زبان خارجی را از چه سنی آغاز کنیم؟

● سید محمد رسول زمانی / ۸

● معرفی کتاب / ۱۱

● فرم نظرخواهی / ۱۲

● فرم اشتراک / ۱۳

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، آموزش تاریخ (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان اصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، ویژه 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. ● نثر 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 بین 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.

پیشگفتار

پیشگفتار

بر صاحبان اندیشه و تفکر پوشیده نیست که در هر حرکت آموزشی با اهداف عالیه چهار عامل نقش اساسی دارد. این چهار عامل که عبارتند از معلم، دانش آموز، برنامه و امکانات ارایه خدمات باید به صورت هماهنگ و همتران عمل کنند تا نیل به اهداف مورد نظر عملی گردد. کمی و کاستی در هر کدام می تواند حرکت را متوقف ساخته و یا از مسیر اصلی خود خارج نماید. حال هر کدام را به تفصیل بسط می دهیم تا هر گروه وظیفه ای را که بر دوش دارند پاس بدارند و به قدر همتی که دارند پیشقدم شوند. مفهوم معلم یک مفهوم پویاست بدین معنی که معلم در زمان نمی ایستد و تن به سکون و رکود نمی دهد. می جوید چون می خواهد و می طلبد چون تشنه است و این عطش را هرگز پایانی نیست.

معلمان را معمولاً به سه گروه تقسیم می کنند: دسته اول معلمان واپسگرا هستند که در عمق زمان درجا زده اند، نه می جویند و نه می خواهند. پس در بهترین شرایط همواره همانی هستند که بوده اند. آنچه به مخاطبان خود تحویل می دهند چیزی نیست جز آنچه در گذر زمان از خیر انتفاع خارج شده و ثمری از آن حاصل نمی شود. دانش آموزی که در این مکتب به تلمذ مشغول است قدمی از استاد پیش نمی گذارد و در نهایت می توان گفت هرگز از زمان خود دور نمی شود.

دسته دوم معلمانی هستند که مصرف کننده اند. بدین معنی که خود مولد نیستند اما می کوشند از دست آوردهای جدید بهره گیرند و علم خویش را فزونی بخشند. یافته ها خوب یا بد بکار گرفته می شوند و حاصل نوعی تکامل نسبی است. این معلمان سعی دارند از راه کسب مهارتها و با بهره گیری از دانش دیگران به کار خویش رونق دهند و نظامی را بر حرفه خویش حاکم سازند. دل خوش دارند که دانش آموزان آنها همواره با آنها گام برمی دارند و در راهی که آنها می روند گام می گذارند. نهایتاً فراگیران به حد یک معلم پیشرو رسیده از دانش آموز معلمی موفق اما مصرف کننده بوجود می آید.

دسته سوم معلمان عاقبت نگرست. بدین معنی که خود مولد و تولید کننده است. مشکل را می یابد و بدنبال حل آن برمی آید. نه تنها به کار و تجربه دیگران دل بسته که خود نیز مبتکر است. پویا و پرتحرک. دانش آموز را جوانی نمی داند که به زمان پیری چون او شود. عاقبت را در مصلحت کشور خود می بیند و دوست دارد جوانان آینده گامهای بلندتر از او بردارند و به سوی تعالی بیشتری میل نمایند. عقب گرد کردن و یا درجا زدن به مذاق او خوش نمی آید. هر روز بهتر از امروز.

معلم موفق کسی است که به فزونی علم خویش می نگرند و کسب آنرا حاصل تجربه فعال می داند. در مشکلات موجود آموزشی تأمل می نماید و راه و روش ها را به بوته تجربه می گذارد. تحقیق برای کسب معرفت، معرفت برای نیل به آگاهی، آگاهی برای شناخت موقعیت، شناخت برای حل معما و حل معما برای سرعت بخشیدن به دست آوردهای نو که با ساز و کار زندگی بومی وی و فراگیران مناسبت داشته باشد.

عامل دوم دانش آموز است. ولی قبل از پرداختن به این عامل لازم است مفهوم دانش را تعریف کنیم. دانش معرفتی است بر وجود خود و آگاهی از راهی که باید رفت و هدفی که باید دنبال کرد. معرفت را باید آموخت. اما

آموختن به شیوه‌ای که مرسوم است با آموختن به معنی چیزی که از دقت و تفکر و تأمل حاصل می‌شود تفاوتی فاحش دارد. دانش‌آموز باید بداند که چرا باید بجوید و راه آموختن کدامست. بسیاری از فرهیختگان ما از آنچه دیروز آموخته‌اند اندک می‌دانند و چون مشمول مرور زمان شوند از آن اندک هم هیچ نمی‌دانند. برای مثال، ما هرگز زبان مادری خود را فراموش نخواهیم کرد چون در یک فرایند صحیح و طبیعی آنرا تجربه کرده‌ایم. اما کدامیک از فارغ‌التحصیلان ما از شیمی، فیزیک، زیست‌شناسی و نظایر آن چیزی به یاد دارند؟ علت آن است که برای این کار انگیزه‌ای نداشته‌ایم. زبان آموز باید انگیزه‌ای قوی برای یادگیری زبان داشته باشد یا حداقل برنامه و محیط باید این انگیزه را برای او فراهم کنند.

عامل سوم برنامه است. برنامه یک فرایند است. ابتدا، انتها و مسیر دارد. هدف مشخص است و سمت و سوی آن راه مستقیم و بدون انحراف است. سؤال اول این است که زبان خارجی را برای چه باید آموخت و هدف کدام است. چه کسی و در چه شرایطی می‌تواند بدون عبور از راهی پر فراز و نشیب به نوعی یادگیری نسبی برسد؟ آیا برنامه همواره باید بر یک سیاق حرکت کند و یا خود نظام باید راهبری درونی داشته باشد و به وقت ضرورت انحراف‌ها را تصحیح نماید؟ ابزار و اسباب برنامه ریزی باید مهیا باشد. کتاب و مواد درسی باید با شرایط اقلیمی و فرهنگی یک جامعه متناسب باشد.

روش‌ها و راهبردهای نوین آموزشی که بخشی حاصل تحقیق و تتبع دست‌اندرکاران است و بخشی حاصل تجربهٔ معلمان سخت‌کوشی که در زمان خود جا خوش نکرده و در اندیشهٔ خود تعالی بیشتری را می‌جویند. راهگشای مناسبی است. برنامه ریزان نمی‌توانند از مشکلاتی که فراراه معلمان در صف ایستاده قرار دارد غافل بمانند. یک برنامه خوب و مدون باید شرایط محلی و مکانی که مورد استفاده قرار می‌گیرد از نظر دور ندارد.

عامل چهارم تجهیزات و امکانات است. آموزش هر علمی نیاز به ابزار خاص خود دارد. آموزش زبان به حضور معلم و دانش‌آموز و یک برنامه نیم‌بند بسنده نمی‌کند. ابزار و امکانات آموزشی اعم از نوارهای ویدیویی، نوارهای صوتی و تصاویر متحرک و نظایر آن باید به کار گرفته شوند تا نتیجهٔ بهتری حاصل شود.

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که بویژه برنامه ریزان و کسانی که دست‌اندرکار تهیه و تدوین کتب آموزشی هستند باید با حداکثر بهره‌گیری از امکانات محدود موجود شیوه‌های نوین و کارساز را تجربه کنند و چراغی فراراه معلمان مشتاق و عاقبت‌نگر قرار دهند. این امر تحقق نمی‌یابد مگر آنکه فردفرد معلمان عزیز که در سخت‌ترین شرایط زندگی تمامی سعی و اهتمام خود را مبذول می‌دارند به ندای برنامه ریزان پاسخ دهند و در شناخت و رفع معضلات مدد نمایند.

در این راستا ضمن عرضهٔ چند پیشنهاد، انتظار دریافت نظریات از جانب همکاران عزیز را داریم:

۱- مجله رشد آموزش زبان آمادگی دارد مشکلاتی را که همکاران عزیز مطرح می‌فرمایند به عنوان موضوع تحقیقی در اختیار فرهیختگان و محققان کشور قرار دهد و از طریق انجام تحقیقاتی منسجم و نظام‌یافته راه‌حل‌هایی برای آنها عرضه نماید.

۲- مجله رشد آموزش زبان آماده است مقالات مبتنی بر تحقیقات همکاران را که حاوی طرح و حل مشکلات فردی آنان در آموزش زبان است چاپ کند.

۳- معلمان محترم زبان انگلیسی، فرانسه، آلمانی و به طور کلی زبانهای خارجی می‌توانند تجربیات خود را در قالب گزارش‌های علمی مطرح و راه‌حل‌هایی را که در رفع آن معضل به کار گرفته‌اند به نظر علاقه‌مندان که احتمالاً با مشکلات مشابه روبه‌رو هستند ارائه دهند. مجله رشد آموزش زبان هماهنگی لازم را برای ایجاد این ارتباط به عمل خواهد آورد.

۴- همکاران گرامی مدرسان زبانهای خارجی می‌توانند کتب و مقالات خارجی را که مطالعه نموده و خلاصه کرده‌اند به دفتر مجله تحویل و یا ارسال نمایند تا به صورت فراگیر و از طریق نشر آن در مجله به نظر سایر همکاران و خوانندگان مجله برسانند تا از این طریق آشنایی با شیوه‌های نوین میسر گردد.

۵- از این پس، هیأت تحریریه مجله مشکلاتی را که همکاران در کلاس با آن روبرو بوده‌اند با قید مورد و مکان به چاپ می‌رساند با این امید که صاحبان تجربه در حل آن یاری نمایند. هیأت تحریریه ضمن آرزوی موفقیت برای تمامی همکاران گرامی، هر نوع نقد، انتقاد، پیشنهاد و راه‌حل را با آغوش باز پذیرا خواهد بود.

هیأت تحریریه مجله رشد
آموزش زبان

مصاحبه

همانگونه که مستحضری در شماره های پیشین گفتگوهای با استادان، صاحب نظران و دست اندرکاران آموزش زبان داشتیم. این گفتگوها با هدف آشنایی خوانندگان محترم با دیدگاهها و نظرات آنان در زمینه آموزش زبان و ارائه راه حل هایی جهت بهبود کیفیت زبان آموزی صورت گرفته است. آنچه در پی می آید گفتگویی است با یکی از دبیران موفق استان کردستان. ضمن اظهار تشکر از اینکه دعوت ما را پذیرفتید خودتان را معرفی کنید.



– داریوش فیروزپور هستم. هم اکنون در سندج با سابقه کار سیزده سال در مدارس تدریس می کنم. لیسانس دبیری زبان را از دانشگاه اصفهان اخذ کردم و فارغ التحصیل دوره کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی در رشته آموزش زبان هستم.
– در تیرماه ۱۳۷۶ موفق به احراز مقام اوّل کشوری در جشنواره الگوهای تدریس زبان شدم.
علت موفقیت خود را در چه می بینید؟
– موفقیت خود را در تدریس، عشق به کار و مطالعه پیوسته کتابها و مقالات مربوط به رشته تحصیلی ام می دانم.
با توجه به اهداف مجله رشد آموزش زبان، آیا مجله توانسته است به اهداف خود جامه عمل بپوشاند؟

– همانطور که از اسم مجله نیز پیداست هدف رشد و تعالی مهارت همکاران محترم در نحوه تدریس، دانش افزایی و تبادل نظر در دانسته ها و تجربیات جدید ایشان در سراسر کشور است. اگرچه با مطالعه مجله توانسته ام خیلی از مشکلات خود را رفع نمایم اما هنوز جای تکامل و پیشرفت در رشد کیفی مجله باقی است. با این وجود یکی از موفق ترین مجلات داخلی است.

با توجه به اینکه دبیران زبان از نظر تجربه و دانش زبان خارجی در سطوح مختلفی قرار دارند مطالبی که در مجله رشد آموزش زبان خارجی می شود باید چه ویژگی هایی داشته باشد؟
– هدف اصلی مطالب مجله بایستی در هماهنگ سازی تفاوت های کلی در شیوه تدریس و متمرکز ساختن افکار دبیران در رسیدن به اهداف آموزش زبان انگلیسی در ایران باشد. این مهم با ارائه مطالبی در خصوص تکنیک های تجربی و همسو نشان کردن آنها با تئوری های جدید آموزش زبان انجام می پذیرد.
شما برای تدریس زبان از چه شیوه ای استفاده می کنید؟

– به قول اکثر کارشناسان آموزش زبان ما بایستی در پی یک شیوه ثابت و واحدی باشیم و بکارگیری آن در سطوح و موقعیت های متفاوت انتظار ثمربخشی را از آن داشته باشیم. از آنجائی که می توان به تعداد تمام دبیران زبان وجود روشهای تدریس را تصور کرد، بنابراین جستجوی ما بایستی در یافتن فنون انعطاف پذیر روشها باشد. بطوری که بتوان در موقعیتهای مختلف از قابلیت های پنهان روش تدریس خود به نحو احسن استفاده نمائیم.

چون در سطح پیشرفته دانش افزایی دانشجویان از طریق خواندن کتب مربوطه است، شیوه تدریس بایستی در محور فوونی بگردد که تقویت مهارتهای درک مطلب را در خواندن شامل شود.

چه عواملی در توفیق یا عدم توفیق زبان در مدارس ایران (دوره راهنمایی و متوسطه) مؤثر است؟
– توفیق آموزش زبان در مدارس ایران به عوامل زیادی بستگی دارد از جمله: وجود امکانات سمعی و بصری، بهبود

کمی و کیفی کتب زبان بر اساس تحقیقات تجربی و پژوهشهای توصیفی و تقویت جنبه های کاربردی آموزشهای ضمن خدمت . به نظر شما به کدامیک از مهارتهای زبان در آموزش زبان خارجی در ایران باید اولویت بیشتری داده شود؟ چرا؟

- اولویت بخشیدن به یک مهارت هرگز مساوی با نادیده گرفتن دیگر مهارتها نیست . اگر به مهارت «خواندن» (Reading) اهمیت بیشتری داده شده است ، باید با توجه به دیگر مهارتهای زبان و بکارگیری آنها تقویت هرچه بیشتر مهارت Reading را میسر بسازیم . به عبارت دیگر ، نباید میان مهارتهای چهارگانه زبان مرز مشخصی قائل شویم . بدون شک تقویت یک مهارت در دیگر مهارتها تأثیر مستقیم دارد .

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؟

- "Listening" مهارتی نیست که تسلط به آن نیازمند حفظ و یادگیری فرمول و دستورالعملی باشد بلکه همچون رشته های ورزشی با تمرین مداوم می توان مشکل را حل کرد . یکی از ضروری ترین کارها در یادگیری این مهارت اجرای برنامه روزانه در گوش دادن به مکالمه های انگلیسی در سطوح مختلف و نیز موضوعات مختلف است .

نظر شما در مورد تشکیل گروه های آموزشی چیست و گروه های آموزشی زبان چه رسالتی دارند و تاکنون تا چه حد موفق بوده اند؟

- تشکیل گروه های آموزشی زمانی کارایی لازم را دارد که مجهز به نظام قویتر و سازمان یافته تری باشد . یکی از محدودیتهای آن عدم وجود قدرت اجرایی و جدی نگرافتن تصمیمات این گروهها از سوی مسئولان اجرایی ادارات آموزش و پرورش می باشد . دیگر اینکه بودجه هیچیک از گروه های آموزشی استانها حتی توان اشتراک مجلات مفید خارجی را به ایشان نمی دهد . رسالت اصلی گروه های آموزشی ایجاد هماهنگی شیوه های تدریس ، رفع مشکلات آموزشی دبیران ، بررسی دقیق دلایل افت تحصیلی و بررسی عینی روند تدریس در مدارس است . موفقیت در این امر مستلزم وجود امکانات و بودجه کافی ، وجود جلسات منظم و پیگیر در سطح شهرستانها ، استانها و کشور و در نهایت به کارگماردن سرگروه های مسلط و کاردان می باشد .

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؟
- در ضرورت یادگیری زبان خارجی بعنوان کلیدی برای

گشودن درهای دانستیهای جهان امروز شکی نیست . اما آموزشهای رسمی در مدارس کافی نیست و باید ترتیبی اتخاذ گردد که دانش آموزان به صورتهای مختلف با زبان خارجی در بیرون از کلاس ارتباط داشته باشند . مثلاً می توان از طریق موج FM رادیو در هنگام پخش فیلمهای خارجی در تلویزیون گفتگوهای آنها را به زبان اصلی گوش کرد یا اینکه در اوقات مشخصی صدا و سیما فیلمها ، کارتونها و برنامه های علمی را به زبان اصلی پخش کند که خوشبختانه اخیراً فیلم های علمی به زبان انگلیسی پخش می شود . این گونه کارها نه تنها یادگیری زبان خارجی را تقویت می کند بلکه در ایجاد انگیزه و نیاز به یادگیری زبان خارجی دانش آموزان را مصمم تر به کلاس درس می فرستد .

شما چگونه زبان یاد گرفته اید و کدامیک از مهارتهای زبان در عمل بیشتر بکار می آید؟

- شاید باور نکنید زبان انگلیسی یکی از مشکل ترین موضوعات دروس دبیرستانی من بود و آن چنان دل خوشی از این درس نداشتم . ولی برخلاف تصور خودم وقتی مطالعه زبان را بیرون از مدرسه شروع کردم به آن علاقه مند شدم و اکنون یکی از مطلوب ترین موضوعات مطالعاتی من است . در مورد بخش دوم سؤال باید بگویم اکنون که شغلم تدریس زبان است مهارت "Speaking" بیشتر از دیگر مهارتها مرا در کارهایم یاری می دهد .

به نظر شما میزان ساعات تدریس زبان خارجی در دوره متوسطه باید چقدر باشد تا دانش آموز به اهداف موردنظر دست یابد؟

- میزان ساعات درس زبان نظریات متفاوتی را در میان دبیران به خود اختصاص داده اما همگی این نکته را نمی توانند انکار کنند که هرچه بیشتر دانش آموز را با زبان آشنا کنیم یادگیری او بهتر است . در حال حاضر کثرت موضوعات درسی و محدودیت زمانی مشکلاتی را ایجاد کرده است ، آنرا محدود می کند . بهر حال میزان آن هرچه قدر باشد مهم چگونگی تقسیم آن در هفته و نحوه اجرای کیفی آن است . اگر دفعات بیشتری در هفته زبان را تدریس کنیم به مراتب ثمربخش است .

چگونه می توان در بهبود کیفیت آموزش زبان اقدام کرد؟
- بهبود کیفیت آموزش زبان در سایه تحقیقات گسترده و پیگیر امکان پذیر است . فقط این گونه می توانیم نکات نهفته را آشکار کنیم و نقایص را رفع کنیم و بر اساس نتایج بدست آمده نظام حاضر را اصلاح و کامل کنیم .

تعدیل و خلق فنون تعاملی

فصل ۷

در این شماره فصل هفتم و آخرین بخش از کتاب «فنون تعاملی در تدریس زبان خارجی نوشته کانی ال شومیکر و میکراف فلویید شومیکر» معرفی می گردد.

در این فصل سعی شده است چند پیشنهاد به منظور بهبود روشها و فنون ارائه شده در اختیار دبیران محترم قرار گیرد. پس از استفاده از چندین فنون تعاملی در کلاس درس، معلم می آموزد که کدام یک از آنها برای زبان آموزان و روش تدریس او مفیدتر است. آزمایش چندین فنون باید نظرات تازه ای برای تعدیل یا حتی خلق موارد جدید بوجود آورد.

منتظر وقت مناسب بودن

همیشه منتظر «وقت مناسب» برای استفاده از «فنون مناسب» باشید. آیا نکات دستور زبان برای درک زبان آموزان مشکل است؟ آیا موارد اجباری برنامه برای زبان آموزان خسته کننده است؟ آیا در مواقع خاص خود را بیش از حد درگیر صحبت در کلاس می یابید؟ آیا زبان آموزان نیاز بیشتری به تمرین نکات دستوری، لغات و اصطلاحات دارند؟ جواب شما به این سؤالا باید دریافتن زمان مناسب برای فنون تعاملی کمک کند.

هدف خود را مشخص کنید

با داشتن اهداف روشن در ذهن خود، می توانید فتنونی را انتخاب، تعدیل یا خلق کنید که زمینه های لازم برای راهبردهای

تدریس را فراهم آورند. باید تصمیم بگیرید که از چه طریقی فعالیتهای مختلف می تواند رشد شخصی و زبانی محصلین را تقویت کند. ضرورتی که در یکی از کلاسهای سطح متوسطه مکالمه بوجود آمد، اصول مربوط به وقت مناسب و هدف روشن را نشان می دهد. یکی از زبان آموزان می گوید: «نمی دانم چگونه مکالمه ای را ادامه دهم. فقط می توانم به سؤالا پاسخ دهم.» برای پاسخگویی به این نیاز، معلم باید فهرستی از موارد مربوط به شروع، تغییر، ادامه و پایان مکالمه ها را تهیه کند (به تمرین ۳ فصل ۶ مراجعه شود).

با بررسی کتابهای آموزش زبان به بزرگسالان می توان مواردی چون مکالمه گروهی و امثال آنرا انتخاب، تعدیل و برای اهداف خاص خود استفاده نمود تا مهارتهای لازم برای مکالمه در زبان آموزان ایجاد و تقویت گردد. باید زبان آموزان به صحبت کردن درباره موضوعهای ساده و متفاوت تشویق شوند و امکان شروع، تغییر موضوع و پایان مکالمه برای آنها فراهم آید. علاوه بر آن، این نوع فعالیتهای شادی آفرین باشد تا نسبت به استفاده از آنها علاقه مند گردند. باید توجه داشت که فعالیتهای تعاملی حتماً مناسب با درس و اهداف کلاس بوده و حالت بازی و مسخره نداشته باشد.

از مطالب مهم برای زبان آموزان غافل نشوید

همیشه آماده پذیرش نظرات جدید و نکات مورد توجه و نیاز زبان آموزان باشید. برای رسیدن به این هدف، معلم باید تا حدی انعطاف پذیر باشد. مثلاً، اگر وارد کلاسی شدید و دیدید که زبان آموزی عکس های مربوط به جشن تولد، مسافرت و امثال آنرا به هم کلاسیهایش نشان می دهد و با هم به زبان مادری صحبت می کنند، فوراً به آنها به پیوندید و در حالیکه در شادی آنها شریک می شوید زبان مکالمه را به انگلیسی تغییر دهید. شما می توانید حتی موضوع درس را عوض کرده و از آن زبان آموز بخواهید درباره جشن تولد یا هر موضوع خاصی برای کلاس صحبت کند. در حالیکه زبان آموز صحبت می کند، لغات لازم را یادداشت و بعد از آن تمرین و تکرار نمایند. گاهی ممکن است بقیه زبان آموزان سؤالی در مورد جشن تولد یا مسافرت او پرسند که به درک آنها کمک می کند. پس از پایان

بحث و پرسش و پاسخ معلم می تواند از آنها بخواهد انشاء کوتاهی درباره آنچه صحبت شده بنویسند. این عمل باعث علاقه مند شدن زبان آموزان و احساس غرور آنها می گردد. اگر معلم چنین عملی را انجام ندهد، زبان آموزان ناراحت شده، هیجان و علاقه خود را از دست داده و به درس معلم هم توجه چندانی نخواهند کرد.

فعالیتها باید مناسب فرهنگها باشد

ساختار فرهنگی کلاس درس باید با نوع فعالیتها مناسب باشد. اگر زبان آموزان همگی دارای یک فرهنگ هستند، استفاده از فنون خاصی برای آنها راحت تر خواهد بود. مثلاً، فعالیت مورد بحث در قسمت قبل ممکن است برای کودکان شادی آفرین و جالب باشد ولی برای افراد مسن مناسب نباشد. جنبه های دینی زبان آموزان نیز در انتخاب نوع فعالیت بسیار مهم است. مثلاً، هنگام معرفی یا آشنایی، دست دادن در بعضی فرهنگها و ادیان توصیه نمی شود و معلم باید این نوع اعمال را تعدیل کند تا زبان آموزان در استفاده از آنها راحت باشند. مثلاً، اگر در کلاسی فقط زبان آموزان ژاپنی هستند باید توجه داشت که آنها در پاسخگویی به سؤالا سریع عمل نمی کنند و اغلب آغازگر مکالمه نمی باشند. بنابراین، یکی از اهداف اصلی کلاس می تواند تمرین مکالمه و بخصوص شروع کردن آن باشد. اگر فعالیتی منظم و روشن و اهداف زبانی آن بوضوح بیان گردد، زبان آموزان انگیزه مکالمه پیدا خواهند کرد. بهر حال، این نوع فعالیتها نیاز به بیان احساسات شخصی دارد که ممکن است زبان آموزان فرهنگ خاصی را ناراحت کند. بطور کلی، رهنمودهای مربوط به تناسب فعالیت با گروه خاصی از زبان آموزان به حساسیت معلم نسبت به ساختار فرهنگ آنها بستگی دارد. معلم باید از خود سؤال کند که آیا زبان آموزان در انجام فعالیتی راحت هستند یا نه. آیا تمرین مورد نظر نیاز به حرکات جسمی یا کلامی خاصی دارد که موجب ناراحتی فرهنگی شود؟ آیا دستورالعمل فعالیتها بحد کافی واضح است که زبان آموزان آنرا درک کرده و انجام دهند؟ آیا بهتر است دستورالعمل نوشته شده و به آنها داده شود و چون بعضی از آنها در خواندن قوی تر از گوش دادن هستند؟ آیا مزایای فعالیت خاصی را در یادگیری زبان برای آنها توضیح داده اید؟ آیا بعد از بحث درباره آنچه انجام شده و خلاصه کردن موضوع، فعالیت دیگری را باید انجام دهند یا نه؟

زبان آموزان را به خلاقیت تشویق کنید

بعد از آنکه زبان آموزان انواع تمرینهای تعاملی را تجربه کردند، یا حتی یکی از آنها را با موفقیت انجام دادند، به آنها

فرصت لازم برای خلق نوعی فعالیت جدید داده شود. سه تمرین شرایط حساس در فصل ۶ با عنوان Teachers Need Teaching, Too! را زبان آموزان پیشنهاد و نوشته اند که حاصل خلاقیت آنها بعد از تمرین است. این تمرینها نه تنها باعث مکالمه و تشویق زبان آموزان به گفتگو شد، بلکه نوعی تمرین نگارش نیز انجام گرفت که از نظر سبک و استفاده صحیح از مکالمه بررسی گردید.

ممکن است معلم زبان نیازی را در یک کلاس احساس نماید و آنرا به صورت یک مشکل مطرح کند تا زبان آموزان راه حل خلاقانه برای آن ارایه دهند. مثلاً، زبان آموزان ممکن است به (دانستن) مهارتهای لازم برای امتحان نیاز داشته باشند. معلم می تواند به آنها بگوید که ما امروز روی مهارتهای لازم برای امتحان دادن کار می کنیم. این فعالیت زیاد جالب نیست ولی برای یادگیری بسیار مهم است. بنابراین، سؤال ما این است که «چگونه می توانیم مهارتهای امتحان دادن را به شیوه ای جالب تمرین کنیم؟»

اگر محصلین بعضی از فنون تعاملی را به یاد داشته باشند، می توانند به تمرین در این زمینه کمک کنند. مثلاً، معلم می گوید: «هفته پیش ما ایفای نقش را تمرین کردیم. آیا می توانید راهی پیدا کنید که آنرا برای تمرین امتحان دادن استفاده نماییم؟» زبان آموزان ممکن است نقش هایی را بنویسند که بر اساس شرایط مناسب و موفق امتحان دادن است. ایفای نقش می تواند متوقف شده و بحث درباره راههای استفاده از مهارت امتحان دادن مورد تأکید و بررسی قرار گیرد. بهر حال، اگر زبان آموزان نظرات قابل اجرا دارند، باید به آنها کمک کرد تا در گروههای کوچک آنرا بررسی و رهنمودهایی ارایه کنند.

فنون موفق را در پرونده ای نگهدارید

همانگونه که فنون تعاملی جدید را تعدیل با خلق می نمائید، آنها را در دفترچه ای همانند آنچه در این کتاب ارایه شد یادداشت و نگهداری کنید. در مورد موفقیت یا عدم آن نکاتی را اضافه کرده تا در صورت نیاز تغییرات لازم در آنها بعمل آید. سپس آنها را به دو طریق زیر جمع آوری نمایید: اول برچسب زدن ایفای نقش، تقلید، آماده سازی و امثال آن و سپس اضافه کردن برچسب اهداف زبانی (تمرین زمان حال، شرطی و امثال آن). این نوع جمع آوری باعث می شود که فعالیتهای مناسب با شرایط مختلف را به راحتی پیدا کنید. توجه داشته باشید که فنون تعاملی فقط برای زبان آموزان مفید نیست، بلکه آنها برای شما «معلم ها» هم مفید و سودمند می باشد. این فنون شما را با افکار، ارزشها و نیازهای زبان آموزان آشنا می کنند و رشد یادگیری و فعالیتها را در کلاس تشویق می نماید.



آموزش زبان خارجی را از چه سنی آغاز کنیم؟

هدفشان یاری دهد.

یکی از مهمترین عواملی که در اینجا مورد بحث قرار می گیرد مسئله «سن فراگیران» است که سالهاست مورد توجه بسیاری از محققان، زبان شناسان و معلمان زبان قرار گرفته و نظرات گوناگون و متناقضی در ارتباط با آن ارائه شده است. فرضیه معروف «مرحله بحرانی زبان آموزی» (Critical Period Hypothesis) فقط سنین اولیه کودکی (۲ تا حدوداً ۱۰ سالگی) را برای زبان آموزی مناسب می داند. بر اساس این فرضیه پس از این مرحله، یادگیری زبان بسیار مشکل و تقریباً غیرممکن خواهد بود. اما همانطوریکه ریورز (Riverse) (ص ۴۴۶، ۱۹۶۸) اشاره می کند هنوز صحت این فرضیه در تحقیقات علمی به اثبات نرسیده است. در حمایت از این فرضیه و در توجیه عدم توانایی بزرگسالان در امر فراگیری زبان کوک (Cook) (۱۹۹۱) اشاره به عوامل مختلفی که توسط طرفداران این فرضیه ارائه شده می کند و عوامل فیزیکی اجتماعی و بعد شناختی را برمی شمرد. از عوامل فیزیکی جسمانی «کاهش انعطاف پذیری» (Plasticity) مغز و «سوگرایی» (Lateralization) آن را مثال می زند و در مورد بعد شناختی به مسئله تداخل (Interference) در سنین بزرگسالی اشاره می کند. لذا همانگونه که از مطالب فوق برمی آید به نظر می رسد این

یادگیری و دانستن زبانی علاوه بر زبان مادری از گذشته های دور ذهن بشر را به خود مشغول داشته و تعدادی از افراد آگاهانه و یا بطور ناخودآگاه در این زمینه تجربیاتی کسب کرده و از نعمت یادگیری یک یا چند زبان دیگر بهره برده اند. در عصر کنونی با توجه به گسترده بودن ارتباط بین ملتها و نقش حیاتی زبان در ایجاد این ارتباط بر اهمیت یادگیری زبانهای خارجی بویژه زبانهای بین المللی بطور قابل ملاحظه ای افزوده شده و از این رو در نظام آموزش و پرورش همه کشورها هم این امر مورد توجه قرار گرفته و ساعاتی از برنامه درسی مقاطع مختلف تحصیلی را بخود اختصاص داده است. علاوه بر این والدین نیز اهمیت این موضوع را دریافته اند بطوریکه فرزندان خود را از دوران کودکی تشویق به حضور در کلاسهای آموزش زبان می کنند و اغلب خود آنها نیز در سنین بزرگسالی تلاش می کنند در یادگیری زبانهای خارجی به موفقیت نائل شوند. در کشور ما یادگیری زبان های بین المللی و بویژه زبان انگلیسی مورد توجه زیادی بوده و افرادی در سنین مختلف با شرکت در کلاسها و فعالیتهای گوناگون دیگر علاقه خود را به یادگیری زبان خارجی نشان می دهند. بدون شک عوامل گوناگونی در موفقیت این افراد دخالت دارد که بررسی و تحلیل این عوامل می تواند علاقمندان به یادگیری زبان را در رسیدن به

نظریه پایه روانشناختی و زبانشناختی داشته باشد. هر چند نتایج تحقیقات و تجربیات صحت آنرا تأیید نمی کنند.

نکته قابل توجه دیگری که یادگیری زبان در دوران کودکی را مناسب تر جلوه می دهد مشاهده کودکانی است که در محیط های دوزبانه رشد می کنند. این افراد زبان دوم را براحتی و بدون تلاش زیادی فرا می گیرند بدون اینکه در یادگیری زبان مادری آنها اختلال ایجاد شود، همچنین کودکانی که قبل از سنین دبستانی مجبور می شوند به همراه والدین خود به یک کشور

خارجی مهاجرت کنند نیز زبان خارجی را سریع و راحت فرا می گیرند بطوریکه غالباً تشخیص لهجه آنها از بومیان آن کشور غیرممکن است. ذکر این نکته جالب است که بزرگسالان در چنین موقعیتهایی به اندازه خردسالان از نظر فراگیری زبان موفق نمی شوند و غالباً لهجه آنها قابل تشخیص می باشد. تحقیقاتی که در این زمینه انجام شده در برخی موارد برخلاف تجربیات و مشاهداتی است که بیان کردیم. ریورز (ص ۴۴۶) به نقل از برستال که مطالعات و تحقیقات دقیقی را در این زمینه انجام داده است سن کودکی را برای زبان آموزی مناسب نمی داند. اسناو و هوفناگل - هوله، همانطوریکه ریورز اشاره می کند، پس از مطالعه و بررسی میزان یادگیری زبان هلندی توسط کودکان انگلیسی زبان در محیطی کاملاً طبیعی و در سنین مختلف (۵-۳ سالگی، ۷-۶ سالگی، ۱۰-۸ سالگی) و مقایسه آنها با نوجوانان ۱۵-۱۲ ساله و بزرگسالان به این نتیجه رسیده اند که نوجوانان و بزرگسالان از پیشرفت بهتری نسبت به کودکان برخوردار بوده اند. در توجیه این عقیده عده ای رشد و بلوغ فکری نوجوانان پس از سنین ۱۲ سالگی به بعد و توانایی درک روابط مختلف بین پدیده ها را دلیل مناسب بودن سن نوجوانی برای زبان آموزی می دانند و معتقدند که این امر یادگیری را تسهیل می کند. یکی از دانشمندانی که تقریباً با این طرز تفکر موافق است جورج یول (George yole) (ص ۱۵۱-۱۹۸۵) می باشد، طبق نظری وی ممکن است سن بهینه و مناسب برای یادگیری زبان دوره سنی (۱۶-۱۱) سالگی باشد چون در

این سن

انعطاف پذیری استعداد

ذاتی هنوز به قوت خود باقی است و بطور

کامل از بین نرفته و در ضمن رشد مهارتهای شناختی نوجوانان در این سن اجازه درک مؤثر نمودهای قاعده مندی را که هنگام زبان آموزی با آن مواجهند را بدانه می دهد. براوتن و دیگران (Broughton) (ص ۱۶۸-۱۹۸۰) نظر جورج یول را تأیید نمی کنند و می گویند معلمان زبان انگلیسی در مدارس ابتدایی خارجی بر این باورند که کودکان خردسال زبان را راحت فرا می گیرند از «تکرار» در فعالیتهای زبان آموزی لذت می برند و آمادگی فراگیری زبان را در موقعیت مناسب دارا هستند. آنان همچنین دخالت زبان مادری در یادگیری زبان دوم را قبل از سن ۱۰ سالگی بسیار اندک می بینند و بیان می کنند: «تحقیقات کلینیکی فیزیو عصبی حاکی از آن است که اگر یادگیری زبان در مغز در فاصله سنی یک تا نه سالگی از بالاترین میزان توانایی برای یادگیری برخوردار است. البته اگرچه نتایج تحقیقات بی شماری که در این زمینه انجام شده در همه موارد یکسان نیست اما آنچه که هیچکدام از آنها آن را مورد سؤال قرار نمی دهند این است که در یادگیری تکلم و صحبت کردن و تلفظ صحیح کودکان در نهایت پیشرفت بهتری خواهند داشت و اگر هدف فراگیری زبان صحبت کردن باشد سن کودکی برای آغاز

کامل امکان پذیر نیست و مستلزم برنامه ای منظم و درازمدت و شرایطی مساعد و طبیعی می باشد. پس هنگامیکه یادگیری صحیح زبان خارجی و بویژه تلفظ صحیح آن زبان موردنظر باشد توصیه می شود زبان آموزی را از سنین کودکی حتی الامکان از سالهای اولیه دوره دبستان شروع کرد. اما اگر آموزش زبان برای مدت کوتاهی مثلاً یک یا دو سال موردنظر است و فرصت یادگیری محدود است بهتر است دوره نوجوانی (حدود ۱۲ تا ۱۶ سالگی) را بدین امر اختصاص داد زیرا در این دوره سنی به علت پختگی ذهن نوجوانان سرعت یادگیری بیشتر خواهد بود و نتیجه بهتری در کوتاه مدت عاید خواهد شد. نکته دیگری که در پایان لازم است بدان اشاره شود این است که آموزش زبان بویژه به کودکان امری حساس و کاری خطیر است و معلمان زبان باید محیط یادگیری را تا آنجائی که می توانند برای زبان آموزان محیطی شاد و جذاب جلوه دهند و برای رسیدن به این هدف آگاهی به مسائل روانشناسی و تسلط به روشهای نوین و جذاب آموزشی کاملاً ضروری است و دانستن زبان خارجی به تنهایی کافی نیست.

منابع:

- Broughton Geoffrey et al. (1980) Teaching English as a Foreign Language. 2 th edition. Routledge
- Cook Vivian (1991) Second Language Learning and Language Teaching. Edward Arnold
- Rivers Wilga M (1968). Teaching Foreign Language Skills. Chicago Press.
- Yole George (1985). The Study of Language, Cambridge University Press.

زبان آموزی

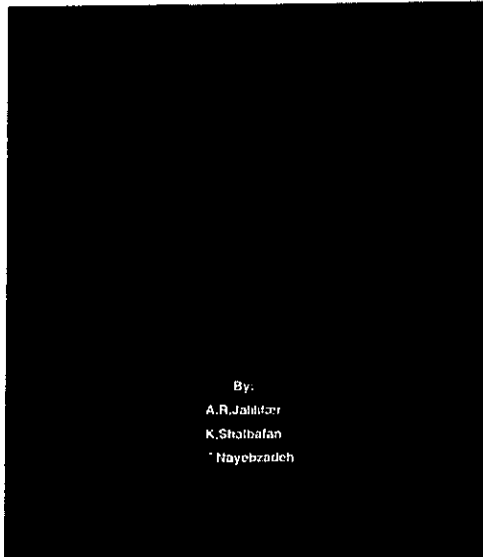
بهتر خواهد بود. ویویان

کوک (ص ۸۶) در تأیید این مطلب می نویسد: «کودکان در مقایسه با افرادی که در سنین بالاتر شروع به فراگیری زبان دوم می کنند به سطوح بالاتری از مهارت زبان آموزی دست می یابند که دلیل این امر شاید کاسته شدن از سرعت یادگیری در افراد بزرگسال باشد.» در ضمن چنین گفته هایی در این باور کلی که علم در کودکی همانند نقش بر روی سنگ است هماهنگ می باشد و لذا پدیده زبان آموزی را هم می توان مشمول این قاعده قرار داد.

در نهایت آنچه که می توان به عنوان نتیجه کلی بیان کرد این است که تجویز مناسب ترین سن برای یادگیری زبان دوم و یا زبان خارجی معقول به نظر نمی رسد زیرا زبان مجموعه پیچیده ای است از مهارتهای مختلف که یادگیری هر کدام از آنها در سن خاصی بهتر امکان پذیر است. مثلاً یادگیری تلفظ صحیح در سنین خردسالی آسانتر است در حالیکه فراگیری اصول و قواعد حاکم بر اجزاء زبان و درک روابط بین کلمات و جملات در سنین بالاتر راحت تر صورت می گیرد. بدین ترتیب اگر با این دید به آموزش زبان نگاه کنیم متوجه خواهیم شد فراگیری زبان دوم (خارجی) در یک محدوده زمانی خاص بطور

معرفی کتاب

A Teacher's Practical Guide to the Teaching
of a Preparatory English
Course: Book One



عنوان کتاب

A Teacher's Practical Guide to the
Teaching of a preparatory English
Course: Book One.

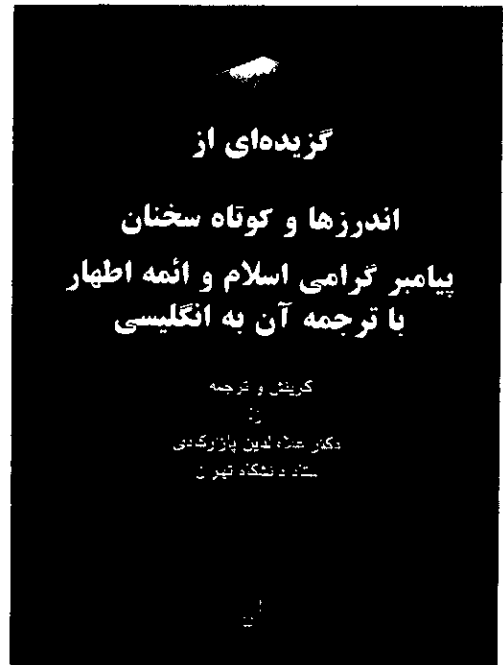
مؤلفان: علیرضا خلیلی فر - کوروش شالبافان و زینت
نایب زاده.

چاپ اول: زمستان ۷۸.

ناشر: اهواز - انتشارات خالیدین.

کتاب حاضر می تواند برای تدریس کتاب پیش دانشگاهی (۱)

مفید باشد.



عنوان کتاب:

گزیده ای از اندرزها و کوتاه سخنان پیامبر گرامی
اسلام و ائمه اطهار با ترجمه آن به انگلیسی
گزینش و ترجمه: دکتر علاءالدین بازارگادی، استاد
دانشگاه تهران
ناشر: رهنما / چاپ اول: ۱۳۷۸ / تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه

مؤلف در پیشگفتار کتاب، انگیزه خود را چنین شرح
می دهد:

چندی پیش این فکر مرا مشغول داشت که تهیه مجموعه ای از
اندرزها و کوتاه سخنان حضرت محمد (ص) پیامبر گرامی اسلام
و گفته ها و امثال و حکم ائمه اطهار (ع) و ترجمه آن به انگلیسی
هدیه مناسبی به فارسی زبانان و انگلیسی زبانان می تواند باشد.

در بخش دیگر چنین اضافه می کند که سه نکته به عنوان
هدف اصلی در گزینش محتوای این اثر مدنظر بوده است:

«یکی اینکه هر سخن گزیده شده واجد اهمیتی وسیع باشد
و محدود از لحاظ انطباق آن به صورت زمانی و مکانی نگردد،
دیگر اینکه بحد کافی کوتاه و مختصر باشد که هر کسی بتواند
آن را به آسانی درک کند و به حافظه بسپارد و در موقع لزوم آن
را به صورت شفاهی یا کتبی نقل نماید. سوم اینکه درک گفته ها
برای انگلیسی زبانان که از سن و آداب و رسوم و شعائر
اسلامی آگاهی ندارند طوری آسان باشد که نیازی به توضیح
اضافی و پاورقی پیدا نشود.

این کتاب شامل دو فصل می باشد. فصل اول: شامل
سخنان پیامبر گرامی اسلام و فصل دوم: شامل گفته های
دوازده امام شیعه.

نظرخواهی درباره مجله رشد آموزش زبان خارجی

خواننده ارجمند- مشترک گرامی

مجله رشد آموزش زبان خارجی در طول سالهای گذشته با هدف «اعتلای دانش دبیران و دانشجویان، طرح شیوه های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی و ایجاد ارتباط مستمر بین کارشناسان و مؤلفان کتب درسی و دبیران و دانش پژوهان منتشر شده است. اکنون به منظور ارزشیابی فعالیت های گذشته و حال این مجلات پرسشنامه ای تنظیم شده که در اختیار شما قرار می گیرد. خواهشمند است با عنایت ویژه ای که به ارتقای کیفیت آموزش در مدارس دارید آن را تکمیل و به آدرس تهران صندوق پستی ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱، دفتر انتشارات کمک آموزشی ارسال فرمایید.

۱- مجله رشد آموزش زبان را به چه صورت تهیه می کنید؟

مشترک هستم ☐ بطور آزاد تهیه می کنم ☐ در دفتر مدرسه مطالعه می کنم ☐

۲- آیا مجله مرتب به دستتان می رسد؟ ☐ بلی ☐ خیر ☐

۳- آیا از محتوای علمی مجله رضایت دارید؟ ☐ بلی کاملاً ☐ بلی بطور متوسط ☐ خیر ☐

۴- آیا محتوای آموزشی مجله کفایت می کند؟ ☐ بلی کاملاً ☐ بلی بطور متوسط ☐ خیر ☐

۵- ارتباط مجله با نیازهای آموزشی شما به چه میزان است؟ ☐ زیاد ☐ متوسط ☐ کم ☐

۶- با توجه به هدفهای انتشار مجله رشد آموزش زبان از میان موضوعات زیر، موضوعاتی را که به نظر شما لازم است در مجله بهای بیشتری به آنها داده شود به ترتیب اولویت و با شماره مشخص فرمایید.

طرح مسائل علمی جدید و پژوهشهای تازه در عرصه زبان آموزشی ☐

تبیین اصول و مفاهیم اساسی هر درس یا رشته تحصیلی طرح روشهای نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی ☐

حل و بحث مسایل و موضوعات کتب درسی و سؤالات امتحانی و کنکور، پاسخ به سؤالات و اشکالات معلمان و دانش آموزان ☐

معرفی نظریه پردازان، دانشمندان، صاحب نظران با توجه به ارتباط آنها با کتاب درسی ☐

معرفی معلمان موفق و نمونه از گوشه و کنار کشور و طرح دیدگاههای آنها ☐

برنامه درسی و آموزشی ☐ طرح مسائل جانبی و رشته (اطلاعات عمومی، داستان، سرگذشت، اخبار، گزارش ...) ☐

طرح مسایل نظام جدید متوسطه ☐

معرفی کتاب و مقاله ☐ و مسایل دیگر ☐

۷- کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است:

ویرایش علمی مقالات و نوشته ها مناسب ☐ نسبتاً مناسب ☐ نامناسب ☐

ویرایش ادبی مقالات و نوشته ها مناسب ☐ نسبتاً مناسب ☐ نامناسب ☐

استفاده مناسب و کافی از طرح و عکس و تصویر مناسب ☐ نسبتاً مناسب ☐ نامناسب ☐

۸- آیا لزومی برای انتشار مجله در فصل تابستان احساس می کنید و یا انتشار سه شماره در سال را کافی می دانید؟

لازم است در تابستان منتشر شود ☐ سه شماره در سال کافی است ☐

۹- در یک ارزشیابی کلی، آیا مجله رشد آموزش زبان، نیاز شما را به یک مجله علمی- آموزشی در جهت کمک به امر

تدریس و در نتیجه فراگیری بیشتر دانش آموزان از زبان خارجی برآورده می سازد؟ ☐ بلی ☐ خیر ☐

۱۰- هرگونه نظر دیگری دارید مرقوم فرمایید.

فرم اشتراک مجله رشد

«آموزش زبان خارجی»

بسمه تعالی

شرایط اشتراک:

۱. واریز حداقل مبلغ ۱۰۰۰۰ ریال به عنوان علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سرخه حصار، کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال رسید بانکی به همراه فرم تکمیل شده اشتراک.
۲. شروع اشتراک از زمان وصول فرم درخواست می باشد.

✱ نام و نام خانوادگی:

✱ تاریخ تولد:

✱ میزان تحصیلات:

✱ تلفن:

✱ نشانی کامل پستی: استان:

شهرستان: خیابان:

کوچه: پلاک:

کد پستی:

مبلغ واریز شده:

✱ شماره و تاریخ رسید بانکی:

امضاء

نشانی: تهران - صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱،

تلفن: امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶

✱ مشخصات و نشانی خود را کامل و خوانا بنویسید. هزینه برگشت مجله

در صورت کامل نبودن نشانی، به عهده مشترک است.

✱ ارسال اصل رسید بانکی ضروری است.

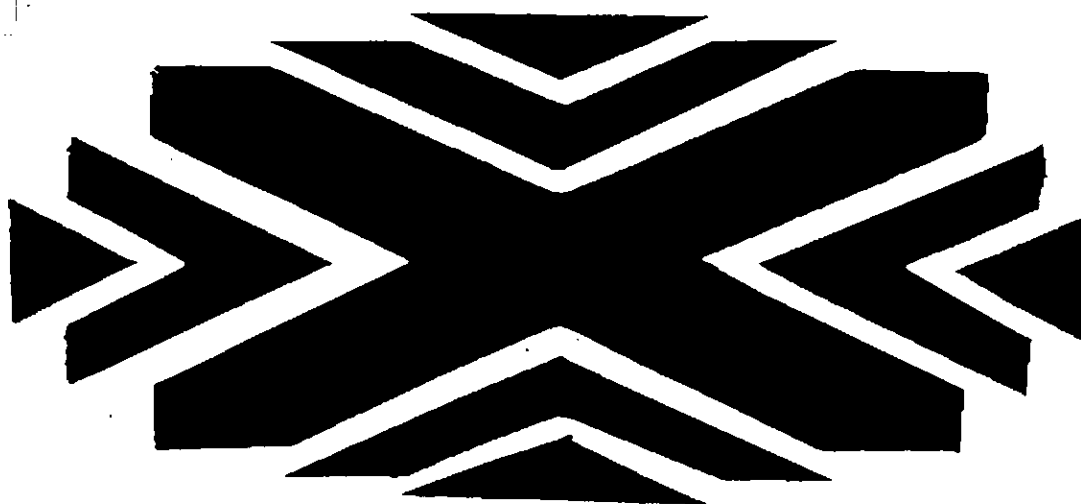


3. Ontario Test of English as a Second Language

Bibliography

- Allison, D. & Webber, R. (1984). What place for performative tests? *ELT Journal*, 38(3), 199-205.
- Aron, H. (1986). The influence of background knowledge on memory for reading passages by native and nonnative readers. *TESOL Quarterly*, 20(1), 136-140.
- Bachman, L. F. (1990). **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Clark, J. L. D. (1987). The measurement of foreign/second language proficiency. *ANNALS*, 490, 20-33.
- Bachman, L. F. & Savignon, S. J. (1986). The evaluation of communicative language proficiency: a critique of the ACTFL Oral Interview. *Modern Language Journal*, 70(4), 380-390.
- Brown, A. (1995). The effect of rater variables in the development of an occupation-specific language performance test. *Language Testing*, 12(1), 1-14.
- Carrell, P. L. (1984). Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications. *Modern Language Journal*, 68(4), 332-342.
- Carrell, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21(3), 461-481.
- Carrell, P. L. & Eisterhold, J. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Clapham, C. (1996). **The development of IELTS: a study of the effect of background knowledge on reading comprehension**. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate and Cambridge University Press.
- Farhady, H. (1979). The disjunctive fallacy between discrete-point and integrative tests. *TESOL Quarterly*, 13(3), 347-357.
- Farhady, H. (1983a). On the plausibility of the unitary language proficiency factor. In J. W. Oller (Ed.), **Issues in language testing research** (pp. 11-28). Mass.: Newbury House.
- Farhady, H. (1998). **Sociopolitical aspects of ethics in language testing**. Paper presented at the Summer Institute, Carleton University, CA.
- Fox, J. (Ed.). (1996). **The Carleton Academic English Language (CAEL) Assessment: Test Manual**. Ottawa: Carleton University.
- Jennings, M., Fox, J. & Graves, B. (1998). **Validating a topic-based test of language proficiency**. Paper presented at the Language Testing Research Colloquium, Monterey, CA.
- Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a test. *TESOL Quarterly*, 15(2), 169-181.
- Johnson, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16(4), 503-516.
- Millman, J. & Greene, J. (1993). The specification and development of tests of achievement and ability. In R. L. Linn (Ed.), **Educational measurement**. New York: American Council on Education.
- Shohamy, E. (1993). The exercise of power and control in the rhetorics of testing. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, x, 48-62.
- Upshur, J. & Turner, C. (1995). Constructing rating scales for second language tests. *ELT Journal*, 49(1), 3-12.





to Allison and Webber (1984), it is now believed that individuals' performances should be tested directly using realistic tasks to check what they can do with the language. Therefore, being able to get a passing score on a test which does not involve the subjects in conducting realistic activities may not guarantee an individual's future success in an academic program (Fox, et al., 1993).

What might be the strength of the TBLP test is that it takes into account the assumption that a test developer should aim at finding out what language learners can do rather than what they know using authentic materials.

The test might be criticized on the grounds that it has taken advantage of MC format, however. The literature available in this respect shows that in order to score tests as precisely as possible, the best format can be the multiple-choice in which, if the items are constructed properly, only one answer will be correct. Moreover, MC format seems to be highly correlated with other formats.

On the other hand, subjective scoring of tests

is a threat to test reliability. In other words, it might not be very easy to score the individuals' performances subjectively even when carefully-prepared rating scales are available. Therefore, making tests in MC form might alleviate the problem of rating leading to more reliable tests in comparison to those subjectively-scored tests.

Still another advantage of the test is its practicality because administering and scoring multiple-choice tests are much easier than those other test formats.

What all of the above-mentioned points indicate is that since the newly-constructed TBLP test seems to possess validity, reliability, and practicality to some extent, it may be considered as a suitable alternative for measuring the language proficiency of EFL students on the basis of which sound decisions can be made.

Notes:

1. Canadian Academic English Assessment
2. International English Language Testing System

Table 4: Correlation Matrix 1

	TBLP(LC)	TBLP(RC)	TBLP(WR)
TBLP(LC)	1.00		
TBLP(RC)	.36	1.00	
TBLP(WR)	.28	.52	1.00
TBLP(total)	.68	.80	.81
TOEFL(total)	.55	.61	.70
TOEFL(LC)	.59	.29	.47
TOEFL(ST)	.37	.47	.54
TOEFL(VOC)	.29	.54	.54
TOEFL(RC)	.20	.49	.42

Table 5: Correlation Matrix 2

	TOEFL(LC)	TOEFL(ST)	TOEFL(VOC)	TOEFL(RC)
TOEFL(LC)	1.00			
TOEFL(ST)	.42	1.00		
TOEFL(VOC)	.27	.30	1.00	
TOEFL(RC)	.21	.26	.48	1.00
TOEFL(total)	.74	.74	.66	.64
TBLP(total)	.59	.60	.60	.48

As the results of these analyses show, it seems that the subtests of the TBLP test correlate, at a reasonable degree, with those of TOEFL. On the other hand, the correlation index of the two tests (TOEFL and TBLP) seems rather high. However, a high correlation between two tests does not necessarily mean that they are measuring the same ability (Farhady, 1979, 1983). Therefore, in order to reveal the nature and the number of the underlying traits which might be measured by these tests, different factor analyses were conducted on subjects' scores. The results are presented in table 6.

Table 6: Varimax Rotated Factor Matrix of Study Measures

Subtest	Factor 1	Factor 2
TOEFL(LC)	**	.86
TOEFL(ST)	.40	.59
TOEFL(VOC)	.78	**
TOEFL(RC)	.79	**
TBLP(LC)	**	.82
TBLP(RC)	.75	**
TBLP(WR)	.67	.43
TOEFL(total)	.68	.66
TBLP(total)	.67	.66

**Loadings less than .30 are deleted .

As the results of the factor analysis show, nearly all the subtests of both tests, except the listening sections, are heavily loaded on factor 1. This may mean that whatever is tested by the TOEFL can also be tested by TBLP test. On the other hand, the listening sections of both tests are heavily loaded on factor 2. This can also mean that listening ability can be measured by both TOEFL and TBLP test.

Conclusion

The results of the study seem to support the hypothesis formulated in this study. That is, TBLP test which is in a multiple-choice form is as valid and reliable as the TOEFL.

Pedagogical Implications

As mentioned before, testing involves the process of decision making. And in decision making, the future lives of so many people are at stake. It follows that interpretation of test scores should be made with caution. That is, the results should be obtained through a valid and reliable instrument. This reveals the crucial role of the instrument used.

In order to make sound decisions, according

was because of the nature of the tasks. Since most Iranian students are not familiar with this type of test, lengthy instructions are needed to have them understand what they are supposed to do. Based on the performances of the participants on the pilot administration of the test, the characteristics of the individual items (item facility, item discrimination, and choice distribution) were determined. According to the information gained through item analysis, some items were revised again. In order to ensure test separability, the reliability of the test was also calculated using KR-21 formula at this stage. The results showed a reliability index of .81. The last step was the final administration of the test. At this stage, the new test was administered to a total number of 127 female subjects. Based on the subjects' performance at the pilot administration of the test, the subjects, at this phase, were given one hour to complete the test. The original TOEFL was given to the same subjects the next session. For the TOEFL an hour and a half was allowed.

Results

Several statistical analyses were conducted in order to answer the research question. A brief summary of the findings is presented below.

First, the descriptive statistics for the subsections of TOEFL and TBLP test are given in tables 1 & 2.

Table 1: Descriptive Statistics for the TOEFL

Variable	Mean	SD	Total points
TOEFL(total)	73.58	14.38	150
TOEFL(LC)	18.38	6.32	50
TOEFL(ST)	19.74	5.51	40
TOEFL(VOC)	17.09	4.03	30
TOEFL(RC)	18.38	4.50	30

Table 2: Descriptive Statistics for the Topic-Based Test

Variable	Mean	SD	Total points
TBLP(total)	34.40	7.05	60
TBLP(LC)	10.78	2.82	20
TBLP(RC)	12.91	2.88	20
TBLP(WR)	10.72	3.43	20

Second, in order to estimate and compare the reliability indexes of both tests along with their subsections KR-21 formula was utilized. The findings are presented in table 3.

Table 3: Reliability indexes

Variable	Reliability	Variable	Reliab
TOEFL(total)	.82	TBLP(total)	.71
TOEFL(LC)	.72	TBLP(LC)	.39
TOEFL(ST)	.68	TBLP(RC)	.47
TOEFL(VOC)	.56	TBLP(WR)	.60
TOEFL(RC)	.66		

Third, in order to examine the degree of go-togetherness of the two measures, several correlational analyses were conducted between the two tests and their subtests. First, the correlation coefficient of the two tests was computed. The result showed a correlational index of .81. Then, different correlational analyses were conducted in order to see the degree of go-togetherness of (a) each test with its subsections, (b) each test with the subsections of the other test, (c) the subsections of the TBLP test with those of the TOEFL, and (d) subsections of each test. The results of these analyses are presented in two correlation matrixes presented in tables 4 & 5.

study was collected through two types of tests: an original TOEFL and a topic-based test developed exclusively for the purpose of this research. Each test is briefly explained below.

First, an original TOEFL was utilized as a criterion against which the newly-developed test was validated. The test consisted of listening comprehension, structure and written expression, and vocabulary and reading comprehension sections with 50, 40, and 60 MC items respectively. For each item, one point was assigned. Therefore, the test had a total of 150 points.

Second, a multiple-choice topic-based language proficiency test (TBLP) was developed the topic of which was "air pollution". This topic was selected on the reasoning that some experts do not favor topic-specific tests because of the threat they may impose on test validity due to some subjects' familiarity with the topic. The newly-developed test consists of three sections: listening comprehension, reading comprehension, and writing, each comprising 20 multiple-choice items. For each item, one point was assigned. Therefore, the test had a total of 60 points. Each section starts with the necessary directions on how to deal with different subsections of the test, and, where needed, additional directions were given for each subsection, and examples were provided. In this test, the subjects mainly deal with completing diagrams, inserting missing information, paraphrasing, etc. As an example, in the first activity of the listening section of the test, testees are asked to listen to a passage and fill in a table while listening.

Example

You hear: As a result of the smog episode which occurred in Los Angeles in 1975, 36 people died.

You see:

You see:

Year	City	Rate of deaths	Rate of illnesses
1	Los Angeles	2	Unknown

1. a. 1975 b. 1917 c. 1957 d. 1970
2. a. 63 b. 13 c. 36 d. 60

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

First, since the listening and reading comprehension passages of the new test had to be comparable in difficulty to those of the TOEFL, the readability indexes of reading passages of the TOEFL test were calculated using the Fog index of readability. Then, it was decided to select those texts which possessed the readability index within the range of one standard deviation above or below the mean readability of the passages in the TOEFL. The chosen paragraphs were taken from the Encyclopedia Americana. The next step was to tape-record the listening passages. This was done by a near-native speaker of the English language at natural rate of speech. Then, multiple-choice items were constructed following Millman and Greene's (1993) *Rules for Writing Multiple-Choice Test Items*. When the test was prepared, it went under repeated revisions, and the final version was used for the pilot administration phase of the study. Although test instructions were provided for each section and subsection of the test, they were also given, before the test began, orally in both languages -- English and Farsi. This

on areas outside their academic field.

The importance of background knowledge in reading comprehension has been addressed by many researchers (Johnson, 1981, 1982; Carrell & Eisterhold, 1983; Aron, 1986; Carrell, 1984, 1987) who stress the salience of content schemata. If students read a passage about a subject with which they are familiar, it seems logical that they will comprehend more than when they read about an unfamiliar subject. But this view may not be true in the sense that providing testees with ample listening and reading tasks on the basis of a particular topic will shed light on the issue in question (Fox, 1996). Clapham (1996) also refers to the importance of background knowledge and maintains that the student's comprehension is affected by his or her ability to draw on specialized knowledge bases and advises against subject-specific testing.

Another problem which may be present in performance tests relates to their scoring. As Upshur and Turner (1995) maintain, scoring these tests are more demanding than scoring DP tests:

Rating language performance is more demanding than scoring discrete-point tests. Lower reliability and validity for ratings are to be expected, ... (Upshur and Turner, 1995, p. 3)

This was confirmed by research conducted on the effect of rater variables on assessment. It was observed that there were significant differences in ratings awarded which reveal different perceptions of what constitutes good performances (Brown, 1995). Bachman and Savignon (1986) also believe that commonly employed rating scales present major problems of reliability and validity.

A third problem with performance tests, which concerns scorers and administrators, is practicality. That is, administering, scoring, and, more importantly, interpreting results are not easy tasks when these types of tests are utilized. This is because most performance tests do not have MC format.

In order to alleviate some of the above-mentioned problems, however, the topic chosen for the new test was a rather general one. As for the second and third problems, all the tasks and activities were constructed in the form of multiple-choice. This was due to the fact that using multiple-choice format can be quite successful because of objectivity in scoring such tests.

Method

Subjects. The subjects of this study were 171 Iranian English as a Foreign Language (EFL) learners selected on the basis of cluster sampling. The sample consisted of female university seniors who were majoring in English Translation at Islamic Azad university.

Of the total number of subjects, 44 took part in the pilot administration phase of the study. Because of the carelessness of few subjects, however, the item analysis procedure was based on the performance of 40 subjects and the rest was excluded from the data. Furthermore, of the 127 subjects participating at the final administration phase of the test, the results of 7 were not included in the data analysis because of leaving one of the tests incomplete.

Instrumentation. The needed data for this

Introduction

Tests are used for a variety of purposes -- to measure students' knowledge in relation to future tasks which they are expected to perform, to place students in appropriate levels, to grant certificates, to determine whether students can continue in future studies, etc. Thus, tests seem to be powerful because many people including language testers, teachers, parents, administrators, governments, public and so many other individuals and organizations are affected by test scores (Farhady, 1998).

According to Bachman (1990) "the fundamental use of testing in an educational program is to provide information for making decisions, that is, for evaluation" (p. 54). In order to make sound decisions, it is now believed that individuals' performances should be tested directly using realistic tasks in order to see what they can do with the language (Allison and Webber, 1984). That is why there has been a great tendency on the part of test developers to create tests which assess communicative performance. As a matter of fact, in recent years, much effort has been directed towards developing tests that not only measure a broad range of language abilities but are also **authentic** in that they require testees to interact with and process both the explicit linguistic information and the illocutionary force of the test material. Terms such as "functional" and "communicative" have also been used by researchers to refer to the same notion. That is, all of these terms -- functional, communicative, authentic -- refer to the extent to which the tasks required on a given test are similar to some standard or real-life language use (Bachman and Clark, 1987).

A closely-related issue, in this regard concerns thematic or topic-based tests in which the whole test is built around a single topic. According to Jennings et al. (1998), a number of language proficiency tests which are used in university admission procedures for ESL students (for example, CAEL Assessment¹, IELTS², OTESL³) have adopted a thematic or topic-based approach in order to reflect language in use. Unlike tests like TOEFL in which testees face independent discrete-point items, topic-based tests use a more integrated approach.

A good rationale for constructing topic based tests is that in real life situations, one of which is the university classroom, the professor usually centers his/her lecture on just one topic and provides the students with ample information and readings on that particular theme or topic. In other words, topic-based tests attempt to provide the context for language use which resembles the language demands in academic settings. Thus, if a test constitutes the elements of real-life situation, it can be said to be a more valid test in comparison to those which do not take advantage of authentic activities.

While topic-based tests are considered to be focusing on real-life situations, choosing a proper topic is not an easy task. That is, one threat to the validity of these types of tests is that test bias may occur as a result of testee's familiarity with the test topic.

This problem is addressed by Alderson and Urquhart (1988) who state that academic background can have an effect on reading comprehension, and that particular groups of students may be disadvantaged by being tested

BITA SABETI DIANAT

.....

make use of them in understanding second or foreign language instruction. Among these terms, process is considered as the most general of the three concepts. Suffice it to say that all human beings engage in certain universal processes. If someone is skilled at something, we tend to think of him/her as being able to do what ever it is faster, more smoothly, and more successfully than someone who is unskilled. It is important to notice that there is no generally agreed or empirically justified analysis of what subskills or component skills actually exist in the intellectual or cognitive field. Indeed, psychologists working in the field of mental testing have been looking for most of this century for a satisfactory way of analysing such skills, often using the complicated techniques of factor analysis to decide where tests appear to be testing the same trait and where they do not. Strategies can be defined as specific steps taken by individuals to enhance their learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language strategies result in improved proficiency and greater self-confidence.

Bibliography:

- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Cambridge: Blackwell.
- Brown, H.D. (1987). *Principles of Language*

- Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Faerch, C. and Kasper, G. (1983). *Strategies in IL Communication*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M.H. (1990). *An introduction to SLA*. London: Longman.
- McDonough, S. (1995). *Strategy and Skill in Learning a Second Language*. Great Britain: Edward Arnold.
- Nuttall, C. (1982) *Teaching Reading Skills in Foreign Language*. London: Heinemann.
- Oxford, R. (1990). *Language Strategies*. New York: Newbury House.
- Scarcella, R.C. et al (1990). *Developing Communicative Competence in Second Language*. Boston: Heinle Publishers.
- Seliger, H.W. (1983). *The Language Learner as Linguist*. *Applied Linguistics* 4 (3): 179-91.
- Towell, R. and Hawkins, R. (1994). *Approaches to SLA*. London: Multilingual Matters Ltd.

"learner training", and as an explanatory principle, for example in studies of communication breakdown and individual differences in learning. It will recur many times in various guises in the test that follows. A number of questions will have to be addressed:

1. How can strategies be identified and verified?
2. Can they be isolated and empirically demonstrated?
3. Can one distinguish between strategic and non-strategic behaviour?
4. Do strategies change during development?
5. Do communication strategies become learning strategies?

The distinction among strategies, techniques and tactics:

No distinction was made among strategies, substrategies, techniques, and tactics, and the lack of clarity has generated a confusion in the research literature. Cohen (1998:10) believes that the term strategy has, in fact, been used to refer both to general approaches and to specific actions or techniques used to learn a second language. For example, a general approach strategy could be that of forming concepts and hypotheses about how the target language works.

A more specific strategy could be that of improving reading comprehension in the new language. Among the substrategies aimed at improving reading comprehension could be any of the strategies for determining whether a text is coherent e.g. checking whether the direction and ordering of elements is clear,

seeing if it is consistent and complete, and so forth. An even more specific strategy would be that of attempting to summarize the text in order to see if the ordering of the points makes coherent sense. A still more specific strategy would be to fine-tune the type of summarizing- e.g. that they be short, telegraphic summaries written in the margins of the text every several paragraphs.

So the issue is one of how to refer to these various cognitive or metacognitive processes. This includes the terms strategy, technique (Stern, 1973), tactic (Seliger, 1983), and move (Saring, 1987), among other terms and also includes the split between macrostrategies on the one hand and microstrategies and tactics on the other (Larson-Freeman and Long, 1991). A solution to the problem would be to refer to all of these simply as strategies, while still acknowledging that there is a continuum from the broadest categories to the most specific or low-level. For learners and teachers as well, experience has shown that lists of suggested strategies for given tasks are useful, especially if they include strategies that are specific enough so that they can be readily used. This way the practitioners and learners can judge for themselves the level of abstraction for each strategy and so be better able to make functional use of it if so desired.

Conclusion:

In fact, the literature contains conflicting views as to the meaning of sometimes rather basic terms, such that the reader is not certain what the terms actually refer to and how to

Faerch and Kasper (1983), and Bialystok (1990) have all tried to clarify the difficult problem of how learners cope with the situation where they have a meaning to transmit or receive, but lack the normal linguistic means of encoding that meaning. Bialystok (1990) devotes two chapters to "defining" and "identifying" communication strategies, reviewing in the process the arguments put forward by the other authors. She discusses various proposals for defining criteria for strategies, and their potential for separating strategic and non-strategic behaviour, showing that each is less than adequate. For example, strategies are used when there is a problem, a breakdown; but she points out, this does not mean that strategies cannot be used where there is not a problem, unless the notion of problem is so reduced in force as to mean any translation between meaning and form of language. Bialystok (1990:12) proposed three features which occur in most of the discussions about strategy use, and summarized her approach; First, strategies are affective, they are related to solutions in specific ways, and they are productive in solving the problem for reasons which theorists can articulate. Second, strategies are systematic: learners do not create the best strategy for solving a problem but uncover the strategy from their knowledge of the problem and employ it systematically. Third, strategies are finite: a limited number of strategies can be identified. Strategies are not idiosyncratic creation of learners. Larger structures provide a context for organizing strategies into more general skills that are

applicable to a range of problems. This systematicity of strategies should be kept as a guiding factor in the search for description and explanations of the strategies used by second language learners.

4) Plans: A fourth way of conceiving of strategies is to think of them as plans for action. In the literature of learning strategies there have been a number of attempts to set up general principles which may describe the kinds of plan that successful language learners use. This tradition goes back to the work of Sern (1975) and Rubin (1975), who attempted to specify plan of actions whose use might distinguish successful language learners from unsuccessful ones. Faerch and Kasper (1983) explicitly reject the equation of strategy and plan, talking again about communication strategies, and attempt to draw a sharp distinction between them based on the difference between a planning phase of problem-solving and execution phase: strategies operate to put into effect the decisions embodied in the plan. Bialystok (1990) points out that this distinction is difficult to maintain.

This brief discussion will most likely have given the impression that the concept of psychological strategy is a very difficult one to pin down in a clear fashion that can be accepted by a majority of scholars in the field. This impression is quite justified; and yet it does not prevent this undeniably useful notion from continuing to be used both as a programmatic principle, i.e. as a justification for certain kinds of teaching, for example in

skilled at particular kinds of performance and not others. Wide range of performances: physical: e.g. sports, psychomotor: e.g. driving a car, steering a boat, flying. 3) They are amenable to learning and possibly instruction. 4) There are individual differences in level of achievement. 5) Performance is smooth, sensitive to feedback, integrated in time. 6) Most of the time, skills lead to success. (McDonough, 1995:3).

In discussion of language skills it has long been commonplace to refer to the various modes of language performance as skills; speaking, reading, writing, and listening (the four-skills approach of Audio-Lingualism). But it is evident that such terms are very general and not quite consistent with the use of ordinary language- and the literature of skill acquisition within psychology- or "skill" in specific applications. Hence it is nowadays convenient to refer also to subskills- for example, Nuttall's (1982) use of the division between word-attack skills and text-attack skills in her discussion of teaching foreign-language reading.

Concerning language skills, Oxford (1995:6) believes that gaining new language necessarily involves developing four modalities in varying degrees and combinations: listening, reading, speaking, and writing. Among language teachers, these modalities are known as the four language skills, or just the four skills. Culture and grammar are sometimes called skills, too, but they are somewhat different from the Big Four; both of these intersect and overlap with listening, reading, speaking, and writing in

particular ways. The term skill simply means ability, expertness, or proficiency. Skills are gained during the language development process.

Strategy:

According to Brown (1987: 79) strategies are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information. Strategies vary intraindividually; each of us has a whole host of possible ways to solve a particular problem and we choose one for a given problem. This term is currently enjoying a vogue in language-learning circles, with a variety of implications. There are four broad categories of meaning:

1) An organizing principle or policy: in this sense, strategy is an articulated plan for meeting particular types of problems, not a piece of problem-solving in itself (McDonough, 1995).

2) An alternative to calculation by rule: psychologists speak of strategies when referring to human mental ploys which appear to be used when alternative methods entail penalties of cognitive overload, memory or knowledge.

3) compensation: a large part of the literature in Second-language studies has focused on the use of strategies for overcoming communication breakdown. Tarone (1981),

Introduction:

Although we often use these three terms synonymously and interchangeably, if we ask for a definition, we are frequently given a vague definition. This attention to superficial similarities among these terms, however, tends to obscure the distinctive characteristics of each, and an understanding of the distinctions among the terms is vital to comprehensive definitions.

Brown (1987: 78) argues that there has been a great deal of confusion in the use of these three terms. We can find instances of "transfer" and "interference" being referred to as "Strategies" (Taylor, 1975). Sometimes "Process" and "Strategy" are synonymous (Tarone et al. 1976). And "Skills" and "Strategies" are often similarly interchanged.

He emphasized the importance of clarification, since these three terms are used in a variety of senses in every day language and in the language-teaching literature.

Process:

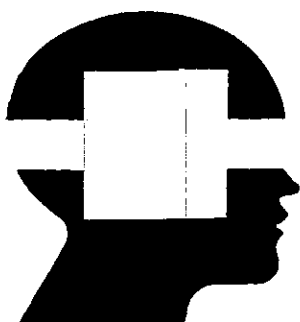
Of the three concepts, process is the simplest and yet the most overused. A process is the mechanism by which a set of information is transformed: thus the writing process is the mechanism by which ideas are transformed into characters on a page. Cognitive processes occur through time, and are subject to constraints of real time such as overload and memory; and they may occur in linear order, as in a model of writing which specifies a series of stages from thought via outline to

expression, or in parallel, as when several elements of a process occur simultaneously, for example in the activation of vocabulary and vocabulary associations such as synonyms and antonyms. (Towell and Howkins, 1994, 168).

In relation to process, Oxford (1995:5) maintains that the process orientation (building on general systems theory, in which all phenomena are part of a dynamic system) forces us to consider not just language learning process itself but also the input into this process. The general term input might include a variety of students and teachers characteristics, such as intelligence, sex, personality, general learning or teaching style, previous experience, motivation, attitudes, and so on. Input might also include many societal and institutional factors, such as unspoken and often inaccurate generalizations about particular students or about whole groups (e.g., simplistic expectations like "Girls must learn to be good wives and mothers, while boys must go out and conquer the world with their achievements"). It is important to identify the input factors in order to understand and interpret more clearly both the process and the outcome of language learning or acquisition.

Skill:

If someone is skilled at something, we tend to think of him/her as being able to do whatever it is faster, more smoothly, and more successfully than someone who is unskilled. Therefore, skills have a number of general features: 1) Performance: skills are about doing things. 2) Specific application: one can be



Some Words on Three Terms: Process, Skill, and Strategy in SLA

پرویز احمدی دارانی
فوق لیسانس آموزش زبان
دبیر منطقه ۳ آموزش و پرورش اصفهان

مقاله حاضر تلاشی است در جهت رفع ابهاماتی که پیرامون سه واژه فرآیند، مهارت و راهبرد در فراگیری زبان دوم وجود دارد. علی رغم اینکه ما اغلب این سه واژه را به صورت مترادف و متناوب بکار می‌بریم، اگر به دنبال یک تعریف جامع از آنها باشیم، مکرراً با تعاریف مبهم و پیچیده روبه‌رو خواهیم شد. توجه به تشابهات ظاهری در هر حال منجر به پیچیده شدن خصایص متمایز کننده واژه‌های فوق‌الذکر خواهد شد و از طرف دیگر فهم این تمایزات برای ارائه تعاریف جامع ضروری به نظر می‌رسد. طرح کلی این مقاله بر اساس بسط و طرح ریزی مجدد طبقه‌بندی براون (۱۹۸۷) و لحاظ کردن دیدگاههای نوین پیرامون گستره (حیطه) این سه واژه استوار است. علی رغم وجود همپوشی میان این سه واژه، تلاش بیشتر متوجه ویژگیهای متمایز کننده خواهد بود. بطور معمول هر تعریفی سؤالاتی را بدون پاسخ می‌گذارد و بر اساس همین اصل این مقاله سعی دارد که دایره کلی را برعهده خواننده قرار دهد.

Abstract:

The present article is an attempt to clarify the ambiguities surrounding the terms "process", "skill", and "strategy". The framework of clarification that will be used in this study is an extension and recasting of Brown's taxonomies (1987:78), incorporating more recent views on the domains of these three terms. Although there is some degree of overlapping among them, care will be taken to focus on the distinctive features of each.

one stresses a syllable. In addition, stress can be a magnitude in determining syntactic relations and meaning.

With respect to stress patterns, it was pointed out that work in genetative phonology has brought about the discovery of stress rules in English. Nontheless the multiplicity of these conventions makes memorisation nugatory. Likewise, the existence of a bundle of exceptions not following the rules declines rule learning. However, learners can, now and again, make meaningful generalisations. The results of many experiments indicate that learners should develop the ability in themselves to construct rules in accord with their own personal experiences rather than decifering formidable formulae.

Another worthmentioning point deals with the perceived difference between stress-timed and syllable-timed languages. Due to such a difference existing between English and Persian, based on the contrastive analysis, it is expected that Persian learners of English have trouble adjusting their articulatory mechanism to pronounce the intervening syllables between two stressed segments. This is particularly true when the number of syllables is great and one needs to consider, consciously or unconsciously, phonological processes involved, such as assimilation,coalescence, reduction... . This perceived difference calls for practice in covering the distance between the primary stressed segments at roughly equal times.

REFERENCES

1. Dalton, C.; B. Seidlhofer (1994). **Pronunciation.**

Oxford: Oxford University press.

2. Gimson, A. C. (1970). **An Introduction to the Pronunciation of English.** (2nd ed.) London: Edward Arnold.

3. Halliday, M. (1989). **An Introduction to Functional Grammar.** London: Edward Arnold.

4. Ladefoged, P. (1982). **A Course in Phonetics.** Los Angeles: Harcourt Brace Jovanovic Publishers.

5. Roach, P. (1983). **English Phonetics and Phonology: A practical Course.** Cambridge: Cambridge University Press.

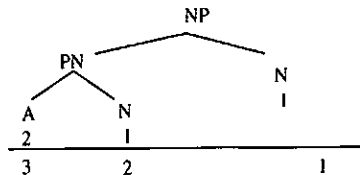
6. Schane, S. A. (1972). "Natural Rules in Phonology." In Stockwell & Macaulay: **Linguistic Change and Generative Theory.** Bloomington: Indiana University Press.

7. Yarmohammadi, L. ; G. R. Pouretedal (1996). **A Course in English Pronunciation: A Generative Framework.**

۸. حق شناس، علی محمد (۱۳۷۱). آواشناسی (فنونیک). تهران: انتشارات آگاه.



blackbird's nest
PN N



In larger phrases, the manner in which rules of stress are applied in each cycle is determined by the number of the syntactic units. That is, the larger the syntactic units, the larger the number of cycles and vice versa, (Schane, 1972). The stress contour of the following noun phrase can be determined as follows:

Rule 14.	Spanish ((American history) teacher) CN			
Cycle 1: word stress	1	1	1	1
Cycle 2: noun phrase stress	2	1		
Cycle 3: compound noun stress	3	1	2	
Cycle 4: phrasal stress	2	4	1	3

In English, Schane states that a construction functions as a compound when a subject title precedes words such as "teacher" or "professor", hence "American history teacher".

Prefix Weak Stress Rule (PWSR) is the Dickerson's stress rule which assigns the primary stress to the English words (Yarmohammadi, 1996). To understand the function of this rule, two terms need to be defined-key syllable and left syllable. Key syllable is the last vowel spelling pattern of a word excluding any endings, e.g.

forgets absorber
mechanically

grumbled tempo limiting
Left syllable is the vowel and all extra letters immediately to the left of the key, e.g.

spelling pattern
digital practical carpeting
purpose generative reckoned

Rule 15. PWSR states, "stress left syllable, but not the prefix. If you can't stress left, stress key".

democratise literative
I k I k

encouragingly
I k

incredible carnival resumed
incredible carnival resumed
pr k I k pr k

conclusion and Two Implications

Stress is a relative term; in other words, it undergoes changes depending on the speaker's meaning, high or low-pitch voice, lung-air pressure, muscular effort and so on. After all, in discourse, in which the above-mentioned factors are apparently invariable, some syllables are heard more clearly than others they are stressed. Stress correlates directly with pitch, duration, loudness, length and vowel quality. It can also be considered as a muscular effort the physiological change taking place in the articulatory and respiratory organs when

occur finally.

The key is ON the table not UNder the table.

Who do you want to give the book TO?

- R7. Personal pronouns, possessive adjectives, object pronouns and articles are unstressed unless they are used contrastively or emphatically.

It was SHE who won the attraction not HE.

- R8. Complementisers are always unstressed.

The book that you bought before is no longer available.

- R9. Relative pronouns are always unstressed.

The book that you bought is no longer available.

- R10. WH-words are sometimes stressed in British English.

WHO do you work with?

WHAT have they decided to do to prevent pollution?

- R11. "There" as an expletive subject is unstressed, but as an adverb carries a main stress.

There are two pens on the table over THERE.

- R12. Auxiliaries are unstressed:

He must go.

They have made a deal.

unless they:

- begin yes/no questions, e.g. *MUST he go?*
- are used in short answers, e.g. *Yes, you MUST:/ No, you MUSTn't.*
- are used in negative contractions, e.g. *You MUSTn't go, (but You must NOT go)*
- are used in tag questions, e.g.

The school library is open now, ISn't it?

You don't take care of it, Do you?

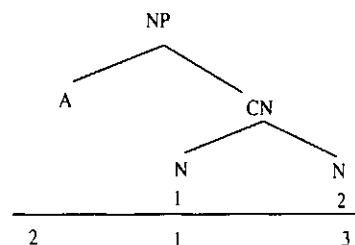
We must not be impolite, MUST we?

e. are used emphatically, e.g.

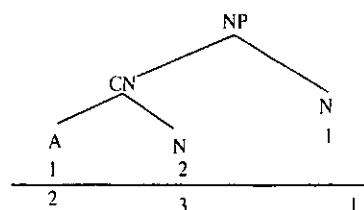
Don't say you can be a help. Remember, it's an obligation. You HAVE To do that.

- R13. Compound nouns (CN) and Phrasal nouns (PN) can be combined producing intricate contours exemplifying more than two degrees of stress (Schane, 1972). Numbers 1, 2, 3 stand for primary, secondary and tertiary stresses.

blackbird's nest
A CN



blackbird's nest
CN N



Below some practical and valuable rules of stress are introduced to the language teacher. An attempt has been made to describe those rules which are general and explicit enough so that the learner can make correct generalisations.

R 1. A syllable with the nucleus vowel /ə/ is never stressed.

about /ə'baʊt/	atrocious /ə'trʊʃəs/
atrocious /ə'trɒsətɪ/	closure /'kləʊʒə/
summary /'sʌməri/	navigable /'nævɪgəbl/
vulnerable /vʌlnərəbl/	

R 2. Monosyllabic words always have initial stress.

small /'smɔl/	badge /'bædʒ/	bask /'bask/
vest /'vest/	print /'prɪnt/	sear /'sɪə/

R3. Syllables with the nucleus vowel of / I / or / U / may or may not be stressed. Other vowels always carry some degree of stress.

ubiquitous /ju:'bɪkwɪtəs/	poofier /pʊfɪə/
splendiferous /splɛn'dɪfərəs/	

R4. In tri-syllabic words, if the final syllable is a long vowel or diphthong, the stress will usually be placed on the first syllable.

intellect /'ɪntlekt/	marigold /'mæɪrɪgəʊld/
alkali /'ælkəlaɪ/	stalactite /'stæləktart/
visualise /'vɪʒʊəlaɪz/	violate /'vaɪələɪt/

R5. Affixes will have one of three possible effects on the word stress:

a. The affix itself receives stress

racketeer /rækə'tɪə/	semicircle /'semɪs:kl/
refugee /refjʊ'dʒi:/	personality /pɜ:sə'næləti/

b. The word receives stress just as the affix was not there.

unpleasant /ʌn'plezənt/	premeditate /pri'medɪteɪt/
unwary /ʌn'weəri/	self-locking /self'lɒkɪŋ/
illogical /ɪ'lɒdʒɪkl/	irreverant /ɪ'revərənt/
encouragement /ɪn'kɒrɪdʒmənt/	terminable /'ts:ɪnəbl/
widower /wɪdəʊə/	mislead /mɪs'li:d/
dramatise /'dræmətaɪz/	arrange /ə'reɪndʒ/
foretell /fɔ:'tel/	surpass /sɜ:'pɑ:s/
disembark /dɪsɪm'ba:k/	decapitate /dɪ'kæpɪteɪt/

c. The stress remains on the stem, not affix, but it is shifted to a different syllable.

R6. Prepositions are unstressed unless they are used emphatically or they

reference /refərəns/	necessity /nɪ'sesəti/
magnetic /mæɡ'netɪk/	resolution /rezə'lʊ:ʃn/

intervals of time in spite of the various number of the intervening syllables, that is, English is stress-timed. Nevertheless, locating English in the stress-timed category is not strict owing to the fact that the speech of native speakers has not always been meticulously and methodically organised and syllables may tend to vary in time though much less considerably. This seemingly unscrupulous but actually realisable pronunciation might be due to pauses, hesitations, hems and haws, turning points and tiredness to count but a few.

Is "English Stress" Rule-Governed?

When asked by students how one can acquire English stress, teachers are usually at a loss for words. True as it is, this is a mind boggling and pestering question with which teachers have constantly been molested. The question of whether stress in English is law-abiding or how we can determine the place of stress in a word has been kicking around for long. English is not like those languages where stress is always predictive, that is, it always occurs on a fixed syllable, e.g. the penultimate syllable like Gzech (Roach, 1983). It is unanimously believed that stress in English is so complex that it does not lend itself to teaching through formulation of an assortment of rules. In other words, rule formulation and word analysis for stress seems to be a futile act. Accordingly, linguists place it as a property of individual words-each word possesses its own stress-pattern and has to be learned per se.

However, when an English speaker comes across a new word that he has never heard or seen before or a newly coined word, in majority of cases he knows how to pronounce it. It seems as if there are underlying rules which help speakers to pronounce words accurately. Studies which are founded on Generative Phonology show that there are rules which can be explicated. Nevertheless, these rules undergo so many exceptions that the learner may decide to turn a blind eye to these rules and consider stress as a characteristic feature of individual words. In other words, one can easily witness many forms not meeting the condition of a rule or undergoing it. As a result of this capriciousness and often-changing status of stress in words, proponents have never pinned down these rules or encouraged learners to extract all the rules. Thus, in order not to give learners sanguine delusions, in this paper, an attempt has been made to introduce only those productive rules and formulations which one can make generalisations through.

Stress Rules

In order to determine the place of stress on words, Roach (1983) suggests the following considerations:

1. Whether the word is monosyllabic or polysyllabic
2. The number of syllables
3. Whether the word ends with a suffix
4. Whether the word begins with a prefix
5. Phonological structure of a word

producing speech, speakers do not keep up a steady degree of articulatory energy. This level varies over the articulatory and respiratory muscles. From a listener's viewpoint, stress can also be defined with reference to "motor theory of speech perception" (For more information see Ladefoged, 1982, 104). These characteristics—linguistic function and muscular function—account for the recognition of stressed syllables.

Functions of Stress

In English, stress is associated with meaning or distinguishability. In other words, any change in the place of stress, especially stress in the stream of discourse, would frequently result in a different meaning. Generally speaking, Ladefoged (1982) counts a number of functions for stress:

1. In English, the relationship between the realisation of information units phonologically and clause syntactically is carried out by means of stress. To achieve this, stress is usually with the last lexical item (Halliday, 1989). This is the normal way of packaging the information which is implemented by stress.

Did you buy a shirt for Mary 'yesterday?
I bought a shirt for Mary 'yesterday?
When did you buy a shirt for 'Mary?

2. Stress may give emphasis to a word:
Neither do I study nor let 'you study.

3. Stress may function contrastively. That is, it contrasts one word with its alternative:
I bought a shirt for Mary 'yesterday.
 (no contrast)
I bought a shirt for 'Mary yesterday.
 (not for Jane)
I bought a 'shirt for Mary yesterday.
 (not a blouse)
I 'bought a shirt for Mary yesterday.
 (not sold)
'I bought a shirt for Mary yesterday. (not you)

4. Stress may indicate syntactic relations between words or parts of words, e.g. Noun+ Noun; Noun + Verb; Preposition + Noun; Noun +Suffix.

English Is Stress-timed

Another worthmentioning factor in stress is time which has given rise to the time-honoured division into stress-timed and syllable-timed languages. (Dalton and Seidlhofer, 1994). Syllable-timed languages are claimed to have a characteristically even, rather "staccato rhythm", that is, all syllables are said to recur at equal intervals, (Ladefoged, 1984). Persian is usually referred to as syllable-timed (Haqshenas, 1992):

u:/ke/tabe/ha/san/ra/qarz/ge/reft/

Each segment would take the speaker the same time to utter. However, in English, primary stress tends to recur at equal and regular

speakers expend more energy, and they also require greater muscular effort.

The nature and concept of stress is easy to understand, as one can easily recognise the difference between stressed and unstressed syllables. A stressed syllable is produced by greater subglottal air pressure relative to other adjacent syllable. It, thus, has greater respiratory energy than the unstressed syllables and presumably an increase in the laryngeal activity.

In a technical sense, stress may be studied at two levels. Stress at the word level deals with the pronunciation of words disjunct from a meaningful context. But rarely do people happen to use words separately. When words are placed in a context, it is unimaginable to think that words retain their individual stress pattern. Instead, they adopt a new stress pattern when they appear in connected pieces of discourse. It is noteworthy to state that neither of the pattern is a prerequisite for the other. Both are equally important, and one needs experience in both if one wants to learn a foreign language with a special care for his pronunciation. However, studying stress in isolation creates a laboratory situation so that one can study it in optimal form. The following diagram shows that words in and outside context take on different stress patterns:

	(black	bird) CN	(black	bird) PN
word stress	1	1	1	1
compound noun stress	1	2		
phrasal noun stress			2	1

This paper consists of two parts. In the first part, it is primarily concerned with introducing the nature and functions of stress and the factors involved in the production of a stressed syllable. In the second part it deals with some of the generalisations which can be made to ease the burden in learning stress both at the word and at the contextual level.

Stress and the Two Senses

Dalton and Seidlhofer (1994) use the term "stress" in two senses. The first concerns stress as a "linguistic foregrounding function". It does not exclusively correlate with loudness, which is our perceptual response, but with the effect of other factors as well. Different sound characteristics are crucial in making a syllable recognisably stressed such as duration, length, pitch and vowel quality rather than loudness (Roach, 1983). Stress can, likewise, account for grammatical differences like 'contest and con'test. The second sense concerns stress as a "muscular effort" in production from the perception and production point of view, that is, the way speakers achieve this impression of prominence, i.e. its physiological cause on the speaker part on one side and its perceptual cause on the listener on the other side. In

Let's Lay Stress

.....

On Stress

علیرضا جلیلی فر
فوق لیسانس آموزش زبان
دبیر زبان انگلیسی مراکز پیش دانشگاهی اهواز

ABSTRACT

The present article comprises two parts. First it defines stress as the prominence of a syllable in terms of loudness, duration, pitch and quality achieved through greater subglottal air pressure. It also brings into account topics such as **stress** from a linguistic and physiological point of view, **functions of stress**, and **stress and rule-governedness** in English. The second part of the article introduces 15 rules of stress a few of which might be regarded as over-simplified and too straightforward, but they are at the same time generalizable across the English language, and as a result they facilitate the learning of stress. As a final word, two types implications which

are directly related to the teaching and learning of stress are suggested.

Introduction

Everybody was astounded to see John enunciating each word too slowly. He was uttering the words with almost no recognisable difference in his voice tone. He wondered if he could find a way to communicate!

As a matter of fact, in producing speech speakers do not keep up a steady flow of articulatory energy. This varies over and across the articulatory and respiratory muscles. Thus, to place stress on a word or part of a word,

- (Eds.), *Language acquisition*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Horn, J.L. & Donaldson, G. (1980). *Cognitive development in adulthood*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Johnston, J. (1988). *Cognitive prerequisites*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kertesz, A. (1989). *Cognitive function in severe aphasia*. In L. Weiskrantz (Eds.), *Thought without language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. & Wertsch, J. V. (1987). *Language and the development of thought*. New York: Longman.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging Strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 27-44.
- Lefrancois, G. R. (1991). *Psychology for teaching*. California: Wadsworth, Inc.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Miller, J., Chapman, R., & Bedrosian, J. (1977). *Defining developmentally disabled subjects for research*. Boston: Boston University Press.
- Minsky, M. A. (1975). A framework for representing knowledge. In P. Winston (Eds.), *The psychology of computer vision*. New York: MC Graw-Hill.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. Cleveland, Ohio: World Publishing.
- Roeper, T., La Pointe, S. & Tavakolian, S. (1981). *A Lexical approach to language acquisition*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Snyder, L. (1988). *Cognition and language development*. In R.C. Naremore (Eds.), *Language science*, College-Hill Press.
- Valian, V. & Caplan, J. (1979). What children say when asked "what?": A study in the use of syntactic knowledge. *Journal of experimental child psychology*, 28, 424-444.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher mental processes. In J.V. Wertsch (Eds.), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (2nd ed.) Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of intelligence*. Baltimore: William and Wilkins.
- Wertsch, J. V. (1985a). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985b). *Culture, communication and cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Wexler, K. & Culicover, P. W. (1980). *Formal principles of language acquisition*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Whorf, B. (1956). *Language, thought and reality*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

language which may arguably possess the complexities of a spoken language, and extensively correlate them with hearing-speaking adults who are matched for age, sex, and possibly socioeconomic and educational status.

Another very revealing study in this area could involve systematic categorization of the mentally-retarded individuals based on their sex, age, and types and degrees of mental disorder, carrying out repeated comparisons between their cognitive and language abilities. Other studies can also focus on the development course of language acquisition in children suffering from Down Syndrome to find out that whether such a course is best characterized by delayed or atypical acquisition. It should also be investigated as to whether there is a particular pattern of strengths and weaknesses characteristic of the language acquired by such children.

It would also be of great benefit to systematically correlate those deaf-mute individuals who do possess a sign language with those who do not to see whether a sign language can foster higher degrees of cognition or intellectual capacity.

REFERENCES

- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bisiach, E. (1989). Language without thought. In L. Weiskrantz (Eds.), *Thought without language*. Oxford University Press.
- Butterworth, G. & Grover, L. (1989). *The origin of referential communication in human infancy*. In L. Weiskrantz (Eds.), *Thought without language*. Oxford: Oxford University Press.
- Cattell, R.B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chomsky, N. (1965). *Aspect of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. London: Praeger.
- Cromer, R.F. (1976). *The cognitive hypothesis of language acquisition and its implications for child language deficiency*. In D. Morehead & A. Morehead (Eds.), *Normal and deficient child language*. Baltimore: University Park Press.
- Elliot, A.J. (1994). *Child language*. New York: Cambridge University Press.
- Fodor, J. (1975). *The language of thought*. New York: Crowell.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge Mass.: MIT/Bradford Books.
- Garton, A. F. (1995). *Social interaction and the development of language and cognition*. NJ: Lawrence Erlbaum LTD.
- Gazzaniga, M. S. (1989). *The dynamics of cerebral specialization and modular interactions*. In L. Weiskrantz (Eds.), *Thought without language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hebb, D. O. (1966). *A textbook of psychology*. Philadelphia: Saunders.
- Hickmann, M. (1988). *Psychological aspects of language acquisition*. In P. Fletcher & M. Garman

The coefficient in the above table indicates that there is a considerably high degree of correspondence between the performances of normal and deaf-mute (non-signing) children on measures of general intelligence. The coefficient 81.3% is much higher than the critical which is 32% with the level of significance set at less than .01 for a directional test. This can be interpreted as evidence to support the existence of very similar degrees of intelligence in individuals who do or do not possess an overt linguistic system.

One interesting conclusion, here, would be to claim that lack of an overt linguistic system cannot possibly lead to much lower than average performance on tasks involving general intelligence. However, according to Vygotsky (1962), language is an essential means of development of higher mental functions through its abstract characteristics.

The findings of this study clearly contradict Vygotsky's view since deaf-mute individuals can exhibit very similar degrees of intelligence as compared to the hearing. At the same time, this conclusion can provide support for Piaget's (1926) view which proposes that language is neither necessary nor sufficient for the development of cognitive structures.

DISCUSSION

This study was primarily aimed at demonstrating that contemporary Psycholinguistic frameworks, for the most part, have been established on shaky grounds since they have not authoritatively addressed the most

fundamental question of how the human mind reacts to language and which cognitive structures, if any, are affected or transformed through the abstract properties of language.

As an instance, it seems quite unlikely that the different areas of language such as lexis, syntax, or sounds could all affect the mind in the same manner, or the same mental processes would be called upon towards their assimilation, storage, and recall. Nevertheless, FL/SL teaching methodologies give the same treatment to all different components of language as if they were categories of the same exact nature.

Perhaps, the methods and instruments of research that are available today cannot satisfactorily deal with such a giant complex problem, and we have to await the introduction of brilliant scientific breakthroughs by which the mysteries of man's own mind can be probed and hopefully unlocked. Until such time, it is suggested that performing exhaustive correlations of the type carried out in this study can certainly contribute to the development of more valid theories by decisively showing the kind of relationship that exists between language and mind, and whether language can possibly interplay on-line with such mental processes as learning, rehearsing, or remembering.

SUGGESTIONS FOR FUTURE RESEARCH

Although not easy, it would be possible to find deaf-mute adults in different age categories who do not use any systematic sign

a culture-fair international test called Raven's Colored Progressive Matrices (RCPM). This test consists of 36 questions in the form of two-dimensional visual patterns of graded complexity, out of which a smaller area has been taken out. This smaller area is presented to the subject, along with five other similar patterns as distractors. The test is very similar to a jigsaw puzzle, except that its colored patterns are mostly meaningless and pertain to geometric figures. The maximum score obtained, one point for each correct answer, is 36 which can be converted to either percentage or standard score through its conversion table.

RCPM is a measure of general intelligence whose administration requires almost no verbal explanation and is used for children in the age category of 5 1/2 - 9 1/2 and also for older retarded children. RCPM was administered to subjects individually. There is no time restriction for answering its questions. Kertesz(1989) reports that RCPM is a very reliable and widely used measure of general intelligence, and many recent studies in psychology and cognitive science have used it with normal as well as apasic children.

Procedure

As mentioned before, this study involved no treatment due to its objective which was achieved through an ex post facto correlational design. All the 100 subjects were tested individually using RCPM. Two examples had been prepared before hand to clearly

demonstrate the objective of the test to the participants. Time was not controlled for each item and the test started as soon as each subject fully understood the procedure to be followed and how to respond. Each correct answer received one point, and the score of each subject on the test was the total number of the correct responses which was later converted to percentage score.

The two sets of scores on RCPM obtained for the two groups of subjects 50 each were used in the Pearson product moment correlation coefficient formula to determine the magnitude and direction of any existing relationship between the performances of the two groups on RCPM.

FINDINGS

The correlation coefficient which indicates the degree of relatedness between the degree of relatedness between the performances of the two groups of subjects (50 normal, 50 deaf-mute) on the general intelligence measure called RCPM was obtained through the Pearson formula and is reported in the following Table 1.

Table 1. The correlation coefficient of the scores of normal and deaf-mute subjects on RCPM

Subjects		r_{AB} correlation
normal	deaf-mute	
50	50	81.3%

METHOD

Subjects

The subjects used in this study consisted of two groups of 50 male pre-school children in the age category of 5-6. The reason for selecting this specific age category was that the researcher could more easily have access to deaf-mute subjects who had not developed a systematic sign language.

The first group of the above subjects consisted of 50 male pre-school children who were normal in the sense that they had no hearing impairment, and all exhibited normal L1 development. The subjects attended the following pre-elementary schools and kindergartens: 11 subjects came from Sharaf, 8 from Parsa, 5 from Shayesteh, 7 from Omide Farda, 12 from Nonahalan, and 7 from Rastan. The first three are located in the city of Karaj, the fourth is in Gorgan, the fifth in Mashhad, and the last one is located in the city of Tehran, Shemiran District.

The second group of the subjects consisted of 50 male pre-school children who were born deaf-mute and did not use systematic signing. They had all been tested by specialists and clinically classified as totally deaf-mute. These subjects attended the following special centers: 18 subjects came from Pasdaran Complex, 9 from Yaftabad, 13 from Baghcheban Center Number Four, and 10 from Shahid mehrab pre-elementary school for the deaf-mute. All the above special centers are located in Tehran.

Materials

As briefly discussed earlier, since the concepts referred to as mind, thought, or cognition do not render themselves to quantification, this study uses intelligence as the concrete measure of an individual's general cognitive abilities in performing tasks that require intelligent behavior.

Intelligence, according to Wechsler(1958), is "the global aggregate capacity of an individual to think rationally, to act purposefully, and to deal effectively with his environment" (p.7). Hebb(1966) argues for two different types of intelligence. A: "The innate potential for cognitive development," and B: "A general level of development of ability to perceive, learn, solve problems, think, and adapt" (p. 332).

Cattell(1971) also makes an important distinction between two kinds of intelligence. He calls the first kind "fluid abilities" which are the basic non-verbal capabilities unaffected by culture or experience, such as measures of general reasoning, memory, attention span, and analysis of figures. The second kind is called "crystalized abilities" which is highly affected by culture and education. It primarily involves verbal measures of vocabulary knowledge, general information, and arithmetic skills. The first kind, as claimed by Horn and Donaldson(1980), is susceptible to age and reaches its peak by the age of 15, whereas the second kind tends to increase with age(cited in Lefrancois, 1991, p. 225).

The instrument used in this study as the subjects' measure of general intelligence was

area. The views presented so far can, perhaps, be summarized in a more orderly fashion as follows:

1. Language and cognitive development are two entirely independent phenomena.
2. Cognitive development precedes and is causally prior to language development.
3. Language development precedes and is causally prior to cognitive development.
4. Cognitive and language development draw upon the same underlying structures, thus move at the same pace and are perfectly correlated.

The four corollaries formulated above might not be all the possible alternatives concerning the relationship between the two variables in question, since one might also be concerned with the specific degrees and areas of development in either domain. It should, however, be mentioned in the passing that all the logically feasible combinations of the two variables have been advocated theoretically, and for the most part, without solid empirical evidence to support them.

One of the assumptions of this study is concerned with its design. No doubt, the most appropriate method of approaching a solution in the form of showing causality would be through an experimental study where one of the variables, language or cognitive development, might be designated as the independent one. One major problem here would be the choice of the independent variable which could go either way due to the lack of certainty and

reliable evidence to support any one of the two as the most likely candidate causing the other one, supposing there is a cause-and-effect relationship at all. Another problem would be how to treat a group of subjects with measured doses of cognition or language in a tightly controlled environment and watch for any corresponding development in the pertinent area, supposing that development naturally taking place within individuals can somehow be stopped in its track.

Therefore, in view of the foregoing discussion, it can be safely argued that performing extensive correlations between minds that do and do not speak or possess an overt linguistic system such as the hearing and the deaf-mute could yield the crucial information illuminating the nature of the relationship and trigger the formulation of a defensible psycholinguistic framework as the most vital foundation of FL/SL teaching methodologies.

Another assumption of this study is that whatever is known and applied in the process of adult language learning is somehow derived from the insights achieved in the natural first language acquisition domain. After all, what else can inspire man in his scientific endeavors other than the natural phenomena that function so flawlessly and miraculously in his surroundings. Thus, the main task would be to gain a thorough appreciation of the said relationship in pre-school children who are going through the process of language and cognitive development.

position implies that language development should be commensurate with cognitive development. Further, it cannot exceed cognitive development. In other words, this point of view implies a nearly perfect correlation between language and cognitive development.

The Weak Cognitive Hypothesis presented by Cromer(1976) holds that cognitive developments are necessary and critical for language development but not sufficient in themselves to account for the development of language. Cromer suggests that cognitive development allows for the development of meaning content to be encoded by the child. However, skills specific to a linguistic system are necessary for the child to be able to express these meanings with language. Miller et al. (1977) points out that the weak form of the cognitive hypothesis implies that language development would be equal to or less than cognitive development.

The third constructivist viewpoint is the Correlational Hypothesis of Miller et al. (1977) which suggests that cognitive and linguistic development will be strongly related to one another. The reason for such a relationship is that they are both served by common underlying structures. Whenever a developmental change takes place in specific underlying structures or mechanisms, it may be observed in either the linguistic or the non-linguistic domain. Snyder(1988) claims that basic to this position is the Piagetian notion of the horizontal

decalage in development. This concept refers to the time delay between the expression of an operation in one content domain before its expression in another.

Johnston(1988) places a somewhat greater emphasis on exploring the way that concepts and their attainment constrain and correlate with the acquisition of highly specific linguistic structures particularly spatial, locative, and dimensional terms. She stresses that one cannot simply look at the relationship between the way that conceptual knowledge constrains and affects the acquisition of language. Johnston concludes that, on the one hand, specific cognitive achievement may not be implied in the acquisition of all linguistic forms, e.g., elements of the auxiliary system, nor may cognitive operations be necessary and sufficient for the acquisition of specific linguistic structures. On the other hand, some linguistic forms clearly require prior conceptual knowledge which constrains their acquisition. Thus, there seem to be relationships between some but not all aspects of language acquisition and specific cognitive development.

The ultimate question before us is how much of what is unique about the human mind is owed to language, and how does language, if at all, transform the mind. The preceding brief survey regarding the possible relationships between language and cognitive development is, by no means, exhaustive. Nevertheless, it depicts the utter fuzziness and reveals the state of indecision surrounding this

terized as if he were operating in the scientific method similar to logical deductive operations performed by a linguist, but unlike the scientist, the child enjoys an inside edge in the form of innate rule-discovery system.

The second is Roeper et al's (1981) Lexical Hypothesis where they propose a somewhat different approach based on the observation that children learn lexical items before learning the rules that affect them. The child learns a set of subcategorization frames associated with the lexical items. These frames characterize and restrict the types of syntactic relations where these items can enter. Consequently, as the child learns lexical items, he learns something about syntax as well. The lexicon becomes a vehicle which introduces the child to syntactic categories and frames; then he becomes very sensitive to those syntactic rules that change subcategorization frames.

Finally, Wexler and Culicover (1980) put forth the Learnability Hypothesis which proposes that the child's learning of language, particularly syntax, can only be explained by making an appeal to the effect of specific linguistic constraints. Although they focus their discussion on specific syntactic principles, they extend their consideration to semantic constraints as well. They suggest that the child uses these principles in learning language, and such principles ultimately are what make a language "learnable". They do concede that these linguistic constraints may well be cases of more general cognitive constraints which

have not been well-formalized or specified as yet, and there is a lack of evidence to support this claim.

Constructivist Hypothesis proposes that the child is an active processor whose knowledge of the world serves as an interactive source for his hypotheses about language. The child applies these schemes, sensori-motor or mental, to the environment and incorporates or assimilates that information. Or, the environment may give the child information which prompts the child to change his schemes. The give and take of this continuous interaction is the mechanisms of the child's cognitive development. The gradual emergence of the structures of formal operational thought is the result of this process. Thus, the constructivist viewpoint suggests that the child's cognitive development is, in an important way, related to the hypotheses that the child will formulate about language. Again, there seem to be three major types of constructivist hypotheses.

First is the Strong Cognitive Hypothesis by Miller et al. (1977) which suggests that the development of specific cognitive factors is sufficient to account for the child's ability to apprehend and learn language. Here, the notion of cognitive prerequisites presupposes that the non-verbal cognitive skill precedes the acquisition of its corresponding linguistic skill. However, it is very difficult to reliably determine productive instances of linguistic skills and decide which non-verbal cognitive skills predict and are truly prerequisite for the attainment of specific linguistic skills. Such a

position regarding language as being neither necessary nor sufficient for cognitive development is with respect to the earlier stages (pre-operational thought and concrete operations); yet, he acknowledges that in the higher stages (formal operations) language **may be** necessary, at least for some forms of reasoning which require operating on symbolic forms.

In contrast, according to Vygotsky(1962, 1978, 1981), there are constant interactions between language development and cognitive development, such that thought is neither autonomous from language nor causally prior to it. The basic tenets to his theory, as pointed out by Luria(1976) and Wertsch(1985, b), are that speech is social in origin and that language precedes rational thought and influences the nature of thinking. The uses of a sign system, such as language, are necessary for the development of uniquely human higher mental functions both in ontogenesis and in phylogenesis. This view gives rise to the general explanatory principle of "semiotic mediation" where the properties and uses of sign systems, especially language, lead to new forms of organization in development. Vygotsky(1962) considers language as a very special tool which transforms the sensori-motor activity by mediating the means-ends organization. For him, thought is mediated by inner speech, i.e., its development is initially the result of internalizing a new kind of means-ends organization imposed by speech that transforms the organization of all activities.

In recent conceptualizations of the problem, there seems to be three major philosophical positions: constructivist, nativist, and behaviorist theories of language development. These views differ in where they place the source of the child's language learning ability and the mechanisms by which this language acquisition takes place. In recent years, however, the debate has been developed by and restricted to the nativist and constructivist camps. Undoubtedly, the behaviorists' inability to adequately respond to the concerns leveled by nativists and constructivists in the early 1970s has led to their recent lack of theoretical and empirical visibility on this question. Among the vast array of existing viewpoints regarding this issue, three of them may be classified as the current nativist approaches.

First to qualify is Valian and Caplan's(1979) Little Liguist Hypothsis which is highly consistent with Chomsky's nativist tradition. Essentially, they propose that the child learns a transformational grammar containing both phrase structure rules and transformational rules. The child is taken to possess some innate organizing principles that stand for the common denominator in all languages, the linguistic universals. They suggest that the hypotheses formulated by the child are candidate phrase structure and transformational rules which the child then tests against the available evidence. Considering the degree of fit between the rule and the data, he may retain or discard the rule. Therefore, he is charac-

Chomsky (1965, 1975, 1980) whose nativist view regards language as a specific faculty of man's mind, uniquely different from other mental faculties. He asserts that cognitive mechanisms could never account for the development of the highly structural rules specific to language and that language is sufficiently rich in structure that viable parallels to its structurally dependent rules do not exist in other domains.

On the question of modularity, one can ask whether children learn language using a distinct "mental organ" whose principles of organization are not shared with other cognitive systems such as perception, motor control, or reasoning (Chomsky, 1975, 1986; Fodor, 1983), or whether language acquisition is just another problem to be solved by general intelligence, in this case, the problem of how to communicate with other humans over an auditory channel (Minsky, 1975; Anderson, 1983). Is language simply grafted on top of cognition as a way of sticking communicable labels onto thoughts (Fodor, 1975; Piaget, 1926)? Or does learning a language somehow mean learning to think in that language?

The classical accounts with in developmental psychology concerning the origins of language and thought are those of Piaget(1926, 1955) and Vygotsky(1962, 1986). Their theories are often presented as mutually contradictory points of view. Their perspectives can be compared and contrasted by viewing the role of knowledge as a representational system. Piaget focuses on the child's cognitive

development, which he describes as resulting from the internalization of the means-ends organization of sensori-motor activities achieved in early development. Thus, the first cognitive representations are described as internal imitations of external action.

Kohlberg and Wersch(1987) point out that in Piaget's development theory language plays a relatively peripheral role both as a content area in its own right, although he may have later applied his concepts to study language development, and as the principle explanatory mechanisms from which cognitive development emerges.

Hickmann(1988) states that according to Piagetian school, children's use of language is merely one among many behaviors following from principles of organization and mechanisms of development which are themselves autonomous. For Piaget, cognitive development is in principle both autonomous from language development and causally prior to it. Nevertheless, Piaget has, occasionally, recognized the importance of language acquisition for cognitive development. The role of language appears particularly in dicussions about the development of the symbolic function which characterizes the uses of all signs, including the early imitations of actions (iconic sign) and later uses of language.

In Piagetian terms, although linguistic signs are described as having particular properties, their uses are but one type among sign-uses in the symbolic function, and they do not play a central role in development. Piaget's(1964)

the latter?

Butterworth and Grover(1989) suggest that one approach to complex processes such as language and thought is to observe how they develop. This so called "genetic method" raises the question of the origins of thought and language. In this regard, Garton(1995) believes that there are two sources of knowledge be it verbal or otherwise. It is either biologically determined or it derives from social origins. This dichotomy is often characterized as the nature/nurture debate whereby the development of knowledge is regarded as stemming either from innate pre-set capacities or, alternatively, from experience that regulates the development of the mind through the provision of stimulation for knowledge to grow.

Both poles in the debate have presented theoretical positions in the study of the development of language and cognition. In the innate views of development, emphasis tends to be on the "product" of that development, whereas in the social and cultural origins of knowledge, emphasis tends to be on the "process" of development. In both areas, the origins of cognitive and linguistic knowledge have been probed by empiricists as well as theoreticians. In the former, the focus has been on the end result, while in the latter, it has been on the environmental or contextual conditions that facilitate the process of development.

Elliot(1994) points out that it has been a tenet of much contemporary linguistics that language can be conceived of as a body of

knowledge separable from other aspects of intelligence. He argues that claims about the autonomy of language can be investigated from the viewpoint of continuity VS. discontinuity throughout the process of development. The main point of the contention, he stresses, is where language comes from. Does it appear from nowhere, or does it have roots in the child's prelinguistic experience that could explain its emergence and development?

On the one hand, based on the continuity approach, the claim is that language development is merely an extension of the child's early skill at communicating and its precursors lie in his non-linguistic knowledge and cognition. This line of argument seriously shakes the foundation of the autonomous position where language and cognition are considered as two discrete phenomena. On the other hand, based on the discontinuity view, language can be given a special compartmentalized treatment with no origin in the child's accumulated experience. Thus, development could be seen as a series of steps, each one qualitatively different from the one before, rather than a smooth scale of increasing knowledge or ability; "... language may or may not have identifiable roots in non-linguistic experience, but once the child begins to learn to talk, his intellectual and social abilities are modified in such a way as to bring language and thought much closer to each other later in life" (Elliot, 1994, p. 27).

A prominent contemporary theory addressing development has been put forth by

duality of language and mind by regarding language as a special sort of intelligence (g factor) and maintains that, by definition, they are inseparable. It is worth mentioning here that researchers investigating in this area have not even agreed upon a unique terminology and the pertinent literature is full of such cover terms as mind, thought, cognition, intelligence, knowledge structure, mental faculty, and a wealth of others which are cross-cutting and overlapping. Intelligence seems to be the one which most readily renders itself to quantification and operational definition. Many psychologists argue that any central process that underlies behavior such definition. Many psychologists argue that any central process that underlies behavior definition. Many psychologists argue that any central process that underlies behavior as attention, discrimination, analogy, memory, ideation, language, deduction, logic, or problem solving is intelligence.

Kertesz(1989) informs us of the consensus among most philosophers on the role of thought as a precursor to language, but language as not representing the essence of thought. He maintains, however, that without language the retention of thought, the easy recall of thought, the interweaving of thought into higher complexity, and the communication of thought are all greatly limited. He concludes that language modifies and shapes our thinking process in a very significant fashion. This could mean that those deaf-mute individuals who do not possess a systematic sign language would

be incapable of performing the aforementioned mental functions. Such a position seems to be reminiscent of the view put forth by Sapir (1921), and whorf(1956) who proposed that language is not merely a means of conveying ideas but rather functions as an instrument for shaping ideas.

Bisiach(1989) reports that review of the recent clinical investigations have resulted in two independent, but interrelated claims: (1) cognitive representations have analogue properties; (2) language does not qualify as an autonomous representational system. In other words, the second claim denies intrinsic representational competence outside those structures which, by virtue of their analogue properties, detain the actual thought database. Language can only operate with these structures on-line; it remains silent if not fed by them and malfunctions in a passive, uncontrolled fashion if misled.

There are two open questions begging the formulation of comprehensive and defensible answers. They are stated as follows:

A. Does language merely constitute an instrument for the communication of thought? Assuming that this is not the case and that language interplays on-line with non-linguistic phases of thought or general intelligence, how crucial is its role? What kind of cognitive skills, lacking in non-verbal thought, might it contribute?

B. Has language reverberated through developmental stages on thought, thus determining lasting changes in the structure of

Again, choosing a desirable strategy or some sort of a combination out of the list is perhaps a matter of luck and easier said than done. Mounting frustration has even prompted some authorities to strongly call for the total abandonment of all FL/SL teaching methodologies (Kumaravadivelu, 1994).

One reason for such a perplexity overshadowing the "what" and "how" of teaching stems from our inadequate understanding of the ways in which man's mind reacts to the properties and structures of language and vice versa. As hinted upon earlier, a powerful psycholinguistic framework should scientifically and authoritatively describe and explain the complex nature of all the mental functions that participate in and support the process of language acquisition. Doing so requires thorough insights into the phenomena of mind and language neither of which has been accomplished so far.

Consequently, theorists have suggested many partial solutions based on data-driven speculations without seeing the whole picture. Moreover, such partial views of the problem have been optimistically and often quite naively adopted by applied linguists as the whole truth into which syllabus designers and methodology/materials developers have molded their pedagogic products. This has led to a pendulous movement where methods and materials have been forced out of fashion as quickly as they have come into vogue. The enthusiasm of FL educators over discovering

the key which has promised to unlock all the mysteries of language learning has raged for a while and then fizzled out in bitter disappointment.

It takes a great deal of scientific courage on the part of the theorists to admit their failures of the past decades and start making reconsiderations, instead they have chosen to bury their heads in the sand and have set out to make wild claims and strongly reject every other existing perspectives. The following brief review can undoubtedly attest to the disheartening chaos which has dominated the psycholinguistic foundation of FL education.

The debate is by no means a new one and has been around for centuries. There are two philosophical camps: on the one hand, the dualists regarding language and thought as being two separate entities, including Bergson, Berkeley, Schopenhauer, Binet, Piaget; and, on the other, the monists, believing in the unity of language and thought, having such notables as Plato, Leibnitz, J. S. Mills, and Ribot.

The Platonic school of thought holds that language principles are immutable and unaffected by man's mental structures. By contrast, Aristotelians argue that such principles are affected and defined by the constraints or limitations of the organisms that must utilize them. Such uncompromising and extreme positions are still being reflected in our contemporary literature.

Gazzaniga (1989) points to a further complication in the basic issue of unity or

The issue that most urgently and crucially concerns FL educators all around is whether the methodology they have invested in will deliver on its promises and efficiently promote the most desirable learning objectives so desperately sought. No single FL teaching methodology, to date, has been able to tell the whole truth and provide a solid footing and sound guidelines for a smooth and enjoyable journey towards the ultimate success.

The witness one can easily call upon to testify to the truth value of the foregoing statement is the amazing number of admittedly attractive and quite convincing FL teaching packages including methods, materials, and guides which have poured out of the most prestigious Western publishing houses during the last century. FL teachers have been bombarded by a barrage of fantastic approaches laying claim to the final state of the art and a breakthrough in language education. There are fashionable texts and materials loaded with eye-catching colored pictures printed on top-quality gloss paper. Some advocate grammatical topic orientation, some situational, and yet others functional. Some have adhered to gradation determined by language frequency, some to degree of difficulty, and yet there are those who do not consider it wise to sacrifice authenticity at the price of gradation. Some believe in highly controlled hand-composed texts; whereas, others introduce culturally-loaded materials

regardless of the confusion involved. Some propose that materials should be suggested by the learners, some believe in no textbooks what so ever, and still there are those who go as far as taking cut-outs of magazines and newspapers to classrooms to be served directly.

The shelves of this supermarket are stacked with an astonishing assortment of materials to satisfy every taste and fulfill every wish. All one has to do is to try one and if it does not prove to perform miracles as promised, try another one, and keep trying without frustration in hopes of hitting upon the appropriate package. After all, there is nothing to be lost through this sort of trial-and-error pedagogic game, is there?

So much for the materials department of the past century turning state of the art into state of confusion. Unfortunately, things are no better off in the methodology arena. We are blessed with exquisite metaphores such as deduction, process orientation, desuggestion, holistic skills, teacher-centered, rule formation, whole-person, pattern drills, induction, isolated subskills, sense of plausibility, meaningful communication, product preoccupation, learner-centered, information gap, rotation, affective filter, autonomy, awareness raising, natural approach, musical approach, silent approach, family approach, army approach, physical approach, mental approach, habit-formation approach, science fiction approach, no approach, and the list goes on defying exhaustion.

Does Language Interplay on-line with Non-linguistic Phases of Thought? An Empirical Study

Parviz Behrouzi Ph. D. TEFL
Azad University

All pedagogic systems, since they address some type of human learning, must necessarily draw upon well-grounded psychological guidelines and FL pedagogy is no exception. No psycholinguistic framework can possibly qualify as the foundation of an FL teaching methodology unless it can adequately explain the nature of interrelationships in many areas between language and mind including the most fundamental question of autonomy and/or causal priority. To date, there has been no consensus among theorists on a single coherent perspective in this regard which has led to the development of a host of FL methodologies and ready-made packages making unrealistic and unwarranted claims, and causing persistent bewilderment in FL education circles worldwide. This article which is aimed at shedding some light on the foregoing relationship reports on a correlational study performed on two groups of subjects. The first group consisted of 50 pre-school non-signing deaf-mute boys (5-6) who had been clinically categorized as totally deaf due to congenital disorders. The second group consisted of 50 pre-school

hearing boys(5-6). Both groups were tested on a general intelligence measure (g factor) called Raven's Colored Progressive Matrices (RCPM). The result of this study which was a considerably high coefficient of correlation between the two groups suggests that absence of an overt linguistic system does not necessarily lead to corresponding degrees of malperformance on tasks involving intelligent behavior.

Un prédateur est spontanément perçu par l'homme comme négatif, surtout si ses proies sont les animaux d'élevage des hommes, ou les hommes eux-mêmes: d'où trois nouveaux traits saillants: "mauvais", "dangereux" et "indésirable".

Le trait "mauvais" se trouvait dans de nombreuses expressions de l'ancienne langue, dont une seule persiste en français moderne: "le loup mourra dans sa peau".

La saillance du trait "dangereux" apparaît dans les expressions "crier au loup"; "enfermer le loup dans la bergerie"; "se fourrer/se jeter ou tomber dans la gueule du loup"; "tenir le loup par les oreilles", ainsi que "quand on parle du loup, on en voit la queue" (à l'origine= "quand on parle d'une personne redoutable, elle apparaît", aujourd'hui extension du sens à "quand on parle d'une personne quelconque", donc disparition du trait "dangereux").

Le trait "indésirable" est saillant dans des acceptions métonymiques de "loup" dénotant un défaut, une malfaçon, une lacune, qu'on rencontre dans divers langages de métiers: technique, couture, typographie, théâtre (scène laissée vide, ou "blanc" dans les répliques), métallurgie ("loup de fonte", désignant une masse minérale mal fondue qui risque de provoquer une obstruction). Il renvoie à une représentation du loup comme objet de rejet, comme la malfaçon dans un travail.

L'ensemble de ces traits sémantiques constitue le "signifié de puissance", qu'on peut

résumer de la façon suivante: "Le loup est un animal remarquable par son apparence générale, la couleur de son pelage, la forme de sa tête et de ses pattes, dont l'arrière-train est caché par la queue, qui se déplace en file et silencieusement, qui vit dans les régions froides, qui circule la nuit, qui est solitaire quand il est vieux, qui acquiert une remarquable expérience avec l'âge, qui manifeste une certaine virilité et incite, comme beaucoup d'animaux, à la tendresse, enfin qui a des mâchoires d'une puissance impressionnante, qui est vorace et glouton, avide, prédateur des moutons et mangeur d'hommes, donc mauvais, dangereux et ressenti comme indésirable par la communauté humaine."

Ainsi a-t-on pu construire une définition originale, qui est linguistique et non pas référentielle, qui décrit non pas un animal, mais le signifié d'un mot en langue, tel qu'il se construit au travers des diverses acceptions, collocations et expressions figées, etc. Or, c'est bien là ce que cherche l'apprenant étranger, qui a tôt fait de comprendre à quel référent du monde correspond un mot, mais moins facilement quels emplois de ce mot il rencontrera et pratiquera dans les différentes situations de discours auxquelles il sera confronté.

1. La subduction, terme guillaumien appliqué par J. Picoche à la théorie sémantique, désigne un processus conduisant à retenir seulement quelques sèmes dans l'emploi d'un mot: la métaphore participe de ce processus.

vieux singe qu'on apprend à faire des grimaces", etc. C'est aussi le cas pour le loup: "vieux loup" désigne une personne d'expérience et "(vieux) loup de mer" un vieux marin que les longs voyages en mer ont rendu farouche et solitaire ou un marin très expérimenté.

Comme beaucoup d'animaux, le loup fait l'objet d'emplois hypocoristiques, soit à partir du nom générique, soit à partir du nom du petit: "loulou", terme affectueux donné à un familier, pouvant aussi dénoter le caniche; son féminin "louloute"; "mon gros (petit) loup".

Les mâchoires du loup sont sans aucun doute un des traits physiques qui ont le plus impressionné les hommes et nourri leur imaginaire.

De ce fait, "loup" désigne divers outils destinés à enserrer fortement, comme les mâchoires du loup: une pince pour arracher les clous, une machine de guerre défensive (sorte de tenaille à prendre les béliers), un appareil à grosses dents métalliques servant à battre et briser la laine; enfin, en médecine, une lésion cutanée ulcéreuse rappelant la morsure d'un loup.

Autre caractéristique fortement liée à la précédente, ayant impressionné les observateurs: la gloutonnerie, la voracité du loup. Ce trait apparaît dans plusieurs emplois, expressions lexicalisées: "avoir une faim/un appétit de loup", "dévorer comme un loup"; proverbes: "la faim fait sortir le loup du bois"; métonymies: "le loup" est un poisson de Méditerranée, ainsi

nommé à cause de sa voracité et de sa mâchoire impressionnante aux nombreuses dents pointues. "Le loup des eaux douces" désigne le brochet, pour les mêmes raisons.

Le cinétisme symbolique de la peur du loup

Si les mâchoires du loup et sa voracité ont impressionné les hommes, leur imaginaire s'est développé autour du phantasme de la dévoration. À partir du trait "gloutonnerie, voracité", relatif au comportement alimentaire de l'animal, un certain nombre d'emplois n'activent que le trait "avidité", qui peut être considéré comme une subduction¹ du trait "voracité" dans la mesure où il est appliqué à des domaines non comestibles et avec une charge négative: c'est le cas de l'expression métaphorique "avoir des dents de loup" et des acceptions métonymiques dénotant une personne avide et cruelle ou un créancier ainsi que de l'expression "jeune loup", dénotant une personne dynamique et ambitieuse, qui renvoie au comportement du jeune loup qui ambitionne de devenir chef de meute.

En tant que gros carnassier, le loup est un prédateur pour un certain nombre d'animaux, notamment des moutons élevés par les hommes: la saillance de ce trait fortement constitutif du signifié de "loup" se manifeste dans de nombreuses expressions: "les loups ne se mangent pas entre eux", "Qui se fait brebis, le loup le mange", "Hurler avec les loups" et "L'homme est un loup pour l'homme".

"loup noir", "loup rouge", espèces de chiens sauvages; "loup-tigre", le guépard; "loup-chat", "loup-cervier", désignant le lynx. "Loup" peut aussi désigner des êtres d'espèces très diverses, mais ayant un point commun quelconque avec le loup: ainsi en est-il du "loup marin" ou "loup de mer", désignant une sorte de phoque dont le cri rappelle celui du loup. De même, "chien-loup" désigne une race de chien ressemblant à un loup, "enfant-loup" un enfant élevé par des loups, et dont le comportement est devenu celui des loups. Enfin, l'imaginaire des hommes a créé le "loup-garou", désignant d'abord l'homme maléfisant à forme de loup des légendes populaires, puis simplement une personne asociale, farouche et solitaire.

L'observation de certains détails caractéristiques de l'apparence du loup est à la base de divers emplois du mot "loup": ainsi, la couleur du pelage, généralement sombre dans nos régions, est à l'origine de l'expression "être connu comme le loup blanc"; la forme du museau a conduit à dénommer "loup", par métonymie, un masque de velours noir donnant un faciès de loup. La forme et la couleur de la tête sont aussi à l'origine de la dénomination d'une brosse ronde et noire au bout d'un long manche, la "tête-de-loup", servant à ôter les toiles d'araignée au plafond.

Enfin, l'expression "il fait noir comme dans la gueule d'un loup" renvoie à l'obscurité de la gueule fermée. De même, "gueule-de-loup" désigne divers objets dont la forme rappelle

celle de la gueule d'un loup: un tuyau de cheminée coudé, un assemblage de deux pièces par une surface courbe, le mufler.

La même formation nominale se retrouve dans "pied-de-loup", sorte de champignon dont la forme rappelle une patte de loup; "cul-de-loup", endroit retiré, renvoyant à l'observation que le loup a toujours la queue basse, cachant son anus; enfin, "vesse-de-loup" désigne un champignon dont la forme et la taille justifient l'appellation.

Une autre base de dénomination d'objets par un nom d'animal est l'observation de son comportement. Son mode de déplacement est à l'origine de trois locutions: "à la queue leu leu" (à la queue du loup), "à pas de loup", "saut-de-loup".

Le loup est un animal nocturne, comme en témoigne entre "chien et loup", désignant le moment de la journée où les chiens sont encore dehors et où les loups commencent à circuler, la demi-obscurité empêchant de bien les distinguer. Il vit dans les régions froides, d'où l'expression un "froid de loup". Il devient solitaire lorsqu'il est vieux, d'où les expressions "(vieux) loup solitaire" et "vivre comme un loup", ou "vivre en loup", qui renvoient aussi au caractère sauvage de l'animal.

Le vieil animal symbolise souvent, dans la langue, l'expérience: un "vieux cheval de retour", "un vieux renard", "ce n'est pas à un

5) trait SOLITAIRE:

"(vieux) loup solitaire";

"vivre comme un loup"; "vivre en loup".

6) trait EXPERIMENTÉ:

"vieux loup"; "(vieux) loup de mer".

7) trait AFFECTIVITÉ:

loulou, louloute;

mon (pauvre, vieux, gros, petit) loup.

8) trait FORTES MÂCHOIRES:

"loup"=tenaille, pince, lésion.

9) trait VORACITÉ, GLOUTONNERIE:

"dévorer comme un loup";

"avoir un appétit de loup";

"avoir un faim de loup";

"la faim fait sortir le loup du bois";

"loup"=poisson de Méditerranée;

"loup des eaux douces"=brochet.

"les loups ne se mangent pas entre eux";

"qui se fait brebis, le loup le mange";

"l'homme est un loup pour l'homme";

"hurler avec les loups".

12) trait MAUVAIS:

"le loup mourra dans sa peau".

13) trait DANGEREUX:

"crier au loup";

"enfermer le loup dans la bergerie";

"se fourrer/se jeter/tomber dans la gueule du loup";

"tenir le loup par les oreilles";

"Quand on parle du loup, on en voit la queue".

14) trait INDÉSIRABLE:

"loup" (technique, couture, typographie, théâtre, etc.);

"loup de fonte" (métallurgie).

Un commentaire de cette structure sémantique permettra de mettre en évidence et de justifier la cohérence de la polysémie du mot étudié.

La constellation de traits descriptifs

Ce qui a frappé les hommes, c'est l'apparence physique globale de l'animal, ce qui les a conduits à faire entrer le mot "loup" en composition avec d'autres pour dénommer des animaux, canidés ou félidés, ressemblant au loup par leur forme globale: "loup peint (ou tacheté)", le lycaon; "Loup doré", le chacal; "Loup américain (ou des prairies)", Le coyote;

Constellation symbolique de la peur du loup

On a regroupé ici des traits saillants relatifs à l'imaginaire développé par l'homme autour de la peur du loup. Cet ensemble, contrairement au précédent, est connoté négativement.

10) trait AVIDITÉ:

"avoir des dents de loup";

"loup"= personne avide et cruelle, créancier;

"jeune loup".

11) trait PRÉDATEUR:

L'exemple détaillé du mot "loup" permettra d'illustrer concrètement la procédure.

Structure sémantique de "loup"

À partir de l'article "loup" de différents dictionnaires, toutes les acceptions du mot "loup" et tous ses emplois en composition ou dans des expressions plus ou moins figées sont recensés et classés en fonction du trait dominant activé. On peut ainsi mettre en évidence un certain nombre de traits sémantiques archétypaux dont la totalité constitue son signifié de puissance. Il s'agit, pour ce mot (comme c'est généralement le cas pour les noms d'animaux), soit de traits concrets, purement descriptifs, renvoyant à la simple observation du comportement et du mode de vie de l'animal, soit de traits relevant de l'imaginaire que les hommes ont développé autour de l'animal. Par commodité, ces traits ont été regroupés en deux ensembles, l'un constitué des traits descriptifs, l'autre des traits symboliques.

Constellation de traits descriptifs

Certains emplois de "loup" activent des traits purement descriptifs, d'où sont absents tout caractère subjectif, toute connotation. Ces emplois ont été regroupés en fonction des éléments de description physique auxquels ils réfèrent. On a ainsi dégagé neuf traits dominants:

1) trait APPARENCE PHYSIQUE:

- apparence générale:
"entre chien et loup";
chien-loup; loup noir; loulou; loup-tigre;

loup doré; loup peint; loup américain (ou des prairies); loup rouge; loup-cervier; loup-chat;
"enfant-loup";
"loup-garou";
"loup marin", "loup de mer".

-couleur du pelage:

"être connu comme le loup blanc, gris".

- forme de la tête:

"loup"=masque;

"tête-de-loup";

"il fait noir comme dans la gueule d'un loup";

"gueule-de-loup".

- forme du pied:

"pied-de-loup".

- forme de l'arrière-train:

"cul-de-loup".

-divers:

"vesse-de-loup".

2) trait MODE DE DEPLACEMENT:

"à la queue leu leu";

"à pas de loup";

"saut-de-loup";

3) trait FROID

"un froid de loup".

4) trait NOCTURNE:

"le soleil des loups" (la lune).



C'est le propos de cet article que de présenter, à partir de l'exemple du mot "loup", une théorie du lexique mettant en avant la cohérence des polysèmes, avec quelques suggestions d'exercices pour la classe de langue.

Lorsqu'on consulte un dictionnaire à l'entrée "loup", on trouve une définition de type encyclopédique ainsi qu'un relevé des principales collocations et expressions courantes faisant intervenir ce mot. On constate alors que le mot a de nombreuses acceptions et dénote toutes sortes d'autres objets ou êtres que le carnassier sauvage qu'il évoque d'emblée. Quels processus mentaux sont à l'origine des acceptions du mot "loup" dénotant un masque ou une sorte de poisson, comment l'expression "tenir le loup par les oreilles" en vient-elle à signifier "se trouver dans des difficultés", voici ce que la méthode rapidement présentée ici s'efforce d'expliquer, en décrivant la structure sémantique de ce mot à partir de l'ensemble des traits de sens activés dans ses usages répertoriés en langue. Cette méthode, d'inspiration guillaumienne, a été élaborée par J. Picoche (1986).

Il s'agit de retrouver la cohérence qui préside aux différents effets de sens d'un mot de façon à organiser logiquement sa structure sémantique. À partir des dictionnaires courants de langue, on procède à l'examen systématique de tous les emplois d'un mot, sens dits "propres" et "figurés", acceptions spécialisées, collocations courantes, emplois dans des expressions plus ou moins figées, etc., afin de relever tous les traits entrant dans la composition de son signifié; on construit alors une description empirique qui constitue l'archétype sémantique du mot; on l'appelle "signifié de puissance" parce que, dans la réalité du discours, il n'apparaît presque jamais intégralement, le contexte sélectionnant un ou plusieurs traits parmi l'ensemble des traits potentiellement activables.

Quelques propositions pour l'apprentissage du vocabulaire en FLE

Marie-Luce HONESTE
Université Jean Monnet (saint-Etienne, France)

نویسنده این مقاله ماری-لوس هونست، یکی از استادان دانشگاه ژان-موننه در سنت اتین فرانسه است که سالها در زمینه آموزش زبان به خارجیان تجربه دارد. او معتقد است که زبان آموزان چنانچه به مفاهیم مختلف یک واژه و کاربردش در جملات گوناگون، اصطلاحات و ضرب المثلهای آشنا شوند، بهتر میتوانند آن واژه را به خاطر بسپارند. بعنوان مثال در این مقاله او واژه "Loup" به مفهوم «گرگ» را در نظر میگیرد و تمام اصطلاحات و مفاهیم مختلف این کلمه را در جمله مورد بررسی قرار می دهد و به این ترتیب تعدادی مشخصه های معنی شناسی تصویر نمونه ای این واژه را در اختیار زبان آموز می گذارد. کل این مشخصه ها تشکیل دهنده مدلول هستند.

Dans l'apprentissage du vocabulaire, l'apprenant d'une langue étrangère est confronté à une difficulté bien connue des enseignants de langue: un lexique dont la structure sémantique, et notamment la polysémie très forte des mots de haute fréquence, est différente de celle de sa propre langue.

Deux attitudes sont alors possibles en matière de didactique: la plus courante et la moins efficace est de contourner l'obstacle et de faire apprendre par coeur tous les sens des polysèmes de la langue étrangère, comme s'il s'agissait d'autant d'homonymes. L'autre consiste à montrer que la polysémie d'un mot n'est pas due au hasard, mais qu'elle relève d'une cohérence que les apprenants étrangers ont tout avantage à prendre en compte, non seulement parce qu'ils auront plus de facilité à retenir les différents effets de sens d'un mot en comprenant la logique qui les sous-tend, mais aussi parce qu'ils auront ainsi une approche plus intelligente de la structure du lexique d'une langue et du même coup une meilleure compréhension du système linguistique qu'ils s'efforcent d'appréhender.

<http://fllc.smu.edu/frlib/francophonelib/html>

Centre Pompidou

<http://www.cnac gp.fr/>

Lecture et écriture. Apprentissage de la lecture, contes et histoires, comptines et poésies, souvenirs des aimés... Des liens innombrables.

<http://www:imagnet.fr/momes/education/lecture/lecture.html>

Les anniversaires(fêtes). Les enfants peuvent s'y inscrire pour qu'on leur souhaite un bon anniversaire par courrier électronique le jour qui convient. Ils peuvent également envoyer des vœux aux gens qui s'y sont inscrits. Classement par jour et par mois.

<http://www.imagnet.fr/momes/anniversaires/inscriptions.html>

Dictionnaire encyclopédique. Les enfants peuvent participer à la rédaction d'un dictionnaire encyclopédique en envoyant leurs définitions, dossiers, travaux, devoirs sur un sujet qu'ils peuvent proposer. Tout cela apparaît par ordre alphabétique. Cela peut être très amusant.

<http://www.imagnet.fr/momes/dictionnaire/index.html>

Divertissement divers. Histoire interactives, jux visuels et jeux de vocabulaire.

<http://www.imagnet.fr/momes/jeux.html>

Jeux divers et variés. Répertoire de jeux traditionnels français: avec papier crayons, cartes, divers objets, sans matériel, seuls, en compagnie... Les élèves peuvent y envoyer les leurs.

<http://www.imagnet.fr/momes/jeux/index.htm>

D'où viennent les arbres? Des dessins et des questions pour les enfants sur les arbres jeux.

<http://www.domtar.com/arbre/jeux1.html>

Etablissements français avec visiocon-

férence: on y trouve les adresses et la personne de contact, pour prendre rendez-vous avec eux et discuter un jour en direct, en voyant les visages des gens.

<http://www.ac.toulouse.fr/nte/visiocrf.htm>

Langue française écrite: graphisme, vocabulaire, orthographe, grammaire, production d'écrits. Essentiel pour le professeur de FLM: des liens innombrables sur les jeux d'orthographe, du vocabulaire, les dictées de Pivot, des exercices sur les accords grammaticaux BEPP, tests de grammaire, conjugaison...

<http://www.imagnet.fr/momes/education/ecriture/ecriture.html>

La Nouvelle Orthographe. L'essentiel de la Nouvelle Orthographe: Les 800 mots les plus fréquents.

<http://juppiter.fltr.ucl.ac.be/FLTR/RO M/ess.html>

Langue orale. Ressources pour pratiquer la langue orale dans les cours de français.

<http://www.imagnet.fr/momes/education/orale/orale/html>

De façon plus générale, la consultation d'un grand nombre de sites francophones s'avère potentiellement très profitable, que se soit comme source de supports ou d'activités pédagogiques par des cours de langue ou de civilisation.

Références:

1)

DE MARGERIE, Charles; PORCHER, Louis: Des média dans les cours de langues, p.108, CLE international, 1984, Paris.

2) Ibid

Adresse électronique: mazarnia ark. tabrizu. ac. ir-

Adresse: 21 shemshad, Soussan- ab, Nézamabad du Nord, Téhéran, Iran.

La boîte à Outils des Enseignants des Ecoles Maternelles et Élémentaires. <http://members.tipod.com/2 SQUIDLY 361 moire>.

Cours de français en ligne qui comprend des leçons de grammaire, des glossaires, des conseils pour la correction de compositions, des extraits de textes littéraires, des examens, etc. <http://www.chass.utoronto.ca.8080/french/vale>

Internet en français. Page des ressources en français qu'on trouve sur le Web.

Répertoire par catégories de ressources innombrables: bibliothèques, cinéma, éducation, histoire, mathématiques, télévision, transport... <http://www.vquebec.ca/2www/educ/frenc.html>

Adminet: ressources francophones de l'Internet. Recherche par mot clé ou par catégorie: Institutions françaises, pages jaunes, villes de France, toutes les pages du monde, TV, presse, etc. <http://www.adminet.com/index.fr.html>

La francophonie /Plus de 200 rubriques classées par ordre alphabétique. Index des serveurs francophones sur Internet. Pays, régions, bandes dessinées, la Bourse, le cinéma, l'enseignement, les gouvernements... <http://www.cam.org/2favrelp/index.html>

<http://instructl.cit.cornell.edu/2agll/Hexagone.html>

Dictionnaires: s, ministères d'éducation dans la Francophonie. etc. <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/pedagogie.du.français.html>

Dictionnaire Logos. Dictionnaire interactive multilingue avec plus de 1,5 million d'entrées en 30 langues. <http://www.logos.it/querysoft/aueryfr.html>

Conjugaison des verbes. On donne le verbe; on demande le temps, et on le conjugue. <http://tunna.uchicago.edu/forms-unrest/inflexquery.html>

<http://tunna.uchicago.edu/forms-unrest/inflexquery.html>

Orthonet. On écrit un mot dont on a des doutes quant à l'orthographe et on nous donne même ses dérivés, catégories grammaticale et définitions, expressions où il apparaît... <http://www.sdv.fr/orthonet/recherche.html>

Lexique de français. Définition de notions utiles pour l'enseignement du français (ex: académie française, ellipse, fabliau...) <http://www.bplorraine.fr/éeg/jegshome/lexique.html>

Dictionnaire de citations. Recherche des citations célèbres par auteur ou mot clé.

<http://www.hebel.net/citations/citations.html>

Dictionnaire des mots croisés. Liste des voix des animaux, des insectes, des oiseaux, argot scolaire et militaire, etc.

<http://www.geocities.com/Times Square/8472/>

Lexique de l'Éducation Nationale. Définition de sigles agrégation, bac...

<http://www.sigu7.jussieu.fr/comme/lexfar/html>

Vocabulaire normalien. Argot des élèves de l'École normale supérieure.

<http://www.eleve.ens.fr.8080/home/colomlet/dico/html>

Son des animaux du monde. Les voix des animaux en français.

<http://www.georgetown.edu/cball/animals/french.html>

Humour. Répertoire de blagues, des citations de Woody Allen, de Coluche, des devinettes, etc.

<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/humour.html>

Bibliothèques francophones. Liste de toutes les bibliothèques des pages francophones.

étrangères, d'importants clivages se sont aussi mis à fonctionner. Centrer l'enseignement sur l'apprenant, c'est considérer celui ci comme sujet psychosocial, responsable de soi même, inséré dans une société donnée.

Internet est la manifestation la plus visible de la société de l'information; alors qu'il n'en est que le prototype encore rustique. Qu'est-ce qu'Internet?

C'est avant tout un protocole d'échange qui permet de faire communiquer entre eux des réseaux d'ordinateurs. C'est un réseau de réseaux dont la forte croissance et le nombre important d'utilisateurs l'ont fait développer. Il n'est pas seul. Des réseaux propriétaires existent, mais ils ont tous, à la demande de leurs abonnés, des fenêtres sur Internet. Les experts croient qu'Internet est aujourd'hui le plus grand moyen de communication auquel l'homme n'a jamais accédé. Le nombre des usagers augmente chaque jour.

Mais Internet contrairement à ce que l'on pourrait croire, n'est pas une chose nouvelle. L'Internet traditionnel était utilisé par des chercheurs, des universitaires, et des militaires, cependant ce n'est que récemment que ce réseau s'est élargi et transformé, puisqu'on voit aujourd'hui apparaître deux tendances, une tendance commerciale et une tendance pédagogique. Ce n'est que la dernière qui nous intéresse dans cet article.

"Nous estimons qu'il existe, précise T. Lunati, environ 20000 sites Web de langue française: 58% en France, 20% au Québec, 8% en Belgique, 6% en suisse, 8% dans d'autres pays francophones ou non. Ces chiffres sont en pleine expansion, il se crée environ 1500 sites Web de langue française chaque mois."(2)

On trouvera ci-après bien des adresses des sites Web destinés à rendre l'enseignement du

français plus facile. Il y a des ressources pour tous les niveaux.

Dans les sites où l'on trouve un espace pour écrire le type d'informations recherchées: (sujet d'actualité en France, points grammaticaux, littérature, presse...)

La recherche peut se faire par mot clé ou par domaine thématique généralement "Bonjour". Voici une adresse: <http://www.perso.hol.fr/~rponspuc/Recherche.fr.htm>

Les pages Web permettant de rechercher un document, un programme ou une adresse e mail dans une base en langue française de plus de 3000000 pageweb. Informations indexées quotidiennement. <http://www.pageweb.com>

Le trouvetout. On peut y ajouter sa pageweb, si elle est en français bien sûr. <http://www2.ccim.be>

Ressources pour les professeurs de français: Sites Web consacrés exclusivement aux professeurs de FLE. On y trouve des activités innombrables à faire avec les élèves. De nombreux liens vers des pages Web pour toutes les matières, en français. Il est essentiel de le visiter. <http://www.imagnet.fr/momes/education/divers/divers.html>

Apprenez le français avec Internet. Des sources inépuisables: dictionnaires, phonétique, conjugaison, jeux de chiffres ou de lettres, examens de français au bac, et leurs corrigés, vocabulaire, grammaire et écritures interactives... <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.html>

Enseignez le français avec Internet. Répertoire: méthodes d'enseignement du FLE, des activités didactiques qu'on peut faire sur Internet pour enseigner le français, ministères d'éducation dans la Francophonie. etc. <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/pedagogie.du.francais.html>

Internet au Service du professeur de Français

ارائه کننده: مصطفی آذرnia
عضو هیئت علمی گروه فرانسه تبریز

کارشناسان بر این باورند که اینترنت مهمترین رسانه گروهی است که بشر تا به حال بدان دست یافته است. نقش اینترنت در آموزش زبانها بسیار زیاد است. اینترنت رسانه جدیدی نیست. پژوهشگران و نظامیان از مدتها پیش از آن بهره جسته اند و در سالهای اخیر پیشرفت سریع آن باعث شده است تا جنبه های تجاری و آموزشی پیدا کند. از این دو جنبه فقط جنبه آموزشی آن در این گزارش مدنظر می باشد. در گزارش حاضر آدرس شبکه های اینترنت که در همه زمینه های آموزش زبان فرانسه مفید است و آموزش آن را آسانتر می کنند آورده شده است. در شبکه هایی که جای خالی برای وارد کردن کلمه کلیدی وجود دارد با نوشتن "Bonjour" می توان به برخی شبکه های زبان فرانسه وارد شد و علاوه بر آن آدرسهای مستقل دیگر نیز در این گزارش به تفصیل مورد بررسی قرار گرفته است.

هدف این گزارش تشویق مدرسان و زبان آموزان فرانسه به استفاده از اینترنت است. به لحاظ این که زبان فرانسه در شبکه اینترنت سخت فعال است و پژوهنده می تواند در فراهم آوردن مطالب درسی خود در هر ماده درسی از آن استفاده کند.

Le but de cet article est d'encourager les enseignants du français à se décider à naviguer sur Internet et à découvrir combien la langue française est vivante dans le réseau et à quel point ce réseau peut les aider dans leur préparation de cours.

M. Tardy a dit l'essentiel là dessus, il y a presque vingt ans. "L'école et les media, chacun pour son compte, constitue un appareil de pouvoir: très logiquement donc, chacune de ces deux institutions tend à persévérer dans son être, et cela, comme toujours, en excluant les autres institutions, précisément parce que celle ci n'a pas vécu comme des partenaires potentiels, mais comme des adversaires à écarter où à digérer. L'école se ferme sur elle-même, et inversement, les media visent à avaler l'école." (1)

S'agissant de l'enseignement des langues

2- Von Mensch ist hier direkt keine Rede.
Mit welchem Bild wird er assoziiert?

3- Trost und Rauch-Mit welchen Gedanken
und Vorstellungen verbindet der Dichter diese
beiden Begriffe?

Von Rainer Malkowski ist das nächste
Gedicht:

In der Laubenkolonie
Vor seiner frischgestrichenen Laube
(hoffnungsvoll grün)
der Schläfer.
Die entfaltete Zeitung,
auf dem Gesicht.
Frieden
Frieden
Wenn man die Augen schließt.

Auch hier haben wir eine ausdrucksvolle
Szene, die nur mit ganz knappen sprachlichen
Mitteln angedeutet wird. Und grade weil die
so kurz und knapp dargestellt ist, gibt sie einen
um so grosseren Raum zu einer ausführlichen
Rekonstruktion. Hier kann man sogar viel
Inadeskundliche Informationen holen, wie z.B:
Welche Rolle spielen Lauben und Wochenen-
dhäuser im deutschen Stadtleben? Oder
welchen Beruf mag der Schläfer haben? Und
was für einen metaphorischen Inhalt haben hier
die Begriffe Grün und Schläfer?

Das letzte Gedicht, von Karl Alfred Wolken,
befasst sich mit einem aktuellen problem,
nämlich mit der Zerstörung der Natur:

Ein Baum ist gestürzt
den ich gut kannte.
Letzten Winter
lebten noch viele Vögel in ihm.

Niemand hat ihn gemalt.
Wir wissen schon nicht mehr genau
wie er aussah.
Diese klare Sicht
dort, wo er stand
Ich seh, wie man sieht,
Wovon nichts mehr zu sehen ist.

Und dazu folgende Fragen als Beitrag zum
besseren Verständniss:

1- Warum werden in dem Gedicht die Vögel
genannt?

2- "klare Sicht"- der Ausdruck hat wahrsche-
inlich eine zweite, und unerwartete Bedeutung.
Welche?

3- Wie Könnte der Überschrift heissen?

Das waren nur vier Beispiele aus dem
grossen Schatz der deutschen Gedichte. Nimmt
man sie in den Unterrichtsplan auf, so geben
sie dem Schüler wie dem Lehrer die
Möglichkeit eines Atemholens, in dem sie
echte Literatur erleben und Motivationen
bekommen, sich auch persönlich mit der
deutschen Litertur zu beschäftigen.

Benützte Literatur:

1- Volker kapp: Übersentzen und Dolmetschen
UTB 1984

2- G. Häussermann: Sprachkurs Deutsch 5
Verlag Sauerländer 1996

3- Marcel Reich Ranicki, Herausgeber
1000 Deutsche Gedichte
Inselverlag 1996

Was die Landeskunde betrifft, so sollten wir ihre große Bedeutung für die Sprachenaneignung klar festhalten:

Landeskunde ist ein geeignetes Mittel, das Interesse des Lernalers für die Fremdsprache zu wecken. Sie hilft ihm, Vorurteile gegenüber der fremden Kultur abzubauen, und für die Denkweise anderer Völker Verständnis zu bringen. Dadurch wird die Fremdsprache erst recht zu einem Zugang zu neuen Welten, und erfüllt ihren vollen Sinn.

Will man einer Fremdsprache eine gesitriche und echte interkulturelle Grundlage geben, so darf man vor einem Einbezug literarischer Texte, oder sogar Gedichte nicht zurückschrecken. Die Vorstellung, ein Gedicht sei ein Sprachkunstwerk und so kulturspezifisch, dass ein Anfänger es schwer verstehen würde, ist ein vorschnelles Urteil. Erstens: Die Auswahlmöglichkeit deutscher Gedichte aus jeder Epoche, und für jede sprachliche Grundlage ist sehr groß. Zweitens ist das Gedicht, Dank seiner musikalität in Reimbau leichter festzuhalten. Ein letztes und entscheidendes kommt noch hinzu: Die geistigen Gegenstände des Gedichtes, seine Themen, Bilder und emotionalen Elemente sind im Vergleich zu prosawerken weniger Landesspezifisch, ja sogar global. Das macht ein Gedicht im allgemeinen auch für fremde kulturen leichter verständlich.

Als überzeugendes Beispiel bringen wir einige epigrammartig kurze Geichte von modernen deutschen Dichtern, mit didaktischen Hinweisen und vorschlägen, wie man sie im Unterricht einsetzen kann:

In dem folgenden Gedicht von Erich Fried wird ein sehr geläufiges Sprichwort variiert, so

dass sein sinn sich in ein Fehlurteil umkehrt. Als Aufgabe könnte man dem Lerner überantworten, die parodierte Pointe herauszuholen und deren gesellschaftlichen Hintergrund zu erläutern:

Die Lüge von den kurzen Beinen

Die Beine der grösseren Lügen
sind gar nicht immer so kurz
Kürzer sind oft das Leben derer
die an sie glaubten.

Besonders die letzten Gedichte von Bertolt Brecht, Eindrücke seines Aufenthalts im Exil und in der DDR beinhaltend, sind öfter sehr kurz, elegisch und idyllisch. Hier ein Beispiel:

Trost:

Das kleine Haus unter Bäumen am see
Vom Dach steigt Rauch.
Fehlte er,
Wie trostlos dann wären
Haus, Bäume und See.

Fünf Zeilen geben hier ein kompelettes und anschauliches Bild, das zugleich sehr einfach und elementar ist. Es erinnert uns unmittelbar an naive kindermalereien. Trotzdem hat das Gedicht einen Tiefen Gehalt. Es besteht aus zwei Teilen, die est in ihrer Ergänzung ein idyllisches Bild ergeben. Die Beschreibung der Natur geht einer Feststellung voraus, die Feststellung, daß erst der handelnde Mensch allem seinen Sinn gibt. Das Ganze ist äußert lakonisch. Und grade das angedeutete kann von dem Schüler ausführlich beschrieben werden. Hierzu einige Frangen: 1-Welche sind typische Elemente einer Kindermalerei in diesem Gedicht.

Literatur im Unterricht

سید محمود حدادی

مربی گروه آلمانی دانشگاه شهید بهشتی

در کتابهای آموزش زبان آلمانی معمولاً شعر جای چندانی ندارد. تصور غالب بر این است که این شاخه ادبی، با بهره سرشاری که از صنایع لفظی و صور خیال می گیرد، دشوار فهم است و برای آموزش زبان کمتر مناسب. نگارنده با تأکید بر این که در ادبیات آلمانی، شعر ساده و قابل فهم فراوان وجود دارد، می کوشد چند نمونه از شعر آلمانی را تشریح، و با پرسشهایی درباره مضمونشان، به آنها جنبه آموزشی بدهد. و معتقد است کاربرست شعر در حین درس، می تواند از خشکی مطالب درسی بکاهد، لذت ادبی ببخشد، و به این ترتیب انگیزه زبان آموز را در برقراری رابطه عاطفی با زبانی که می آموزد، بالا ببرد.

Sieht man sich die älteren Sprachbücher für Deutsch an, etwa werke, die in den 60er, und 70er Jahren verfasst worden sind, so ist leicht festzustellen, dass hier die Texte keinen eigenwert haben. Sie sind vielmehr der Grammatik untergeordnet, oder dienen für die Erweiterung von Wortschatz. Echtes literarisches Erlebnis bieten solche werke kaum. Zweckbestimmte Texte, für die Darstellung einer grammatischen Regel.

Die Zeit mit solchen Lehrwerken ist schon längst vorbei. Heute ist es selbstverständlich, dass ein Sprachlehrbuch nicht streng nach grammatischen Regln aufgebaut sein muß. Denn so ein Aufbau würde didaktisch den Lerner mit

Jdedem Kapitel vor ein grammatisches Neuland stellen, mit dem er weder vorher konfrontiert war, noch nachher konfrontiert wird. Die Möglichkeit einer wiederholten Auseinandersetzung mit den schon behandelten Stoffen, die Möglichkeit also einer vertiefung in bekannte stoffe, und eines autodidaktischen Versuchens, so dass der lerner in die neuen Lehrmaterien vorstoßt, ist ihm in solchen Werken praktisch genommen.

Dieses verlatete verhältnis hat sich inzwischen umgekehrt. In den neueren Werken wird die Grammatik als Hilfsmittel für die Textarbeit verstanden. Es werden nicht mehr geistlose Texte als Mittel zum zweck, eingefügt, sondern es kommt einem aktuellen und informativen Text, als Hauptmittel der zwischenmenschlichen kommunikation, eine zentrale position zu. Der lener, der Schrittweise in so einem Buch weiter geht, steht jedes Mal vor der Aufgabe, sich einen Zugang zum konzept des Textes zu verschaffen. Dabei bringt er aber auch seine kulturelle prägung selbstverständlich mit. Insofern bewegt er sich in zwei welten und gewinnt von dem fremdsprachigen Text landeskundliche Informationen.

Roshd Foreign Language Teaching Journal

● **Managing Editor:** M. Goldansaz

● **Editor-in- chief**

Akbar Mirhassani Ph. D. (TEFL)

Tarbiat Modarres University

● **Executive Director**

Shahla Zarei Neyestanak M.A.(Educational Planing)

Organization of Research & Educational

Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

- **Parviz Birjandi**, Ph. D. (TEFL)

Allame-e- Tabatabai University

- **Mohammad Hossein Keshavarz** Ph.D. (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 Kahnemoii** Ph. D (French Literature)

Tehran University

- **Hamid-Reza Sha'iri** Ph. D. (Semiotics)

Tarbiat Modarres University

- **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 15875-6585
Teaching Aids Publications Bureau
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.

58

KOSHID

VOL. 15 - 2000

F

L

T

Quarterly

**Foreign
Teaching**

**Language
Journal**

