



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

۷۴

آموزش زبان

روشد

ورده ی نوزدهم ، شماره ی ۳ ، بهار ۱۳۸۴ ، مسلسل ۷۴ بها: ۲۵۰ تومان

ISSN 1606-920X مجله علمی - ترویجی

www.roshdmag.org



New Horizons Languages



FELT

Foreign Language
Teaching Journal

New Horizons



Foreign Languages
Open Doors
to New Horizons



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
دوره نوزدهم - بهار ۱۳۸۴ - شماره ۳، فصل ۷۴
مدیر مسؤل: علیرضا حاجیان زاده
سرمدیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
مدیر هنری: مهدی کریم خانی
صفحه آرا: نوید اندرودی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
شمارگان: ۱۵۰۰۰ نسخه
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴-۳۷۰) ۹-۸۸۴۱۱۶۱

اعضای هیات تحریریه

دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت
دکتر حسین ولوقی، دانشگاه تربیت معلم
دکتر قاسم کبیری، دانشگاه کیلان
دکتر زاله کهنمویی پور، دانشگاه تهران
دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس
دکتر ناصر حقانی، دانشگاه تهران

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان، مقالات کاربردی در حیطه آموزش زبان و همچنین اصل تحقیقات پژوهشگران در حیطه آموزش زبان خارجی، به ویژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید در دو نسخه تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه ها آمده است، ارسال شود. این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● شکل قرار گرفتن جدول ها، نمودارها و تصویرهای ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● متن هایی که به زبان های خارجی (انگلیسی، فرانسه و آلمانی) ارسال می شوند باید سلیس و روان و از انسجام کافی برخوردار باشند و از منابع جدید استفاده شده باشد. نویسندگان و مؤلفان، نام و نام خانوادگی، آدرس پست الکترونیکی، نام دانشگاه و مدرک تحصیلی خود را زیر عنوان مقاله بیاورند. ● نثر مقاله ی فارسی باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در متن های ارسالی باید تا حد امکان از معادل های فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویس ها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده، باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤلیت پاسخگویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

فهرست

- سخن سردبیر / ۲
- اضطراب در کلاس های درس زبان خارجی / زهرا کوشش / ۳
- فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش زبان انگلیسی / دکتر فرهاد قربان دردی نژاد / ۱۰
- دریافت معنا از متن / فرزانه زرین پوش / ۱۶
- خیر- ارتباط با شما / دکتر قاسم کبیری / ۲۰
- نظرخواهی درباره ی مجله ی رشد آموزش زبان خارجی / ۲۱
- برگ اشتراک مجله های رشد / ۲۲
- Books / Sh. Zarei Neyestanak / 23
- Let's take a break! / Dr. P. Maftoon / 29
- Cooperative Group Work: A Useful Technique in EFL Classes / Dr. M. Rashtchi / 34
- The Lexical Approach to EFL/ ESL Teaching: A Review / M. Babae Khou / 40
- Direct Method / M. Amini / 46
- The Relationship between Field - Independence... / Dr. M. J. Pakseresht & M. Shayanpour / 53
- L'imagination, l'imaginaire et la créativité dans... / Dr. H. R. Shairi & B. Karamifar / 64

سخن سردبیر

گرچه سال‌هاست که مسأله آموزش زبان انگلیسی در ایران مطرح است و تا کنون پرسش و پاسخ‌های فراوانی در مورد آن ارائه شده است، ولی عملاً بهبود چشمگیری در این فرایند مهم به وجود نیامده است. دبیران زبان که با استادان دانشگاه‌ها کم‌تر در ارتباط هستند، به خاطر مشکلات زندگی، توجه چندانی به منابع جدید ندارند. این در حالی است که نگاهی گذرا به کتابفروشی‌ها و بازار نشر و فروش کتاب‌های زبان نشان می‌دهد که آموزش زبان در تمام دنیا شدیداً مورد توجه است و تعداد مجلات در کتابخانه و کتاب‌ها در کتابفروشی‌ها، چندین برابر دهه قبل شده است. علاوه بر این، همایش‌های متعددی در سراسر دنیا برگزار می‌شوند که به معلمان زبان در مدرسه‌های راهنمایی، متوسطه و دانشگاه‌ها کمک می‌کند و امکان ارتباط بعضی آن‌ها را فراهم می‌سازند تا نتیجه تجربیات و پژوهش‌های خود را در اختیار یکدیگر قرار دهند و در صورت لزوم، به بحث و تبادل نظر بپردازند. مسلماً دبیران و استادان ایرانی درد آشنا با آموزش زبان، بیش از هر متخصص خارجی می‌توانند در مسیر انتقال دیدگاه‌ها، روش‌ها و فنون آموزش زبان مؤثر باشند، با همکاری خود مشورت کنند و راه‌حل‌هایی مناسب و سازگار با محیط، فرهنگ و نیازهای زبان‌آموزان فراهم آورند.

در این راستا، سلسله همایش‌هایی با همکاری انجمن علمی آموزش زبان و ادبیات انگلیسی ایران (TELSI) و دانشگاه‌های ایران برنامه‌ریزی و برگزار می‌شود. نخستین همایش، ۱۵ بهمن ۸۳ در دانشگاه تربیت مدرس (ICOET) برگزار شده است و دومین همایش در اردیبهشت ۸۴ در دانشگاه تهران (IELTI)، سومین همایش در خرداد ۸۴ در سازمان سمت، و چهارمین همایش در شهریور ۸۴ در دانشگاه آزاد اسلامی کرج برگزار می‌شود. البته امید است، همایش سالانه تربیت مدرس در یکی از شهرهای

دیگر و یا در تهران برگزار شود. فرم‌های تقاضای شرکت در همایش‌های بعدی، به ترتیب زمانی در محله «روش آموزش زبان» در اختیار علاقه‌مندان، دبیران، استادان و دانشجویان قرار می‌گیرد تا با شرکت فعال خود بتوانند، فرایند آموزش زبان را در ایران بهبود بیشتری بخشند. همچنین علاقه‌مندان می‌توانند، با «انجمن آموزش زبان و ادبیات انگلیسی ایران» ارتباط مستقیم برقرار کنند و در صورت نیاز با شرکت در جلسات و گردهمایی‌های گوناگون، از نظرات صاحب‌نظران بهره‌مند شوند. بی‌شک این‌گونه ارتباطات، پیوند دانشگاهیان و فرهنگیان را مستحکم‌تر و نزدیک‌تر می‌کند.

اگر این دو قشر فرهیخته، با سعه‌ی صدر و صمیمیت گردهم آیند و به بحث و تبادل نظر در زمینه تهیه کتاب‌های درسی و روش‌های آموزش زبان بپردازند و در صدد رفع نواقص و موانع برآیند، قطعاً نتایج بسیار خوب و ارزشمندی به دست می‌آورند و خواهند دید که این ارتباط مفیدتر، کارآمدتر و بهتر از تقاضای نوشتن نسخه‌ی آموزش زبان از خارجیان است.

به هر حال، با توجه به گسترش کیفی و کمی دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری آموزش زبان انگلیسی در ایران، تعداد افراد وارد و مطلع در این زمینه کم نیست و دعوت آنان به همکاری می‌تواند راه را برای بهبود آن هموار کند. به امید توجه آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها به نیازهای زبان‌آموزان، دبیران، دانشجویان و استادان، و ایجاد ارتباط متقابل بین این دو وزارتخانه بسیار مهم و آینده‌ساز کشور که سرنوشت میلیون‌ها نفر از علاقه‌مندان و جوانان در دست آن‌هاست. باشد که در آینده نزدیک، یادگیری و تدریس زبان شکل تازه‌ای به خود گیرد و بیش از پیش مشرتم‌تر واقع شود.



Knowledge Improvement

اضطراب

زهرا کوشش، عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی
zahrakoushesh@yahoo.com

در کلاس های درس زبان خارجی

Abstract

Anxiety is one of the key factors affecting foreign language learning. As it can negatively affect language learning, it is considered an important issue. The focus of this article is on debilitating anxiety—anxiety to the extent that affective domain affects negatively on cognitive processing. This type of anxiety is manifested in three general forms: 1) physical (like headache, shaking, ...) 2) internal and functional (feeling frightened or panic, ...) and 3) avoidance (ie. lack of participation in class activities). A review of the literature shows that there are numerous sources for foreign language anxiety including comprehension; speaking and listening activities; pedagogical and instructional practices; error correction; negative experiences in language class and fear of negative evaluation. Finally, some ways to cope with anxiety in foreign language classroom are recommended such as increasing student's awareness of foreign language learning anxiety and teachers, attention to learning styles or preferences of the students.

Key Words: anxiety, foreign language anxiety, facilitating anxiety, debilitating anxiety.

چکیده

اضطراب از عوامل مؤثر و با اهمیتی است که روی یادگیری زبان خارجی تأثیر منفی می گذارد. از آن جا که اضطراب در کلاس زبان خارجی می تواند مانع یادگیری شود، موضوع حائز اهمیتی است. منظور از اضطراب در این مقاله، اضطراب ناتوان کننده ای است که در آن، یک عنصر عاطفی روی پردازش شناختی تأثیر منفی به جای می گذارد. این نوع اضطراب به سه شکل کلی در دانش آموز بروز

می‌کند: ۱. جسمی (مثل سردرد و لرزیدن)؛ ۲. درونی و عملکردی (مثل احساس ترس یا هراس)؛ و ۳. اجتناب (مثل عدم مشارکت در فعالیت‌های کلاسی). تحقیقات نشان می‌دهند که عوامل متعددی در ایجاد اضطراب در کلاس زبان خارجی نقش دارند که عمدتاً عبارتند از: عدم درک مطلب، فعالیت‌های گفتاری-شنیداری، شیوه‌های آموزشی و درسی، تصحیح اشتباهات، تجربیات منفی در کلاس زبان خارجی و ترس از ارزشیابی منفی. در پایان، راهکارهایی برای مقابله با اضطراب در کلاس زبان خارجی توصیه شده است؛ مثل افزایش آگاهی دانش‌آموزان از مسأله اضطراب در کلاس زبان خارجی که بعد روانی مسأله محسوب می‌شود، و توجه به سبک یادگیری دانش‌آموزان و روش‌های یادگیری ترجیحی آن‌ها که بعد آموزشی مسأله را تشکیل می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: اضطراب، اضطراب زبان خارجی، اضطراب تسهیل‌کننده، اضطراب ناتوان‌کننده، عوامل عاطفی

تعریف اضطراب

اضطراب احساس پراکنده، بسیار ناخوشایند و اغلب همراه با دلواپسی است که بنا بر یک یا چند ناراحتی جسمی، مثل احساس خالی شدن، سردل، تنگی قفسه سینه، تپش قلب، تعریق، سردرد، یا میل اجباری و ناگهانی برای دفع ادرار همراه می‌شود. بی‌قراری و میل به حرکت نیز از علائم شایع اضطراب است. اضطراب یک علامت هشداردهنده است، خبر از خطری قریب‌الوقوع می‌دهد و شخص را برای مقابله با تهدید آماده می‌سازد. یعنی واکنشی است درمقابل خطری نامعلوم، درونی و مبهم که از نظر منشأ، همراه با تعارض است (کاپلان و سادوک، ۱۹۹۱).

یکی از عوامل ایجاد اضطراب کلاس درس است. اما با توجه به این‌که در کلاس زبان خارجی در مقایسه با سایر درس‌ها، اضطراب در سطح بالاتری دیده می‌شود، «اضطراب زبان خارجی» مستلزم تعریفی جداگانه است: به عقیده وان ورد (۲۰۰۴)، اضطراب زبان خارجی مفهوم روان‌شناختی پیچیده‌ای است که به دلیل سلسله‌مراتب ظریف و پیچیده متغیرهای نامربوط نمی‌توان آن را دقیقاً تعریف کرد. در واقع، این مفهوم تعریف استاندارد ندارد و براساس تحقیقات انجام شده، نتایج متضادی در مورد آن به دست آمده است: به هر حال، این اضطراب به عنوان اضطرابی تعریف می‌شود که مربوط به موقعیتی خاص است؛ یعنی در شرایط به‌خصوصی به وجود می‌آید. در یادگیری زبان خارجی، اضطراب یا به علت کافی نبودن مهارت است و یا به علت عدم توانایی در به یاد آوردن معلومات آموخته شده قبلی.

مک‌ایتایر (۱۹۹۵) دو نوع اضطراب را مطرح می‌کند:

۱. اضطراب تسهیل‌کننده که نوع خفیف اضطراب است و در حقیقت به یادگیرنده کمک می‌کند، روی تکلیفی که انجام می‌دهد، تمرکز داشته باشد؛ بنابراین، باعث عملکرد بهتر وی در مقایسه با دانش‌آموزانی می‌شود که نسبت به تکالیفشان بی‌تفاوتند.

۲. اضطراب ناتوان‌کننده. این اضطراب در حدی است که حیطه عاطفی^۱ روی پردازش شناختی تأثیر منفی می‌گذارد. در این مقاله واژه اضطراب به نوع دوم اضطراب، یعنی نوع ناتوان‌کننده اشاره دارد.

مقدمه

امروزه در همه‌جای جهان، یادگیری زبان خارجی بیش از پیش در تحصیل اهمیت پیدا کرده است. نه تنها دانش‌آموزان دبیرستان‌ها و دانشجویان دانشگاه‌ها ملزم به یادگیری زبان خارجی هستند، بلکه در دوره‌های تحصیلی پائین‌تر نیز یادگیری زبان خارجی به عنوان درسی تقویتی یا الزامی، جزئی از فهرست درس‌های برنامه‌های آموزشی است. در واقع، افراد بسیاری از گروه‌های سنی متفاوت و از طبقات اجتماعی مختلف، با هدف‌های گوناگون به یادگیری زبان خارجی مشغولند. اما متأسفانه در بسیاری از کلاس‌های زبان خارجی مشاهده می‌شود، به‌رغم تلاش دانش‌آموزان و معلم، گاهی نتایج مثبتی حاصل نمی‌شود و بسیاری از یادگیرندگان در یادگیری زبان خارجی مشکل دارند.

عدم موفقیت در یادگیری زبان خارجی یا اکتساب زبان دوم را به عوامل بسیاری نسبت داده‌اند. یکی از این عوامل، عامل عاطفی است. تحقیقات زیادی برای بررسی رابطه بین متغیرهای عاطفی و یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی انجام شده است. تحقیقات (آندا، ۱۹۹۴؛ پرایس، ۱۹۹۱؛ وان ورد، ۱۹۹۸ و ۲۰۰۰؛ مکس فایر، ۱۹۹۵؛ مکین تاپر و گاردنر، ۱۹۹۰، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۲؛ یانگ، ۱۹۹۰، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۲) همواره نشان داده است که اضطراب به عنوان عاملی عاطفی می‌تواند، مانع یادگیری و به کارگیری زبان خارجی شود و یا آن را به تأخیر اندازد. در واقع، طبق گزارش کمپیل و اورتیز (۱۹۹۱)، اضطراب به دلیل این‌که می‌تواند در فراگیری، به یادسپاری و به کارگیری زبان جدید ایجاد اختلال کند، مشکلاتی را به وجود می‌آورد.

بنابراین، با توجه به این‌که تحقیقات اخیر قاطعانه مؤید این نظر است که اضطراب (در مورد اشتباهات دستوری، تلفظ، فهمیدن مطلب، به یاد آوردن لغات و...) به‌طور مستقیم و غیرمستقیم در یادگیری زبان خارجی نقش اساسی دارد و یکی از قوی‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده عملکرد شخص در کلاس زبان خارجی است، هرگونه بررسی و تحقیق در این زمینه می‌تواند به یادگیری زبان خارجی کمک کند.



چگونگی بروز اضطراب در یادگیرندگان زبان

بعضی از علائم و نشانه‌های اضطراب در کلاس درس عبارتند از:

۱. از نظر جسمی ممکن است فرد احساس نگرانی و دلشوره داشته باشد و دچار افزایش ضربان قلب شود.
۲. از نظر روانی ممکن است احساس ترس یا هراس داشته و مضطرب باشد که مبادا دوباره در کلاس اشتباهی بکند که از نظر دیگران، کم سواد جلوه کند و باعث آبروریزی شود. به اعتقاد وان ورد (۲۰۰۴)، علائم اضطراب در کلاس درس به سه صورت بروز می‌کند:
 ۱. جسمی؛ شامل: سردرد، مرطوب شدن دست، سرد شدن انگشتان، لرزیدن، تعریق، تپش قلب، گریه کردن، آهسته یا پاهای به جایی کوبیدن، به تیمکت زدن، متقبض شدن ماهیچه‌ها، مشت کردن، سرخ شدن، احساس خستگی و خود را از معلم پنهان کردن، و ...
 ۲. درونی و عملکردی؛ شامل: از دست دادن تمرکز، به هم ریختن ذهن، بی‌حوصله شدن، بی‌قراری و از روی وسواس یا بی‌اختیار به کتاب نگاه کردن.
 ۳. اجتناب؛ که جلوه نسبتاً شایع دیگری از بروز اضطراب

است. اکثر اوقات افراد مضطرب می‌کوشند، خود را در کلاس مطرح نکنند و از شرکت در فعالیت‌های کلاس اجتناب می‌ورزند و با نوشتن یا نقاشی کشیدن در کتاب، خود را مشغول می‌کنند. بعضی نیز می‌خوابند.

رابطه اضطراب و یادگیری زبان خارجی

به عقیده کرشن (۱۹۸۵ الف و ۱۹۸۵ ب)، اضطراب مانع توانایی یادگیرنده در پردازش زبان جدید می‌شود و روند اکتساب زبان را مختل می‌کند. اگر اضطراب در عملکرد شناختی اختلال ایجاد کند، دانش آموزانی که مضطرب هستند، ممکن است کم‌تر یادگیرندگان و یا قادر به نشان دادن آنچه آموخته‌اند، نباشند. بنابراین، ناکامی بیش‌تری را تجربه می‌کنند که به نوبه خود باعث افزایش اضطراب می‌شود. علاوه بر این، طبق گزارش کروکال و آکسفورد (۱۹۹۱)، اضطراب شدید در یادگیری زبان خارجی ممکن است مشکلات دیگری مربوط به خودباوری و اعتماد به نفس به وجود آورد که نهایتاً یادگیری زبان خارجی را به تأخیر می‌اندازد. بسیاری از دانشجویانی وارد می‌تیری ماریج به صنعت پائین می‌شوند که در آن، آگاهی از مشکلات شناختی باعث اضطراب بیش‌تر می‌شود و این اضطراب نیز بیش‌تر مانع یادگیری می‌شود (الای، ۱۹۸۶؛ یانگ، ۱۹۹۱).

عوامل ایجاد اضطراب در کلاس زبان خارجی

ترس از برقرار کردن ارتباط ممکن است در محیط‌های طبیعی خارج از کلاس نیز وجود داشته باشد، ولی در کلاس زبان خارجی انواع خاصی از اضطراب به وجود می‌آید؛ مثل نگرانی در مورد ارزشیابی و کم سواد به نظر رسیدن در حضور همکلاسی‌ها (یانگ، ۱۹۹۱). شش عامل ایجاد اضطراب در کلاس زبان را چنین عنوان می‌کند:

۱. اضطراب درون شخصی و بین اشخاص. ۲. نگرش یادگیرنده در مورد یادگیری زبان، ۳. نظر معلم درباره زبان خارجه، ۴. رابطه بین معلم و یادگیرنده، ۵. روش‌هایی که در کلاس به کار می‌رود، ۶. آزمون زبان (ص ۲۲۷).

به اعتقاد وان ورد (۲۰۰۴)، عوامل متعددی در ایجاد اضطراب نقش دارند؛ مثل فعالیت‌های گفتاری، عدم توانایی در درک مطلب، تجربیات منفی در کلاس درس، ترس از ارزشیابی منفی، شیوه‌های آموزشی و خود معلم. عوامل ایجادکننده اضطراب اغلب به گونه‌ای درهم آمیخته شده‌اند که برشمردن عاملی مجزا برای آن مشکل است. در ادامه، عواملی که در تحقیق وان ورد (۲۰۰۴) از دید دانشجویان بیش از دیگر عوامل ایجاد اضطراب می‌کنند، مطرح می‌شوند و به تحقیقات دیگری نیز که تأییدکننده این یافته‌ها هستند، اشاره می‌کنیم.

۱. عدم درک مطلب: ناتوانی در فهمیدن مطالب، اضطراب زیادی ایجاد می‌کند. هنگامی که معلم بسیار سریع صحبت می‌کند و از به کار بردن زبان اول اجتناب می‌ورزد، دانشجویان نمی‌توانند هنگام تکرار کلاس پیش روند. یانگ (۱۹۹۳) نیز یادآور می‌شود، مواد آموزشی شنیداری، در صورتی که غیر قابل فهم باشند، ممکن است اضطراب به وجود آورند. گوش دادن به نوار از طریق ضبط صوت یا تماشای فیلم از طریق ویدئو نیز اگر قابل فهم نباشد، می‌تواند به عنوان عامل ایجاد اضطراب تلقی شود.

۲. فعالیت‌های گفتاری- شنیداری در مقایسه با فعالیت‌های خواندن و نوشتن: بسیاری از عوامل ایجاد اضطراب، به فعالیت‌های متفاوت گفتاری مربوط هستند که معمولاً در کلاس زبان خارجی وجود دارند. ترس از ارتباط کلامی هنگام صحبت کردن در جمع، از مدت‌ها پیش به عنوان پدیده‌ای روان‌شناختی پذیرفته شده است. دالی (۱۹۹۱) اشاره می‌کند، ترس از صحبت در جمع، حتی از ترس‌های مریضی، ترس از مار، آسانسور و ارتفاع، شدیدتر است. افرادی که از صحبت در جمع نگرانند، فقط مجبور به صحبت کردن هستند، در حالی که یادگیرندگان زبان کارشان دوبرابر است. آن‌ها نه تنها باید زبان جدید را فراگیرند، بلکه باید آن را به کار ببرند (فاس و ریتزل، ۱۹۸۸).

بعضی از دانش‌آموزان دوست ندارند که دیگران متوجه اشتباهاتشان شوند. طبق گزارش هورویتز و هورویتز و کوب (۱۹۸۶)، وقتی از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که در فعالیت‌های گفتاری شرکت کنند، خجالت می‌کشند که اشتباهاتشان مشخص شود. این احساس اغلب به ترس یا خجالت می‌شود (ص ۲۲۸). همچنین، دانشجویان به ارزشیابی صحبت کردنشان، هم توسط معلم و هم توسط همکلاسی‌ها حساس هستند. دانش‌آموزان در فعالیت‌های مکالمه، به دلیل نداشتن ذخایر لغات کافی و محدود بودن معلومات دستور زبان، دچار اضطراب می‌شوند.

یافته‌های پرایس (۱۹۹۱) و مکین تاینر و گارنر (۱۹۹۱) نیز تأیید می‌کنند، عاملی که بیش‌ترین اضطراب را ایجاد می‌کند، صحبت کردن به زبان خارجی در حضور سایر همکلاسی‌هاست. برخلاف خواندن و نوشتن که فرد فرصت تعمق دارد و می‌تواند خود را تصحیح کند، در فعالیت‌های شنیداری و گفتاری، فرد نیازمند آن است که در مدت زمانی که توسط فراگیر قابل کنترل نیست، تمرکز زیادی داشته باشد (مکین تاینر و گارنر، ۱۹۹۱؛ یانگ، ۱۹۹۱).

همچنین، هورویتز و کوب (۱۹۹۱) دریافتند که صحبت کردن به زبان خارجی، حتی برای دانشجویانی که در پاسخ به تمرین‌ها و سخنرانی با آمادگی قبلی موفق هستند نیز ممکن است، اضطراب ایجاد کند. علاوه بر این، هورویتز و همکاران (۱۹۹۱) اظهار می‌کنند، درس خواندن بیش از حد نیز گاهی اوقات باعث اضطراب یادگیرنده و موجب اشتباه شخص در صحبت کردن یا در آزمون می‌شود.

۳. شیوه‌های آموزشی و درسی: هنگامی که معلم سریع درس می‌دهد و سرعت تیشرفت ترم تحصیلی زیاد است، دانش‌آموزان به علت نداشتن وقت کافی برای متوجه شدن نکات دستوری و لغات، دچار اضطراب می‌شوند. نوع امتحان هم می‌تواند عامل ایجاد اضطراب شود. معمولاً دانش‌آموزان در آزمون‌های شفاهی بیش‌تر دچار اضطراب می‌شوند؛ گاهی می‌لرزند، عرق می‌کنند و یا حتی در مواردی گریه می‌کنند. صدآزودن دانش‌آموزان برای پاسخگویی به سؤالات معلم نیز می‌تواند اضطراب ایجاد کند؛ چه آمادگی داشته باشند، چه نداشته باشند.

بسیاری از معلمین زبان معمولاً برای درس پرسیدن دانشجویان را به ترتیب فهرست کلاسی صدامی زنند که این روش نیز معمولاً باعث ایجاد اضطراب می‌شود. همچنین، شخصیت معلم نیز می‌تواند در این خصوص نقش داشته باشد. معلمانی که دانش‌آموزان را مسخره می‌کنند، به آن‌ها می‌خندند یا احترام نمی‌گذارند، بیش‌تر باعث ایجاد اضطراب می‌شوند.



راهکارهای مقابله با اضطراب در کلاس زبان خارجی

به عنوان اولین گام در کاهش اضطراب، باید آگاهی معلمان، دانش آموزان و نیز برنامه ریزان درسی از این مسأله افزایش یابد. معلمانی که متوجه باشند، بعضی از دانش آموزان در کلاس های زبان خارجی احساس ناراحتی می کنند و یا حتی از آن رنج می برند، اغلب دچار مشکل محدودیت اجرایی و زمانی هستند. در صورتی که معلم از مسأله اضطراب در کلاس آگاه نشود، ممکن است نیاز به صرف وقت و تلاش بیش تر برای مقابله با این مشکل را احساس نکند.

دانش آموزان غالباً معتقدند، با این احساس اضطراب و ترس تنها هستند و کسی آن ها را درک نمی کند. این امر نه تنها ممکن است مانع یادگیری شود، بلکه اتکا به نفس آن ها را نیز به خطر می اندازد. بنابراین اگر دانش آموزان بدانند که اضطراب در کلاس زبان خارجی مشکلی نسبتاً شایع است، پی می برند که سایرین نیز احتمالاً ترس و اختلال ناراحتی مشابهی را ممکن است تجربه کنند. یک راه افزایش آگاهی، برگزاری کارگاه های آموزشی، هم برای معلمان و هم برای دانش آموزان در رابطه با اضطراب یادگیری زبان است.

۴. تصحیح غلط: تحقیق بیکر (۱۹۹۸) نشان می دهد که تصحیح غلط های دانش آموزان زبان می تواند، با دستپاچه کردن آن ها باعث اشتباهات بیش ترشان شود. طبق یافته های وی، در واقع هیچ چیزی به اندازه اصرار به پاسخ صحیح و ترس از اشتباه، مانع یادگیری زبان خارجی نمی شود. برایش (۱۹۹۱) نیز اظهار می دارد، معلمانی که همیشه به تلفظ دانش آموزان ابراز می گیرند، ممکن است باعث ایجاد اضطراب شوند. همچنین یافته های وان ورد (۲۰۰۴) بیانگر آن است که اگر معلم قبل از دادن وقت کافی برای تکمیل پاسخ به دانش آموزان، آن ها را تصحیح کند، دانش آموزان دچار ناامیدی می شوند، به خصوص وقتی که معلم صحبت دانش آموزان را هنگام صحبت کردن به زبان خارجی قطع کند که این در واقع باعث از دست دادن تمرکز و ایجاد اضطراب می شود.

۵. تجربیات منفی در کلاس زبان: تحقیقات مکین تایپر و گاردنر (۱۹۸۹) و وان ورد (۲۰۰۴) نشان می دهد که دانش آموزان فقط بعد از تکرار تجربه منفی در یادگیری زبان دچار اضطراب می شوند. یعنی دانش آموزان از ابتدای یادگیری زبان خارجی اضطراب ندارند.

با توجه به این که معلمان در میزان اضطرابی که دانش آموزان در کلاس تجربه می کنند، نقش اساسی دارند، راهکارهای زیر را به آن ها توصیه می کنیم که طبق تحقیقات و از دید دانش آموزان و متخصصان آموزش زبان خارجی، می تواند به کاهش اضطراب کمک کند. بهتر است معلم:

۱. در اولین جلسه کلاس، درباره اضطراب و این که احساس اضطراب در کلاس زبان، احساسی طبیعی و شایع است، توضیحاتی بدهد و در طول دوره تحصیلی نیز در صورت احساس نیاز، مجدداً به این مسأله اشاره داشته باشد.

۲. محیطی ایجاد کند که استرس را نباشد، بلکه دارای جوی صمیمی و دوستانه باشد و در آن وحدت و یگانگی حاکم باشد. همچنین، با شریک شدن در احساسات، اضطراب و نیازهای دانش آموزان، بین خود و دانش آموز و بین دانش آموزان و اعتماد برقرار کند تا آن ها احساس امنیت کنند.

۳. به ترس دانش آموزان و احساس عدم امنیت آن ها حساس باشد و به آن ها در امر مقابله با این ترس ها کمک کند.

۴. به شخصیت دانش آموز احترام بگذارد و به جای این که به عنوان شخصی که همه چیز می داند و در حضورش دانش آموز از ترس این که اشتباه کند، می ترسد و می لرزد، نقش مشاور را داشته باشد که دانش آموز در کنار او و در محیطی امن و ایمن، جایی که مورد تمسخر قرار نمی گیرد، زبان خارجی را بیاموزد. در چنین کلاسی یادگیری دفاعی ضرورتی ندارد.

۵. به نظرات و پیشنهادات ارزنده دانش آموزان گوش فرادهد و آن ها را محترم بشمارد.

۶. به سبک یادگیری و شیوه آموزشی که دانش آموزان ترجیح می دهند، توجه داشته باشد.

۷. مدیران کارهای گروهی و فعالیت های جمعی هدفمند را به کار برد.

۸. به دانش آموزان نقشی پوششگرانه بدهد تا آن ها خودشان جوی را ایجاد کنند که در آن وحدت و حمایت گروهی وجود داشته باشند.

۹. از موضوعات مربوط و جالب برای تمرین ها و بحث های کلاسی استفاده کند.

۱۰. حجم مطالب درسی را که در هر جلسه تدریس می شود، در نظر داشته باشد و سریع پیش نرود. هنگام صحبت کردن به زبان خارجی سریع صحبت نکند و به خاطر داشته باشد، گاهی برای روشن شدن نکات مهم و دادن دستورالعمل های خاص استفاده از زبان اول ضروری است.

۱۱. از روش هایی استفاده کند که به منظور کمک به یادگیری

و به یادسازی مطالب، مواد درسی خوب دسته بندی شده باشند. در هر جلسه هم مطالب درس های قبلی تقویت شوند تا معلم مطمئن شود، دانش آموزان متوجه مطالب می شوند.

۱۲. در کلاس های محاوره، در صورتی که تعداد دانشجو کم باشد، از دانش آموزان بخواهد که صندلی هایشان را به صورت نیمه دایره در کنار هم بگذارند تا احساس امنیت بیش تری پیدا کنند.

۱۳. از فعالیت های خاصی که به کاهش اضطراب کمک می کند، مثل نمایش و بازی های آموزشی استفاده کند. اما به خاطر داشته باشد که عده ای از دانش آموزان، به خصوص در سنین بالاتر، نسبت به این فعالیت ها احساس خوبی ندارند و احساس اضطراب می کنند. این افراد معمولاً نسبت به مطالبی که به زندگی و اهدافشان مربوط باشند، احساس بهتری دارند.

۱۴. هنگام تصحیح غلط های دانش آموزان، از کلمات تشویق کننده استفاده کند، نه کلمات تهدید کننده.

۱۵. هنگامی که دانش آموز به زبان خارجی صحبت می کند، در صورت داشتن اشتباه از نظر کاربرد لغت، دستور زبان و یا تلفظ، بعد از پایان فعالیت، غلط ها را تصحیح کند. یعنی نباید صحبت دانش آموز را به منظور تصحیح غلط های او، دائماً قطع کرد. این کار باعث اضطراب بیش تر و در نتیجه، اشتباهات بیش تر می شود.

علاوه بر موارد فوق، نگرش مثبت معلم و دانش آموز به یادگیری زبان خارجی نیز می تواند به کاهش اضطراب کمک کند.

دانش آموزان هم باید بدانند که انتظارشان باید منطبق با سرعت یادگیری شان باشد. آن ها نباید انتظار داشته باشند، در مدت کوتاهی زبان را فراگیرند. در مسیر یادگیری زبان، همه اشتباهاتی می کنند، بنابراین زمانی که پاسخ دانش آموز دانشجو درست نیست، نباید احساس بدی داشته باشد.

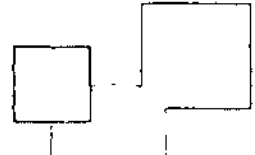
منبع فارسی

کابلان، هارولد، سادوک، بنیامین. (۱۹۹۱). خلاصه روانپزشکی (ص ۴۷۴). ترجمه نصرت اله پورافکاری (۱۳۷۱). تهران: تابش.

منابع انگلیسی

Arita, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155- 167.

- Backer, J.A. (1998). **Multi-User Domain Object Oriented(MOO) as a High School Procedure for Foreign Language Acquisition**. A Formal Dissertation Proposal Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Doctoral Program in Computer Technology in Education School of Computer and Information Sciences. Nova Southeastern University.
- Campbell, C.M., & Ortiz, J.A.(1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.), **Language anxiety. From theory and research to classroom implications** (pp. 153 - 168). Englewood Cliffs, NJ: prentice-Hall
- Crookall, D., & Oxford, R.(1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.), **Language anxiety: From theory and research to classroom implications**(pp. 141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Daly, J.A.(1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E.K.Horwitz D.J. Young (Eds.) **Language Anxiety. From theory and research to classroom implications** (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ely, C.M. (1986). An analysis of discomfort, risk taking, sociability and motivation in the L2 classroom. **Language Learning**, 36,1-25.
- Foss. K.A. & Reitzel. A.C.(1988)A relational model for managing second language anxiety. **TESOL Quarterly**, 20,559-562.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M. B., & Cope J. (1986). Foreign Language classroom anxiety. **The Modern Language Journal**, 70, 125-132.
- Horwitz, E.L., M.B. Horwitz and J.A. Cope(1991).Foreign Language classroom anxiety.In E.K.Horwitz and D.J. Young (Eds.), **Language Anxiety** (pp. 27-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S.D. (1985 a). Applications of psycholinguistic research to the classroom. In C. James (Ed), **Practical applications of research in foreign language teaching**(pp. 51-66). Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- _____ (1985b). **The input hypothesis: Issues and implications**. New York: Longman.
- MacIntyre, P.D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. **The Modern Language Journal**, 79, 91-99.
- _____ (1991)Methods and results in the study of anxiety and language learning. A review of the literature. **Language Learning**, 41, 85-117.
- _____ (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. **Language Learning**, 44, 283-305.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. **Language Learning**, 39, 251-275.
- Price. M.L. (1991).The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E.K. Horwitz. & D.J. Young (Eds). **Language anxiety: From theory and research to classroom implications**, Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Von Worde, R.A. (1998), **An investigation of students perceptions of foreign language anxiety**(Doctoral dissertation, George Mason University, 1998). **Dissertation Abstracts International**, 59-03 A,0717.
- VonWorde, R.A. (2004). Stuednt's Perspectives on foreign language anxiety. **Inquiry**, 8,1,1-16.
- Young, D.J.(1990). An investigation of student's perspective on anxiety and speaking. **Foreign Language Annals**, 23, 539-553.
- _____ (1991). Creating a low-anxiety classroom invironment: What does language anxiety research suggest? **The Modern Language Journal**, 759, 26-939.
- _____ (1992). Language anxiety from the foreign language specialists, perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. **Foreign language Annals**, 25, 157-172.



فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش زبان انگلیسی

دکتر فرهاد قربان دردی نژاد
دانشگاه شهید رجایی
fdordi@yahoo.com

مفاهیم، الگوی تدریس و طرح درس

چکیده

فناوری اطلاعات و ارتباطات چنان تأثیر شگرف و عمیقی در تحول کیفی زندگی بشر و شتاب به سوی توسعه پایدار داشته است که به جای پرداختن به ضرورت کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش زبان، باید از چگونگی انجام این مهم صحبت کرد. این مقاله، ضمن اشاره ای کوتاه به تاریخچه کاربرد رایانه در آموزش زبان، به تحولی که فناوری اطلاعات و ارتباطات در مفهوم یادگیری، نقش زبان آموز و نقش معلم زبان در کلاس ایجاد می کند، خواهد پرداخت. در ضمن، الگوی ساختارگرایی به عنوان الگوی مناسب تدریس زبان مبتنی بر فناوری، مورد بررسی قرار می گیرد و در انتها نیز یک طرح درس مبتنی بر این الگو ارائه خواهد شد.

کلید واژگان: فناوری اطلاعات و ارتباطات، رایانه، زبان آموزی به کمک رایانه، یادگیری به کمک رایانه، ارتباط به بوسیله رایانه، الگوی ساختارگرایی.

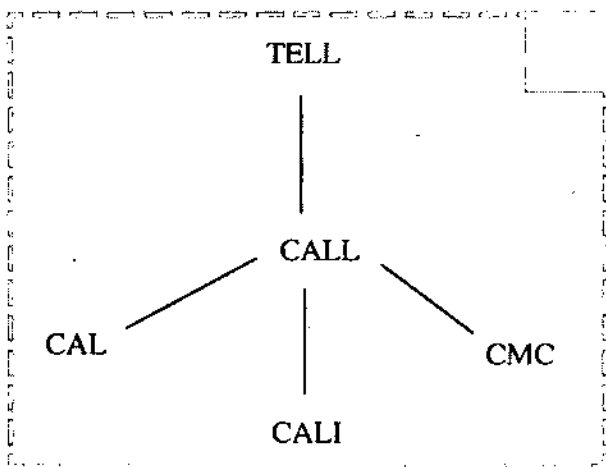
Abstract

Using computers in language learning and teaching is not a very new phenomenon. With the introduction of the computer in the ELT classroom, the concept of learning, the role of teachers and the role of learners change considerably. This paper deals with these changes and offers a constructive model as the major educational theory relating to ICT integration into the language classroom. In this model, knowledge is constructed by the learner by drawing on prior knowledge and personal experience. An ICT- based lesson plan has been suggested showing how to use technology in the language classroom.

Key Words: Computer, Computer Assisted Instruction, Language Learning, Computer Mediated communication, Constructivist Model

برقراری ارتباط به وسیله رایانه از طریق پست الکترونیکی، گپ و کنفرانس می پردازد.

در اواخر دهه ۱۹۸۰، در مقابل CALL اصطلاح جدیدتری با عنوان «TELL»^۸ به وجود آمد که توصیف دقیق تری از فعالیت های زبانی مبتنی بر فناوری ارائه می داد. اختلاف بین این دو، در کلمات Assisted به مفهوم «کمک کننده» و Enhanced به معنای «تقویت کننده» است که بیانگر تغییر در نقش و حیطة فناوری در یادگیری و یاددهی زبان است. به عبارت دیگر، فناوری فقط «کمک کننده» نیست، بلکه «تقویت کننده» است.



الگوی ساختارگرایی^۹

وقتی رایانه و فناوری وارد کلاس می شود، در مفهوم یادگیری، نقش معلمان و نقش فراگیران تغییر اساسی ایجاد می کند. بنابراین در تدریس زبان مبتنی بر فناوری، باید از الگویی استفاده کرد که بتواند همه این تغییرات را پیش بینی کند و در پیشبرد هدف های آموزشی کلاس مفید باشد. الگوی ساختارگرایی، الگوی جدیدی نیست، اما با رشد گسترده فناوری و اهمیت آن در زبان آموزی، بار دیگر این الگو مطرح شده است.

ایده اصلی این الگو آن است که فراگیران به طور فعال دانش و معلومات خود را بسازند. در واقع، اندیشه فراگیران دروندادها را از دنیای خارج کسب می کند و یادگیری عبارت می شود از یک فعالیت ذهنی (ولفولک، ۱۹۹۳). نقش فناوری در آموزش، به طور گسترده ای در این الگو تبلور می یابد. با کاربرد این الگو در آموزش زبان، دانش زبانی به وسیله اتکا به معلومات قبلی و تجربیات شخصی در ذهن زبان آموز «ساخته» می شود.

برونر (۱۹۸۷) از اولین کسانی بود که به مفهوم «ساختن» توجه کرد. وی دو عنصر اساسی «ساختن» را در این دو مورد می داند:

فناوری اطلاعات و ارتباطات در یادگیری و یاددهی زبان چندین کاربرد متفاوت دارد که به دو گروه متمایز تقسیم می شوند: گروه اول نرم افزارهای عمومی^۱ را دربر می گیرد که از جمله آن ها، می توان از برنامه های پردازش کلمه، نرم افزارهای سخنرانی، پست الکترونیکی و نرم افزارهای جست و جوی شبکه را نام برد. گروه دیگر نرم افزارهایی را شامل می شود که برای توسعه یادگیری زبان طراحی شده اند. این گروه از نرم افزارهای آموزش زبان، تحت عنوان مجموعه های «CALL»^۲ شناخته می شوند. این مجموعه ها در خدمت توسعه دانش زبانی قرار می گیرند تا زبان آموزان بتوانند با کاربرد این دانش، به فعالیت های زبان آموزی پردازند. مجموعه های CALL از نظر محتوا به دو نوع متفاوت تقسیم می شوند:

نرم افزارهایی که محتوای ثابت دارند، به این مفهوم که معلم نمی تواند در محتوای زبانی آن ها تغییر ایجاد کند. نرم افزارهای چندرسانه ای و لوح های فشرده از این نوع نرم افزارها محسوب می شوند. از مجموعه های مشهور «محتوا ثابت» می توان نرم افزارهای "En Route"، "En Marcha"، "Unterwegs" را نام برد.

نوع دیگر، برنامه های «محتوا آزاد» هستند که در آن ها امکان تغییر محتوای آموزشی توسط معلم وجود دارد. نرم افزارهای "Fun with texts" از شرکت کام سانت^۳ و مجموعه "The Authoring Site" از شرکت «ویدا سافت ور»^۴، مثال های شناخته شده نوع محتوا آزاد به حساب می آیند.

بعضی از برنامه های CALL تلفیقی از محتوا آزاد و محتوا ثابت هستند، اما تعداد آن ها بسیار اندک است. در این نوع نرم افزارها، معلم می تواند مثال های جدیدی به مثال های موجود در برنامه اضافه کند.

CALL یک اصطلاح تقریباً جدید است که در اواخر دهه ۱۹۸۰ رایج و جایگزین اصطلاح قدیمی تر «CALI»^۵ شد. CALI نوعی یادگیری برنامه ای معلم محور با رویکرد رفتارگرایی بود و CALL با به کارگیری رویکرد ارتباطی و فناوری جدید، حیطة خود را گسترش داد.

CAI^۶ و CMC^۷ دو زیرمجموعه CALL هستند. بین این دو، از نقطه نظر امکاناتی که برای فراگیران و معلمان فراهم می کنند، تمایز آشکاری وجود دارد. CAI نرم افزاری است که برای آموزش زبان طراحی شده است. اوهاشی (۱۹۹۸)، CAI را مجموعه ای از تمرین های drill و practice می داند که در تدریس گرامر و نوشتار مفید هستند. از طرف دیگر، CMC برای آموزش زبان طراحی نشده است و بیش تر به



این صورت، معلم نقش تسهیل کننده و راهنما را خواهد داشت. در واقع نقش معلم به طور قابل توجهی تغییر می کند و اهمیت بسیار زیادی می یابد. نقش جدید معلم، توسعه و گسترش یادگیری مستقل به عنوان تسهیل کننده، یاری رسان، مشاور، همکار، راهنما و تقویت کننده ارتباط در کلاس است.

روهفل و همیسترا (۱۹۹۵)

به بعد اجتماعی نقش معلم

می پردازند. آن ها معتقد هستند که معلم باید راه های توسعه روابط انسانی را در کلاس جست و جو کند و با گسترش یکپارچگی در گروه، سعی در برقراری اتحاد گروهی داشته باشد تا فراگیران بتوانند به صورت گروهی در فعالیت ها شرکت کنند.

نقش فراگیران در الگوی ساختارگرایی

کاربرد فناوری اطلاعات در کلاس درس، امکاناتی برای فراگیران مهیا می کند تا آنان در یک تجربه یادگیری فعال، اشتراکی و سازنده، درگیر شوند. فراگیران نباید مصرف کننده مطالب آموختنی باشند، بلکه باید بتوانند مسؤلیت یادگیری خویش را برعهده بگیرند. یادگیری فعال مستلزم پردازش متفکرانه اطلاعات است. فراگیران باید بتوانند مطالعات خود را برنامه ریزی و عملکردها را ارزیابی کنند.

راشوف (۱۹۹۲) در این خصوص می گوید که نقش فراگیران زبان به عنوان یک تجربه گر و پژوهشگر در کلاس، نباید نادیده گرفته شود. زبان آموزان باید فعالانه و آگاهانه فعالیت های کلاسی را کشف کنند.

فایده های فناوری اطلاعات در کلاس زبان

دیویس (۱۹۹۴) معتقد است، فناوری اطلاعات یکی از روش هایی است که منابع خارجی درونداد را به شکل معناداری در محدوده کلاس زبان طرح می کند. فراگیران به این نکته پی خواهند برد که با کاربرد زبان می توانند، به هدف های حقیقی خود دسترسی یابند. فناوری برای زبان آموزان این امکانات را فراهم می کند:

● افزایش ارتباط با سخنگویان بومی

۱. دانش به طور فعال توسط فراگیران ساخته می شود، و نمی توان آن را بدون فعالیت ذهنی از محیط فراگرفت.

۲. فهمیدن، فرایندی قابل تطبیق است که در اثر خواست و نیاز فراگیران به وجود می آید. لذا فراگیران نمی توانند دنیای خارج از ذهن خود را کشف کنند.

نظریه یادگیری ساختارگرایی را با برشمردن ویژگی های آن بهتر می توان شناخت (جاناسن و سایرین، ۱۹۹۹):

۱. دانش سازی به جای از بر کردن: توجه به «فرایند» به جای «محصول»، در مرکز دانش سازی قرار دارد؛ به این مفهوم که روش رسیدن به جواب از خود جواب مهم تر است. در واقع، فراگیر به طور فعال در یادگیری درگیر می شود و مسؤلیت یادگیری خود را شخصاً برعهده می گیرد.

۲. ارائه چندگانه یک واقعیت: استفاده کردن از مطالب متنوع در فرایند یادگیری موجب می شود، یک موضوع از زوایا و دیدگاه های متفاوتی مورد بررسی قرار گیرد و مهارت های تفکر انتقادی در فراگیران تقویت شود.

۳. تأکید روی تمرین های واقعی: این تمرین ها شامل مطالعات موردی مبتنی بر حل مسأله می شوند.

۴. تفکر روی تجربه های قبلی: فراگیران می کوشند، مفاهیم جدید را با تکیه بر معلومات قبلی و تجربه های شخصی یاد بگیرند، نه این که پاسخ ها را از معلم دریافت کنند.

۵. تأکید بر یادگیری مبتنی بر همکاری: فراگیران همواره می توانند قبل از آغاز استفاده از رایانه و یا حین استفاده از آن و حتی پس از آن، درباره فعالیت خود بحث و تبادل نظر کنند و برای مراحل بعدی فعالیت برنامه ریزی کنند.

۶. گسترش استقلال فراگیر از معلم: فراگیران مسؤلیت بیش تری در یادگیری به عهده می گیرند.

نقش معلم در الگوی ساختارگرایی

تام (۲۰۰۰) درباره نقش معلم در این الگو معتقد است، از نقطه نظر ساختارگرایی، مسؤلیت اصلی معلم ایجاد و حفظ محیط حل مسأله و همکاری در کلاس است تا برای فراگیر این امکان فراهم شود که معلومات خود را بسازد. در

و تقریباً هر نوع وسیله دیگری که بتواند در دسترسی، تهیه و ارتباط با کلمات، صوت و تصویر، به ایجاد معنا کمک کند.



تجهیزات فناوری در کلاس زبان و کاربری آن‌ها

- پردازش کلمه: برای نوشتن نامه، گزارش، مقاله، خاطره و زندگینامه در مواد درسی نگارشی
- اینترنت: برای جست و جوی

اطلاعات، یافتن تصویرها، کسب اطلاعات درباره نویسندگان و بزرگان، یافتن شعر و جست و جوی موضوعات گوناگون

- طراحی Web page: توسط زبان آموزان برای معرفی خود و فعالیت‌های درسی در زمینه یادگیری زبان
- لوح‌های فشرده: لوح‌های فشرده آموزشی در زمینه مهارت‌های گوناگون و بازی‌های آموزشی
- خواندن متن‌های هم‌کنشی: برای لذت بردن از خواندن یک متن انگلیسی
- تمرین با تصویرهای دیجیتالی: بریدن و چسباندن تصویرها برای مصور کردن نوشته‌های خود
- ضبط صدا: صداگذاری روی متن‌ها، مصاحبه با شخصیت‌های یک داستان و یا مصاحبه با بزرگان تاریخ
- گرافیک: ترسیم شجره‌نامه خانوادگی
- بازی: بازی‌های کلمه‌سازی، دیکته و دستور زبان
- گپ: گفت و گو با زبان‌آموزان کشورهای دیگر درباره نحوه آموزش زبان در کشور آن‌ها
- پست الکترونیکی: نامه‌نگاری با دوستان، هم‌کلاسی‌ها و معلم زبان

طرح درس مبتنی بر فناوری اطلاعات

موضوع: شناختن فردریش فروبل^{۱۱}
سطح: سال اول دبیرستان، دوره نظری
زمان: ۴۵ دقیقه

هدف‌ها

۱. تمرین مهارت‌های جست و جوی اطلاعات در اینترنت
۲. جمع‌آوری اطلاعات درباره فردریش فروبل
۳. آشنایی زبان آموزان با واژگان مربوط به زندگینامه‌ها

- ایجاد شوق و علاقه و افزایش انگیزه یادگیری
- سرگرم‌کننده بودن فناوری در کلاس
- دسترسی آسان و کم‌هزینه به منابع درسی به وسیله اینترنت
- امکان تمرین زبانی و شرکت در فعالیت‌های

اجتماعی در مباحث اینترنتی

- افزایش همبستگی اجتماعی و بالا بردن حس همکاری و تعاون در یادگیری
- استقلال زبان آموز از معلم در یادگیری مطالب جدید از طرف دیگر، فناوری برای معلمان زبان هم تسهیلات زیر را فراهم می‌کند:
- تهیه و تدارک مطالب آموزشی جدید برای هر یک از مهارت‌های چهارگانه زبان از طریق اینترنت
- ارتباط آسان با سایر همکاران در سراسر دنیا و تبادل نظر در مورد روش‌های نوین تدریس
- دسترسی سریع به اطلاعات جدید
- تسهیل تدریس

تجهیزات فناوری در کلاس زبان

در یک کلاس دیجیتالی زبان، تجهیزات زیر مورد نیاز است:

- تخته سفید هم‌کنشی^{۱۱}
- دوربین عکاسی دیجیتالی
- دوربین فیلم برداری
- وسایل صوتی
- فناوری رایانه
- ویدئو
- پروژکتور OHP
- اسکنر
- چاپگر
- لوح‌های فشرده
- دیسکت
- امکانات کنفرانس تصویری
- امکانات کنفرانس صوتی



نتیجه گیری و پیشنهادات

فناوری اطلاعات و ارتباطات همه عرصه های فعالیت های اجتماعی را دربر گرفته است. در عرصه آموزش زبان هم فناوری اطلاعات بسیار مؤثر بوده است. به تعبیر آیکن و آدیتیا (۱۹۹۷)، تعلیم و تربیت به جای این که در حصار چهار دیواری کلاس های سنتی محصور بماند، باید به سوی دنیای واقعی در حرکت باشد. فناوری اطلاعات امکانات جدیدی را در آموزش زبان مطرح کرده است. در این مقاله کوشش شد تا به این امکانات پرداخته شود و ضمن اشاره به تاریخچه کاربرد رایانه در کلاس آموزش زبان، به تحولات ناشی از ورود رایانه به کلاس درس، از جمله تغییر در مفهوم یادگیری، تغییر نقش معلمان و تغییر نقش فراگیران زبان در چارچوب نظریه ساختارگرایی پرداخته شد. تجهیزات ضروری فناوری برای کلاس زبان و کاربرد مؤثر آن ها در تدریس مهارت های چهارگانه زبان نیز مطرح گردید و در پایان، یک طرح درس نمونه ارائه شد. با این همه، کاربرد فناوری در کلاس زبان مشکلات خاص خود را دارد. از جمله مشکلات این کار می توان به این موارد اشاره کرد:

- کاربرد فناوری در کلاس به وقت و زمان کافی نیاز دارد که به نظر می رسد، با توجه به برنامه ریزی محدود آموزش زبان در مدرسه ها پیش بینی های لازم در این خصوص انجام نگرفته است.
- زبان آموزان و معلمان زبان باید از دانش رایانه ای کافی برخوردار باشند.
- امکان دسترسی به فناوری و تجهیزات مدرن رایانه ای برای همه مراکز آموزشی وجود ندارد و حتی بسیاری از فراگیران در منزل نیز به کامپیوتر دسترسی ندارند.
- در مواردی نیز که مراکز آموزشی دارای تجهیزات لازم هستند، میزان استفاده از این تجهیزات به علت آشنا نبودن معلمان با نحوه کاربری و روش تدریس مبتنی بر فناوری بسیار اندک است.
- برای بسیاری از دبیران زبان به روز کردن مهارت های رایانه ای بسیار مشکل است.

۴. تمرین گفتاری به وسیله معرفی فردریش فروبل به سایر همکلاسی ها

وسایل فناوری: یک رایانه متصل به اینترنت با نرم افزار جست و جوی شبکه برای یک گروه ۲ تا ۳ نفره
معلومات قبلی: مهارت جست و جوی اطلاعات در اینترنت

مراحل انجام کار

۱. فعالیت های قبل از استفاده از رایانه

- رایانه خاموش است و معلم زبان درباره واژگان ضروری مربوط به زندگینامه ها را روی تخته می نویسد و درباره آن ها توضیح می دهد.
- معلم از زبان آموزان می پرسد: وقتی به فروبل فکر می کنید، چه چیزی در ذهن شما زنده می شود؟

۲. فعالیت های حین کار با رایانه

- معلم از زبان آموزان می خواهد با مراجعه به سایت www.friedrichfroebel.com پاسخ سؤالات زیر را بیابد:
 - a. Where did Froebel live?
 - b. What was his father's name?
 - c. When did his mother die?
 - d. Why didn't Froebel like his books?

- زبان آموزان سایت های دیگری درباره فروبل خواهند یافت و به سایر گروه ها گزارش خواهند کرد.
- زبان آموزان تصویر فروبل را کپی و در فایل خاصی در برنامه word ضبط خواهند کرد. سپس اطلاعات فوری درباره وی را به شکل عبارات های کوتاه، زیر تصویر خواهند نوشت.

۳. فعالیت های پس از کار با رایانه

- معلم از زبان آموزان می خواهد، روی یک ورقه A۴ درباره جنبه های گوناگون زندگی فروبل مطالبی تهیه و برای ارائه در جلسه آینده آماده کنند.

References

- Aiken, R. M., Aditya, J. N. 1997. The Golden Rule and the ten commandments of teleteaching: harnessing the power of technology in education, **Education and Information Technologies**, Vol. 2, London, UK.
- Birjandi, P. et al. 2003. English Book one. Tehran: **Ministry of Education Publication**.
- Bruner, J. S. 1987. *Towards a Theory of Instruction*. Oxford University Press.
- Davis, N. 1997. UK Case Study: Communication and Information Technology in UK Teacher Education, in: *Information Technologies in Teacher Education, Proceedings of a European Workshop*, University of Twente, Enschede, Netherlands.
- Davis G. 2004. INSET training materials for MFL teachers, Basic ICT training tasks & Multimedia training tasks. Online. Available at: www.ict4it.com.
- Jonassen, David H. et al. 1999. *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*. Columbus, Ohio: Merrill/Prentice-Hall.
- Ohashi. 1998. *Acquisition of Japanese Language*. In Z. Berge & M. Collins (Eds.), *Wired Together: The Online Classroom in K-12* (Vol. 4, pp. 161-170). New Jersey: Hampton Press.
- Rohfeld, R. W. & Hiemstra, R. 1995. *Moderating discussions in the electronic classroom*. In Berge, Z. & Collins, M., *Computer Mediated Communication and the Online Classroom*. 3:91-104- Cresskill NJ: Hampton Press.
- Ruschoff, B. 1993. Language learning and information technology: State of the Art. **Calico Journal** 10/3: 5-17.

- در کاربرد فناوری در آموزش زبان توجه به نکات زیر توصیه می شود:
- فناوری اطلاعات و ارتباطات می باید در متن برنامه ریزی درسی قرار گیرد، در غیر این صورت بازدهی لازم را نخواهد داشت.
 - برای آن دسته از معلمان زبان که به رایانه دسترسی ندارند، کاربرد شکل های دیگر فناوری، از جمله استفاده از دوربین عکاسی، ویدئو، دوربین فیلم برداری، پروژکتور OHP، ضبط صوت و تلویزیون توصیه می شود. همچنین این معلمان می توانند از فراگیران بخواهند تا از رایانه های خانگی برای چاپ و انجام پژوهش استفاده کنند.

زیرنویس

1. Generic softwares
2. Computer Assisted Language Learning
3. Camsoft
4. Wida Software
5. Computer Assisted Language Instruction
6. Computer Aided Instruction
7. Computer Mediated Communication
8. Technology Enhanced Language Learning
9. Constructivist Model
10. interactive
11. Friedrich Froebel

Tam, Maureen. 2000. *Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning, Educational Technology and Society*, 3(2), 50-60.

Woolfolk, A. E. 1993. *Educational Psychology*, Boston: Allyn & Bacon.



فرزانه زرین پوش

fzarinpsh@yahoo.com

کارشناس ارشد فرهنگ و زبان های باستانی

عضو هیات علمی آموزشکده فنی ولیمصر (ص)

دریافت معنا از متن

چکیده

دریافت معنای واژگان نا آشنا، همواره مشغله اصلی دانش آموزان و دانشجویان در کلاس های زبان انگلیسی است. در حال حاضر، روش معمول در کلاس های ما استفاده از فرهنگ دو زبانه یا توضیح مفاهیم توسط معلم است. مراجعه بیش از حد به فرهنگ، سبب کاهش علاقه زبان آموز و حتی مزاحم درک مطلب می شود، زیرا خواننده با «واژه» به تنهایی، بیش تر ارتباط برقرار می کند تا با متنی که به معنا بخشیده است و در نتیجه دچار کند خوانی و عدم درک مطلب می شود.

واژه های کلیدی: متن، تعریف درک مطلب، ذخیره واژگان، ساخت واژه، انسجام، واژگان شمول- معنایی، واژگان جایگزین، بازگویی به منظور تبیین معنا

Abstract

Getting the meaning of new words has always been the principal engagements of students in English classes. In Iran, the method used in our classes is to consult a bilingual dictionary or the teacher for the definition of every new word. Too much dictionary work makes the students tired of reading and decreases their comprehension. Enabling the students to derive meaning with help of context clues is an effective way to increase their vocabulary and improve their reading comprehension.

Key Words: context, definition, comprehension, vocabulary, morphology, cohesion, hyponyms, alternatives, restatement

مقدمه

معنا کمکی به زبان آموز نمی کند. یادگیری فهرستی از واژگان، بدون مراجعه به متن، تنها یک تمرین حفظ کردن است که زبان آموز را در به کار بردن واژه در زبان گفتاری و نوشتاری دچار مشکل می سازد. بهترین روش یادگیری واژه، توجه و تعمق در چگونگی به کار رفتن آن در یک متن است. زبان آموز توانمند از سابقه ذهنی خوب خود در فرایند خواندن متن استفاده می کند می تواند حدس بزند، باید انتظار چه نوع کلماتی را داشته باشد.

فرضیات

چهار فرض زمینه مبحث فهم واژگان بر مبنای متن هستند:
۱. استدلال در مشاهدات مبنای تفکر است. همین اصل در فرایند خواندن هم به کار می رود. دانش مابه صورت الگوهای مرتبط به هم، سازمان می یابد. این الگوها از تجربیات قبلی ما شکل

تقویت مهارت زبان آموز در جهت دریافت به کمک کلمات و عبارات راهنمای موجود در متن می تواند، برای افزایش ذخیره واژگان و درک مطلب، روش مؤثری باشد. هانی فیلد^۱ (۱۹۷۷) بر اهمیت متن تأکید می کند و متذکر می شود، زبان آموز با دانستن سه هزار لغت هدفمند که مکرراً در متون انگلیسی به کار می روند، به تقریب هنوز ۲۰ درصد واژگان را نمی شناسد و با متن ساده ای مواجه نیست. پژوهشگران (کولتس^۱، ۲۰۰۳؛ گرنز و ردمن^۲، ۱۹۸۶؛ نیشن^۱، ۱۹۸۰؛ کرووز^۵، ۱۹۷۹؛ آکسفورد و کروکال^۶، ۱۹۸۸)، یادگیری معنای واژگان را در متن و نه به صورت مجزا، روش مؤثری برای یادگیری مفهوم آن ها می دانند. یک واژه در متن های گوناگون می تواند، معانی متفاوتی داشته باشد و به این خاطر یاد گرفتن تعریف یک واژه بدون توجه به مکان و زمان به کار رفتن آن، برای درک کامل

این جمله، سوء تغذیه (malnutrition وضمیر It) بیان می کند. زبان آموز می تواند حدس بزند که مفهوم stunted به اثر سوء تغذیه بر رشد دلالت دارد.

انسجام (Cohesion): گاهی اوقات واژگان یک جمله یا جملات بیایی، مفهوم لغتی نا آشنا را نشان می دهند، چون بارها با لغت مورد نظر به کار رفته اند. این پدیده «همنشینی» هم نامیده می شود (هالیدی و حسن^۱، ۱۹۷۶).

کلمات هم معنا و متضاد (synonyms and antonyms): غالباً خواننده می تواند معنای واژگان جدید یک جمله را دریابد. به این مثال توجه کنید:

We had never seen such a large cave; it was simply enormous.

آشکار است که کلمه ی نا آشنا، با large هم معنی است. مثال دیگر: *To be pretty and not plain, affluent and not poor.* در این جمله متوجه می شویم که کلمات plain و pretty متضاد وقتی دو کلمه ی بعدی را در ساختاری موازی می بینیم، می توانیم حدس بزنیم که affluent متضاد poor و در نتیجه به معنی rich است.

واژگان شمول معنایی (Hyponyms): گاهی خواننده می تواند رابطه میان واژگان آشنا و نا آشنا را از مفهوم کلی جمله که با مثال همراه است، دریابد. برای مثال:

The museum contained almost every type of vehicle: cars, buses, trains and even old carriages and coaches.

vehicle به عنوان یک واژه شمول معنا به کار رفته است و شامل تمام واژگانی می شود که فهرست وار بعد از آن بیان شده اند. همچنین، همه این واژگان به گروه یکسانی تعلق دارند.

تعریف (Definitions): گاهی نویسنده، مفهوم واژه را مستقیماً در متن تعریف می کند. مثال:

Many animals live only by killing other animals and eating them. They are called predatory animals.

کلمات جایگزین (Alternatives): نویسنده ممکن است برای فهماندن واژه نا آشنا، از کلمات جایگزین استفاده کند. مثال:

Ichthyologists, or specialists in the study of fish, have contributed to our understanding of the past.

نویسنده، مفهوم Ichthyologists را با کلمات مانوس توضیح داده است.

بازگویی به منظور تبیین معنا (Restatement): غالباً نویسنده برای تبیین مطلب، در مورد معنی واژه توضیحات کافی می دهد. مثال:

X ray therapy, that is, treatment by use of X ray, often stops the growth of a tumor.

عبارت that is مفهوم عبارت قبل از آن را نشان می دهد.

می گیرند و هنگام مطالعه متن جدید ما را راهنمایی می کنند که انتظار چه چیزهایی را می توانیم داشته باشیم (کولتس، ۲۰۰۳؛ نونن^۲، ۱۹۹۱). استفاده از دانسته ها به منظور فهم ندانسته ها در زندگی روزمره، یک تمرین عادی است. مثلاً اگر در ساختمانی باشیم و مشاهده کنیم شخصی در حال بستن چتر خرسی از در وارد می شود، نتیجه می گیریم که هوا بارانی است.

۲. واژگان با دستور زبان در ارتباط هستند. بنابراین، آشنایی با الگوهای دستوری به خواننده کمک می کند، معنای واژه را حدس بزند. واژه می تواند به عنوان یک واحد دستوری یا لغوی طبقه بندی شود. مثلاً Beautiful یک واحد لغوی است، اما در دستور زبان هدفمند در گروه اسمی the beautiful girl صفت است و منعکس کننده نظر گوینده در مورد شخصی است که توصیف می کند. در این مثال، رابطه بین واژه و دستور زبان از طریق انسجام لغوی و دستوری، مشهود است.

۳. مطالب یک متن در ارتباط با هم قرار دارند و غالباً با مطالب اضافی سازمان یافته اند. نویسنده به منظور کمک به خواننده، اغلب تعریف ها یا راهنماهای مناسبی را در متن می گنجاند. بدین ترتیب، خواننده برای فهم متن شانس زیادی دارد.

۴. ماهیتاً خواندن یک فرآیند فرضیه سازی و اثبات آن است. و در واقع ارتباطی است بین نویسنده و خواننده. در نتیجه، احتمال فهم مطلب از جانب خواننده به طور صد درصد وجود ندارد. بنا به گفته والس^۳ (۱۹۸۲) «زبان آموز یاد می گیرد که در زبان مادری، به فهم تقریبی معنا قانع باشد... و با دانستن معنایی که مطلب را قابل فهم سازد، راضی می شود. او نظریه خود را با کار پلیس های مخفی مقایسه می کند و می گوید: «در سرویس اطلاعاتی، اصلی وجود دارد به نام «لازم برای دانستن» (need-to-know). یعنی به کارکنان چیزی بیش از آنچه که لازم است بدانند، گفته نمی شود تا در صورت دستگیری یا خیانت، مشکلی پیش نیاید. شاید در یادگیری واژگان هم این اصل کاربرد داشته باشد. نباید به زبان آموزان در مورد معنای واژگان بیش از آنچه که لازم است گفته شود تا گیج نشوند.»

انواع کلمات راهنما در متن

انواع گوناگونی از کلمات راهنما می توانند در حدس معنای واژه جدید به زبان آموز کمک کنند.

ساخت واژه (Morphology): زبان آموزان با بررسی ویژگی های ساخت واژه (صرفی)، مثل پیشوندها، پسوندها و ریشه ی کلمات می تواند، به معنای آن ها پی ببرد. برای مثال:

prefix+act	act+suffix	prefix+act+suffix
react	action	reaction

واژگان مرجع (Reference Words): شناخت مرجع ضمائر، کلیدی است برای فهم معنای واژگان نا آشنا. برای مثال:

Malnutrition gave him the shallowest of chests and thinnest of limbs. It stunted his growth.

مثال (Example): بسیاری مواقع، نویسنده با ارائه مثال‌هایی که معنا و کاربرد واژه را تشریح می‌کند، در فهم معنا به خواننده کمک می‌کند. مثال:

All the furniture had been completely removed so that not a single table or chair was to be seen.

خواننده باید بتواند مفهوم furniture را از دو نمونه‌ی ذکر شده (table, chair) حدس بزند.

چکیده (Summary): شرح مختصری از یک موقعیت یا ایده با استفاده از یک کلمه یا یک عبارت می‌تواند مفهوم واژه ناآشنا را روشن سازد. مثال:

Mrs. Christopher contributes money to the Red Cross, the Girls club, and the Cancer society. She also volunteers many hours in the emergency ward of a hospital. She is indeed altruistic.

از شرح مختصری که در مورد کارهای خانم کی‌توفر داده شده، خواننده می‌تواند نتیجه بگیرد، به altruistic به معنی unselfish است.

تقابل و تشابه (Comparison and Contrast): نویسنده می‌تواند شباهت‌ها یا تفاوت‌ها را نشان دهد. مثال:

The ancient mammoth, like other elephants, is huge.

این جمله بر «شباهت» دلالت دارد و به وضوح بیان می‌کند که ما موت‌ها نوعی فیل بوده‌اند.

نشانه‌های سجاوندی (Punctuation): خواننده می‌تواند با استفاده از نشانه‌های سجاوندی معنا را حدس بزند. مثلاً علامت «نقل قول» نشان می‌دهد که واژه معنای خاصی دارد. خط تیره (-) جملات بدل را نشان می‌دهد، پرانتز () تعریفی را شامل می‌شود و حروف مایل (Italic) نشانه این هستند که واژه مورد نظر تعریف خواهد شد.

شیوه‌های کلاسی

استفاده از متن به منظور افزایش دریافت واژگان برای زبان‌آموزان بزرگسال، شامل سه مرحله است:

۱. یکی از وظایف معلم این است که توجه زبان‌آموزان را به واژگان و عبارات راهنما جلب کند. کلمات ربط مانند and و but و عباراتی مثل *that is to say* و *in spite of* جملات یا بخشی از جملات را به یکدیگر ارتباط می‌دهند. به طور کلی، این کلمات و عبارات نشان می‌دهند که چگونه مطالب به صورت نظام‌مند به هم ارتباط می‌یابند. معلم با شناساندن نقش معنایی تنها یک واژه، می‌تواند به زبان‌آموز در درک مفهوم یک جمله پیچیده یا یک واژه ناآشنا کمک کند. زبان‌آموزان به تدریج نسبت به این نشانه‌ها حساس می‌شوند و در شناخت و استفاده از آن‌ها برای حدس

موفقیت‌آمیز معنا و مفهوم، مهارت می‌یابند.

برای نمونه، رابطه علت و معلولی را در متن بررسی می‌کنیم. علت‌ها و معلول‌ها همیشه به صورت پی‌درپی نمی‌آیند. باید به زبان آموز گفته شود که واژگان یا عبارات راهنما مثل *caused by*، *results in*، *leads to*، *because* می‌روند. با شناخت تعداد اندکی از این عبارات راهنما، زبان‌آموز می‌تواند، مقدار قابل توجهی از اطلاعات موجود در متن را دریابد.

۲. وظیفه دیگر معلم استفاده از شیوه سؤالات هدایتگر است تا زبان‌آموز را برای یافتن تدریجی کلیدهای متن راهنمایی کند. زبان‌آموزان کم تجربه در فهم زبان‌های خارجی و بدون راهنمایی معلم، در تشخیص کلمات راهنما در متن با مشکل مواجه می‌شوند. معلم با استفاده از سؤالات خاص باید توجه زبان‌آموز را به واژگان پیرامون واژه ناآشنا جلب و با استفاده از پاسخ‌های آنان، به تمرکزشان بر موضوع بحث، کمک کند. برای مثال از او بخواهد، لغت یا اصطلاح دیگری را جایگزین واژه ناآشنا کند. سپس پرسد، آیا واژه جایگزین با متن تناسب دارد یا نه.

زبان‌آموزان نظراتشان را در رابطه با تناسب واژه با متن ابزار می‌کنند و احتمالاً در مورد کلمه دیگری به عنوان جایگزین، به توافق می‌رسند. مسلماً استفاده از این روش، موجب افزایش ذخیره واژگان زبان‌آموز می‌شود.

۳. وظیفه‌ی دیگر معلم گردآوری تکالیفی است به این منظور که زبان‌آموز توانایی حدس زدن معنایی واژگان ناآشنا را در متن‌های کوتاه تمرین کند. در این مرحله، معلم پاراگراف‌های کوتاهی را از متن‌های ساده تا پیچیده انتخاب می‌کند. در این مرحله، معلم پاراگراف‌های کوتاهی را از متن‌های ساده تا پیچیده انتخاب می‌کند. و در اختیار زبان‌آموز می‌گذارد تا روش حدس زدن معنا را تمرین کند. هر پاراگراف باید شامل یک یا چند واژه یا عبارت راهنما باشد. معلم باید از آن‌ها بخواهد، به طور مستقل کار کنند و معانی را حدس بزنند و سپس توضیح دهند که چگونه به این نتیجه رسیده‌اند. در این تمرین بر فرایند «حدس زدن» تأکید می‌شود. موضوع بحث کلاس باید کار زبان‌آموز، واژگان و عبارات راهنمای موجود در متن باشد. هدف این نیست که همواره معنای واژه به طور دقیق حدس زده شود، بلکه این است که از اطلاعات موجود در جملات قبل و بعد واژه مورد نظر استفاده کنند و یاد بگیرند که از این اطلاعات می‌توان از فهم معنا بهره برد. بعضی زبان‌آموزان ممکن است حدسشان اشتباه باشد. به هر حال باید به خاطر تلاش، حضور فعال و فرایند تفکرشان تشویق شوند. دیر یا زود آن‌ها در این روش مهارت می‌یابند.

روش پیشرفته‌تر و ماهرانه‌تری هم در این نوع تکلیف وجود دارد. بدین صورت که تعدادی کلمه ناآشنا در مشخص شود. سپس از

1. Honeyfield
2. Coultas
3. Gairns & Redman
4. Nation
5. Kruse
6. Oxford & Crookall
7. Nunan
8. Wallace
9. Halliday & Hasan
10. British Council Teachers

منابع

British Council Teachers (1980). "Six Aspects of vocabulary" Teaching. *RELC Journal supplement Guidelines*.

Coultas, Amanda (2003). *Language and Social Contexts*. London: Routledge 11 new Fetter Lane.

Gairns, R., and S. Redman (1986). *Working with Words: A guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Melbourne: Cambridge University press.

Halliday, M. A.K., and Hasan R., (1976). "Cohesion in English." London Longman.

Honeyfield, J. (1977). "Words Frequency and the Importance of Context in Vocabulary Learning". *RELC Journal*.

Kruse, A. F. (1979). "Vocabulary in Context". *ELT Journal*.

Nation, I.S.P. (1979). "The Course of the Comprehension Question: Some Alternatives. *RELC Journal Supplement Guidelines*.

Nation, I.S. P. (1980). *Strategies for Receptive Vocabulary Learning*. *RELC Journal Supplement Guidelines*.

Nunan, D. (1991). "Language Teaching Methodology." Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Oxford, R. and Crookall, D (1988). "Learning Strategies". Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wallace, M. (1982). "Teaching Vocabulary". London: Heinemann Educational Books.

زبان آموز بخواهیم، واژگان مورد نظر را توضیح ندهد، بلکه نشان دهد، کدام کلمات یا عبارات می توانند در حدس معنای آن ها مفید باشند (والس، ۱۹۸۲). انواع متنوعی از تکالیف حدس زدن موجودند که به افزایش استنتاج از متن کمک مؤثری می کنند؛ مثل «پرکردن جای خالی» و «جایگزینی کلمات» (بریتیش کانسیل تیچرز، ۱۹۸۰).

فواید بررسی بر مبنای متن

دریافت معنا از طریق بررسی متن، علاوه بر افزایش ذخیره واژگان زبان آموز، فواید دیگری نیز دارد:

۱. این روش نه تنها در یادگیری واژگان، بلکه در شناخت چگونگی استفاده از آن ها در متن، به خواننده کمک می کند. حدس زدن معنای واژگان با استفاده از متن به درک خواص معنایی، گونه کاربرد زبان و قواعد هم نشینی واژگان نیاز دارد، و خواننده را از یک ویژگی مهم واژه، یعنی این که متن معنای آن را مشخص می کند، آگاه می سازد.
۲. آموزش زبان آموز به منظور حدس زدن معنا از متن، به درک مطلب کمک قابل توجهی می کند و به خواندن آنان سرعت می بخشد.
۴. این روش به زبان آموز اجازه می دهد، حدس معنادار و هوشمندانه ای داشته باشد و در نتیجه، امر آموزش را پویاتر می سازد. تنها اشکال این است که فرد را بیش از آنچه در کلاس های زبان معمول است، به استفاده از هوش وای دارد.
۳. استفاده از این روش سبب می شود، زبان آموز نسبت به فرایند خواندن نگرشی کلی به دست آورد. زیرا مطلب حاوی واژه جدید، ممکن است از یک پاراگراف یا حتی از تمام یک متن انتخاب شده باشد، و زبان آموز یاد می گیرد، ضمن جستجوی نشانه های راهنما در متن، به واحدهای زبانی بزرگ تر از جمله نیز توجه کند.

نتیجه

تحقیقات پژوهشگران ثابت کرده است، زبان آموزان زبان را در متن های معنادار بهتر می آموزند. متن به ذهن فرد اجازه می دهد، میان واژگانی که باید بیاموزد و دیگر کلمات پیرامون آن، رابطه برقرار سازد و تصویری زنده از معنای واژه در ذهن خود ذخیره کند.

افزایش مهارت زبان آموز در استفاده از این روش، سبب افزایش گنجینه واژگان او می شود و به روند خواندنش سرعت می بخشد. او به هنگام رویارویی با واژه جدید، با استفاده از این روش و فهم مطلب مورد نظر، احساس استقلال و اعتماد به نفس می کند و انگیزه بیش تری برای یادگیری در او به وجود می آید. کاربرد این روش می تواند کلاس های زبان را پویاتر و لذت بخش تر سازد.



۲۲ اردیبهشت ماه ۱۳۸۴ در دانشکده‌ی زبان‌های خارجی برگزار می‌شود. هدف از این همایش، آشنا ساختن استادان، مدرسان و دبیران محترم زبان انگلیسی با شیوه‌های نوین آموزش زبان است و سخنرانان ایرانی و خارجی، در آن شرکت دارند.

از استادان، مدرسان، دبیران زبان انگلیسی دعوت می‌شود، در این همایش شرکت کنند. ضمناً، یک کارگاه آموزشی نیز در مقوله‌های گوناگون آموزش زبان پیش‌بینی شده است و مدرسان این رشته می‌توانند در صورت ثبت‌نام، در این کارگاه‌ها شرکت کنند. مهلت ثبت‌نام برای ارائه مقاله، سوم اسفند ۱۳۸۳ بوده است ولی دبیران محترم می‌توانند روز همایش، برای حضور و شرکت در جلسات ثبت‌نام کنند.

آدرس همایش: دانشگاه تهران - دانشکده زبان‌های

خارجی. P.O.Box:14455/6553

آدرس پست الکترونیکی: ielticonf@ut.ac.ir

خبر اول: پانزدهم بهمن ماه ۱۳۸۳، همایشی در دانشگاه تربیت مدرس، با همکاری انجمن زبان و ادبیات انگلیسی (ICOLTT) و British Council برگزار شد. هدف از این همایش معرفی آخرین دستاوردهای پژوهشگران و متخصصان آموزش زبان و ادبیات انگلیسی بود.

مجله‌ی «رشد آموزش زبان» به علت کثرت مقالات، از انتشار گزارش این همایش در این شماره معذور است، اما سعی خواهد کرد در شماره‌ی بعدی، خلاصه‌ای از نحوه برگزاری همایش و معرفی مقالات منتخب، گزارشی ارائه دهد.

خبر دوم: سومین همایش دو سالانه‌ی آموزش زبان انگلیسی (IELT 3) دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه تهران در تاریخ ۲۲ و

ارتباط با شما

سرکار خانم سارا کاشفیان نائینی، مدرس دانشگاه آزاد اسلامی یزد ترجمه کوتاهی در مورد (انگلیسی با اهداف ویژه و تفاوت آن با انگلیسی عمومی) ارسال داشته‌اند. ضمن تشکر از نامبرده در انتظار مقالات دیگر یا توجه به معیارهای خاص مقاله‌نگاری هستیم.

همکار ارجمند آقای شعبان شریفی مطلب مختصری در خصوص آشنایی با مهارت‌های درک مطلب با تأکید بر مطالب کتاب زبان انگلیسی پیش‌دانشگاهی ارسال داشته‌اند. از لطف ایشان سپاسگزاریم. به امید دریافت مقالات مفصل‌تر ایشان هستیم.

آقای مصطفی امیری دبیر دبیرستان‌ها و مراکز پیش‌دانشگاهی و مدرس دانشگاه‌های آزاد اسلامی شهرستان گناپاد مقاله‌ی «بررسی مشکلات و موانع موجود در تدریس و یادگیری زبان انگلیسی در دبیرستان‌های دولتی ایران» را ارسال فرموده‌اند. از آنجا که این اشکالات چه به صورت مقالات متعدد در مجلات، از جمله مجله رشد آموزش زبان و چه در سمینارها و همایش‌های آموزندگان زبان انگلیسی بارها مورد بحث و بررسی قرار گرفته، درج مجدد مقاله‌ای از این دست را ضروری ندیدیم. با تشکر و قدردانی

آقای محمد احمدوند، کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دو مطلب به زبان فارسی برای مجله ارسال فرموده‌اند که مطلب اول توصیه‌هایی است به دبیران برای روز اول کلاس و مطلب دوم، «نگاهی به معضلات آموزش زبان انگلیسی در ایران» نام دارد. نویسنده محترم در این نوشته ابتدا به غلط‌نویسی در آگهی‌های تبلیغاتی، روی تابلوها و در مجلات و روزنامه‌ها اشاره کرده است. سپس به دید غلط مردم در مورد زبان مادری و زبان دوم و زبان خارجی، روش تدریس زبان و اظهارنظرهای نه‌چندان صحیح دبیران زبان انگلیسی در این مورد، اشکالات کتاب‌های درسی و منها شدن فرهنگ زبان مقصد از زبان در این کتاب‌ها، ساعات بسیار کم

درس زبان انگلیسی و اشکالات برگزاری کنکور در ارتباط با زبان انگلیسی و تأثیر مخربی (به قول نویسنده) که بر تدریس زبان انگلیسی دارد، پرداخته است.

ضمن تشکر و سپاسگزاری از آقای احمدوند، نظر ایشان را به رعایت الگوهای معیار مقاله‌نویسی برای همکاری‌های آینده جلب می‌کنیم.

نامه‌ها و مقاله‌های شما دوستان عزیز را دریافت کردیم:
خانم‌ها:

نسیم رجایی، اصفهان - شهرضا، کارشناس ارشد آموزش زبان -
منیژه مؤذنی، تهران، کارشناس ارشد آموزش زبان، دانشگاه آزاد اسلامی جنوب.

عزت الزهرا قناعت‌پیشه، تهران، دبیر زبان منطقه ۱۱.

مریم پورطالب، تهران، دبیرستان شاهد منطقه ۲ شیراز.

شهلا یاقری، دبیر دبیرستان‌های ناحیه ۲ رشت.

آقایان:

حسین یونسی، تهران، کارشناس ارشد آموزش زبان، دانشگاه آزاد اسلامی.

حسین باقری و عباس علی‌آزادی، زاهدان، سازمان آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان.

حسین هاشم‌زاده، خوی، کارشناس ارشد آموزش زبان - دانشگاه آزاد اسلامی خوی.

محمدحسن حسینی، تهران، کارشناس ارشد آموزش زبان - تربیت مدرس.

علی مایجردی - دبیر دبیرستان‌های مراکز پیش‌دانشگاهی شهر نیشابور.



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 شیوه‌های 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 فعالیت‌های گذشته و حال این مجله، پرسشنامه‌ای تنظیم شده که در اختیار شما قرار می‌گیرد. خواهشمند است با عنایت ویژه‌ای که به ارتقای کیفیت آموزش در مدارس دارید، آن را تکمیل و به آدرس: تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵، دفتر انتشارات کمک آموزشی ارسال فرمایید.

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

مشترک هستم به طور آزاد تهیه می‌کنم در دفتر مدرسه مطالعه می‌کنم

۲- آیا مجله مرتب به دستتان می‌رسد؟ بلی خیر

۳- آیا از محتوای علمی مجله رضایت دارید؟ بلی کاملاً بلی به طور متوسط خیر

۴- آیا محتوای آموزشی مجله کفایت می‌کند؟ بلی کاملاً بلی به طور متوسط خیر

۵- ارتباط مجله با نیازهای آموزشی شما به چه میزانی 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 زبان‌آموزی

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 دانش‌آموزان

معرفی نظریه‌پردازان، دانشمندان، صاحب‌نظران 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 (لطفاً ذکر شود:

۷- کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است؟

ویرایش علمی مقالات و نوشته‌ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

ویرایش ادبی مقالات و نوشته‌ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

حجم صفحات اختصاص یافته به هر مطلب مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

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

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

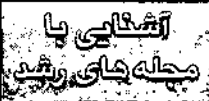
تدریس و در نتیجه فراگیری بیشتر دانش‌آموزان از زبان خارجی برآورده می‌سازد؟ بلی خیر

۹- جای چه مطلبی در مجله رشد آموزش زبان خالی است؟

۱۰- هرگونه نظر دیگری دارید، مرقوم فرمایید.



دفتر انتشارات کمک آموزشی



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

مجلات دانش آموزی (به صورت ماهنامه - ۹ شماره در سال - از مهر تا خرداد - منتشر می شوند):

● رشد کودک (ویژه دانش آموزان پیش دبستانی و پایه اول ابتدایی)

● رشد نوآموز (ویژه دانش آموزان پایه های دوم و سوم ابتدایی)

● رشد دانش آموز (ویژه دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم ابتدایی)

● رشد نوجوان (ویژه دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)

● رشد جوان (ویژه دانش آموزان دوره متوسطه)

مجلات عمومی (به صورت ماهنامه - ۹ شماره در سال و از مهر تا خرداد منتشر می شوند):

● رشد آموزش ابتدایی، رشد معلم، رشد تکنولوژی آموزشی، رشد مدرسه فردا و رشد مدیریت مدرسه.

مجلات تخصصی (به صورت فصلنامه و ۲ شماره در سال منتشر می شوند):

● رشد برهان (مجله ریاضی، ویژه دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)،
رشد برهان (مجله ریاضی، ویژه دانش آموزان دوره متوسطه)، رشد آموزش معارف اسلامی، رشد آموزش جغرافیا، رشد آموزش تاریخ، رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، رشد آموزش زبان، رشد آموزش زیست شناسی، رشد آموزش تربیت بدنی، رشد آموزش فیزیک، رشد آموزش شیمی، رشد آموزش ریاضی، رشد آموزش هنر، رشد آموزش قرآن، رشد آموزش علوم اجتماعی و رشد آموزش زمین شناسی.

مجلات عمومی و تخصصی برای معلمان و کادر اجرایی مدارس

دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می شوند.

● نشانی: تهران، خیابان ایرانشهرشمالی، ساختمان شماره ۲ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک آموزشی.



برک اشتراک مجله های رشد

شرایط اشتراک

☑ به ازای هر عنوان مجله درخواستی، واریز مبلغ ۲۰۰۰۰ ریال به عنوان علی الحساب به حساب شماره ۲۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سه راه آزمایش (سرخه حصار) کد ۲۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال رسید بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک الزامی است.

● مجله درخواستی:

● نام و نام خانوادگی:

● تاریخ تولد: ● تحصیلات:

● تلفن:

● نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

کوچه:

پلاک: کدپستی:

● مبلغ واریز شده:

● شماره و تاریخ رسید بانکی:

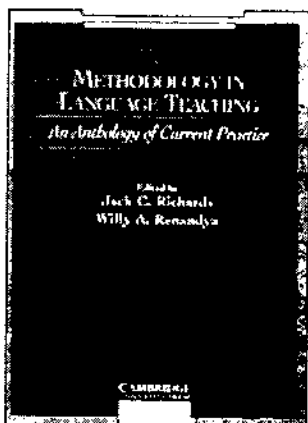
امضا:

نشانی اینترنتی: www.roshdmag.org

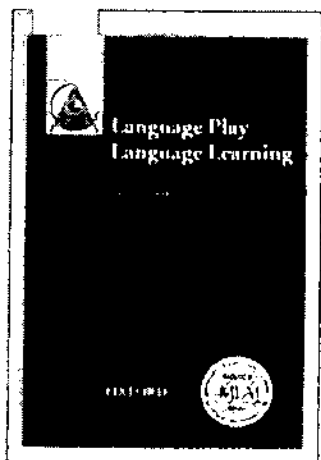
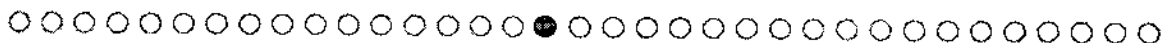
پست الکترونیک: info@roshdmag.org

تلفن امور مشترکین: ۷۳۳۵۱۱۰ و ۷۳۳۶۶۵۶

لطفاً 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.
● مبنای شروع اشتراک از زمان وصول فرم درخواست است.
● برای هر عنوان مجله، فرم جداگانه تکمیل شود (تصویر فرم نیز مورد قبول است).



Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice provides an overview of current approaches, issues, and practices in the teaching of English to speakers of other languages. Containing a broad collection of articles published primarily in the last decade, it illustrates the complexity underlying many of the practical planning and instructional activities involved in teaching English. These activities include teaching English at elementary, secondary, and tertiary levels, teacher training, language testing, curriculum and materials development, the use of computers and other technology in teaching, as well as research on different aspects of second-language learning. Organized into 16 sections, the book contains 41 articles by well-known teacher trainers and researchers. Also included are two sets of discussion questions – a pre-reading background set and a post-reading reflection set. This comprehensive anthology serves as an important resource for teachers wishing to design a basic course in methodology.



Language Play, Language Learning

WINNER MLA KENN ETH W MILDENBERGGER PRIZE

SHORTLISTED FOR THE BEN WARREN PRIZE

Guy Cook

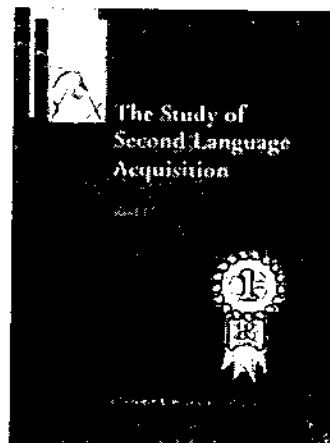
This book demonstrates the extent and importance of language play in human life and draws out the implications for applied linguistics and language teaching. Language play should not be thought of as a trivial or peripheral activity, but as central to human thought and culture, to learning, creativity, and intellectual enquiry. It fulfils a major function of language, underpinning the human capacity to adapt: as individuals, as societies, and as a species.

The Study of Second Language Acquisition

FIRST PRIZE ENGLISH SPEAKING UNION'S DUKE OF EDINBURGH BOOK COMPETITION

Rod Ellis

This book provides a general framework for the study of second language acquisition, and a description of learner language and the role of the linguistic environment. It examines the learner's internal mechanisms, explores individual differences in language learning, and reviews the expanding research on classroom second language acquisition.



KEY TO THE QUESTIONS

Vol. 18, No. 73

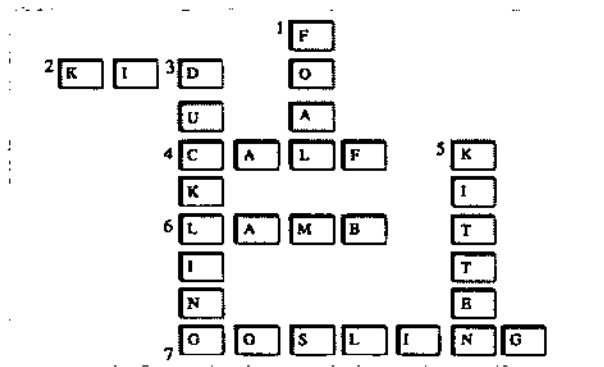
BRAIN TEASERS

- North; from the South Pole, all directions are north
- A priest
- Smiles; there is a mile between the first and the last letter
- Post office
- A towel
- They read the same right side up and upside down
- A telephone
- Your breath
- The one you mail
- A blackboard

MISSING DICTIONARY DEFINITION

- A studious person is one who is characterized by diligent study and fondness for reading.
- He was a furious boss, roaring at employees for their slightest error.

CROSSWORD PUZZLE



SCRAMBLED SENTENCES

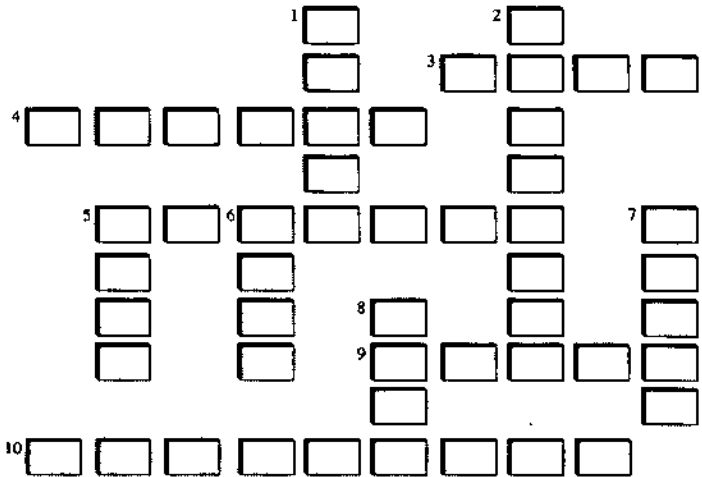
- God helps them that help themselves.
- Nothing succeeds like success.
- Birds of a feather flock together.
- A rolling stone gathers no moss.
- No news is good news.
- Better die with honor than live in shame.
- Experience is the mother of wisdom.
- If a job's worth doing, it's worth doing well.
- Let the buyer beware.
- Fight fire with fire.

CROSSWORD PUZZLE

PARTS OF A HOUSE

ACROSS

3. You enter the house here.
4. It is made of glass.
5. You sleep here.
9. It is at the top of the house.
10. It gives you warmth.



DOWN

1. It is under your feet.
2. It is below the rooms.
5. You can wash yourself in it.
6. Open it to go to another room.
7. It is outside the entrance.
8. It separates rooms.

TEACHING TIPS

KIDS ARE KEEN

If you need a mantra for your young children classes, let it be this one. Children are natural learners. Think how quickly they learn to master their own language and social environment.

However, don't assume that because children learn their native tongue effortlessly, they will pick up English with equal ease. This is one of the myths of language learning. In fact, not all children (even very young ones) are good at learning a second language. This may result from aptitude, or the language learning environment, or a combination of the two.

Consider the following two points. A five-year old native speaker has heard his native tongue spoken for tens of thousands of hours, while your students, even after two years, may have been exposed to less than 500 hours of English. A child brought to an English speaking country will take 5-7 years to attain fluency on par with his or her age group.

With little ones, comprehension should exceed the ability to speak. Try not to use broken English to communicate with your students, though you can accept it from them. Work with children's love of puzzles; language is, in fact, a puzzle, too.

- I am an insect, and the first half of my name reveals another insect. Some musicians had a name similar to mine. What am I?
- Many different types of my last seven letters can be found in newspapers, magazines, and journals. Physicists have built devices to get me moving very fast. What am I?
- My last half is something that can allow you go into a secured area, and I am also a nation. Some people find me tasty. What am I?
- I go well with a certain kind of meat. My first three letters will give you a ride for a fee and my last three are a word for the amount of time that something has existed. What am I?
- I am larger than you can imagine, possibly without bounds. My last five letters name something found in poetry. What am I?
- If you read me backward, I am someone who does not tell the truth. I am essential for the movement of a connected series of carriages. What am I?

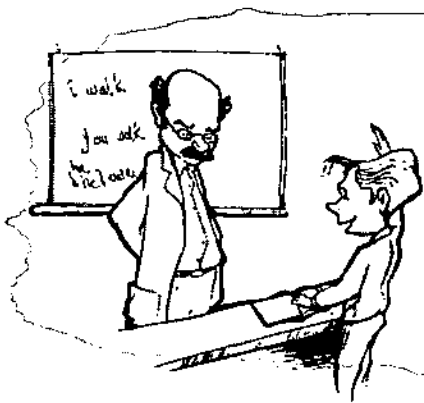
MISSING DICTIONARY DEFINITION

Here is a dictionary definition, but the word being defined has been blanked out from the definition. Can you guess what word or phrase is being defined? It may be a single word or a compound or an idiomatic expression. Each missing word is indicated by five hyphens, no matter how many letters are in the missing word itself.

- A ----- is a person skilled in a science dealing with the exact relations existing between quantities or magnitudes.
- A ----- is an artist whose occupation is to carve things representing human beings and animals.

SCRAMBLED SENTENCES

- ends... well... well... all's... that
- mistakes... general... who... the... the... he... best... makes... fewest... is
- go... the... round... world... love... makes
- things... cures... all... time
- in... pudding... the... the... of... is... the... eating... proof
- best... is... the... laughter... medicine
- mind... sight... out... out... of... of
- the... of... ill... never... speak... dead
- than... louder... speak... actions... words
- one... cat... way... to... a... skin... than... is... more... there



Teacher: Conjugate the verb “to walk” in simple present!

Student: I walk, you walk... .

Teacher: Quicker please.

Student: I run, you run.

SLANG FORUM

HYPE

Definition: Loud advertising and promotion

Examples: (1) The new book by John Smith is getting a lot of hype.

(2) Don't believe the hype!

Etymology: In the early 1800s, a hype referred to a scam or swindle, a false story or trick through which someone tried to get money from other people. Modern advertising has the same objective as old-time scams.

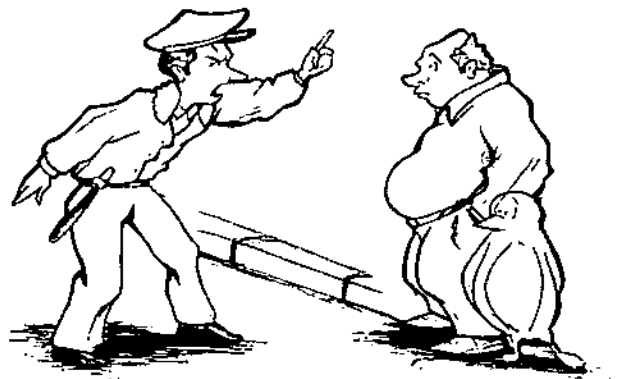
BRAIN TEASERS

- I'm white and used for cutting and grinding. When I'm damaged, humans usually remove me or fill me. For most animals, I am a useful tool. What am I?
- Although I'm not an insect, some people found me very difficult to exterminate. They called me something like “insane priest.” The last three letters of my name refer to a metal. Who am I?
- People climb me, cut me, and burn me. They show me no respect! My rings are not of gold but do tell my age. What am I?
- I am strongest when you see me a round, but I am often viewed in other forms. I lift and drop the sea with my tremendous strength, and a man with a name like “powerful bicep” was the first to tread on me. What am I?

- Be careful with your words: You may not remember what you said to someone yesterday, but the one you said it to may remember it for a lifetime.
- Never open a door that you cannot close.
- The pessimist sees difficulty in every opportunity, while the optimist sees the opportunity in every difficulty.
- Education is what remains when you have forgotten everything that you have been taught.

JOKES

A man found a penguin and showed him to a police officer. The police officer said, "Take that penguin to the zoo now." Next day the police officer saw the man with the penguin again. The police officer stopped the man and said, "I told you yesterday to take the penguin to the zoo. What on earth are you doing with the penguin again?" The man said, "What else could I do? Yesterday I took him to the zoo, and today I'm taking him to the movies."



Once there were three turtles. One day they decided to go on a picnic. When they got to their destination, they realized that they had forgotten the coke. The youngest turtle said he would go home and get the coke if they wouldn't eat the sandwiches until he got back. A week went by, then a month, and finally a year when one of the turtles said, "Oh, come on. Let's eat the sandwiches." Suddenly the third turtle popped up from behind a rock and said, "If you do, I won't go!"





LET'S TAKE A BREAK!

Prepared by Parviz Maftoon (Ph.D. in TEFL)

p_maftoon@iust.ac.ir

QUOTATIONS

- If you can't explain it to a six year old, you don't understand it yourself.
Albert Einstein
- I am not young enough to know everything.
Oscar Wilde
- If you're looking for friends when you need them, it's too late.
Mark Twain
- Life is an onion. You peel it off one layer at a time, and sometimes you weep.
Carl Sandburg
- If we find a man of rare intellect, we should ask him what books he reads.
Ralph Waldo Emerson

WORDS OF KNOWLEDGE

- Don't try to change the world, for that is an impossible task; change yourself, and the world will change for you.

perform. It is noteworthy that the instructions should be so clear that students have no difficulty in understanding what to do and how to do the task. In the process phase while the students are working in groups, the teacher should go from group to group and provide general approval and support. Definitely in all classes there are students who need more help. The teacher's responsibility is to care for them, solve their problems, and persuade them to have more group interaction and participation. During the ending phase, the role of the teacher is to provide feedback to students' performances. Teachers might give the right solution to the problem, listen to students' suggestions and evaluate them, or collect their papers and correct them.

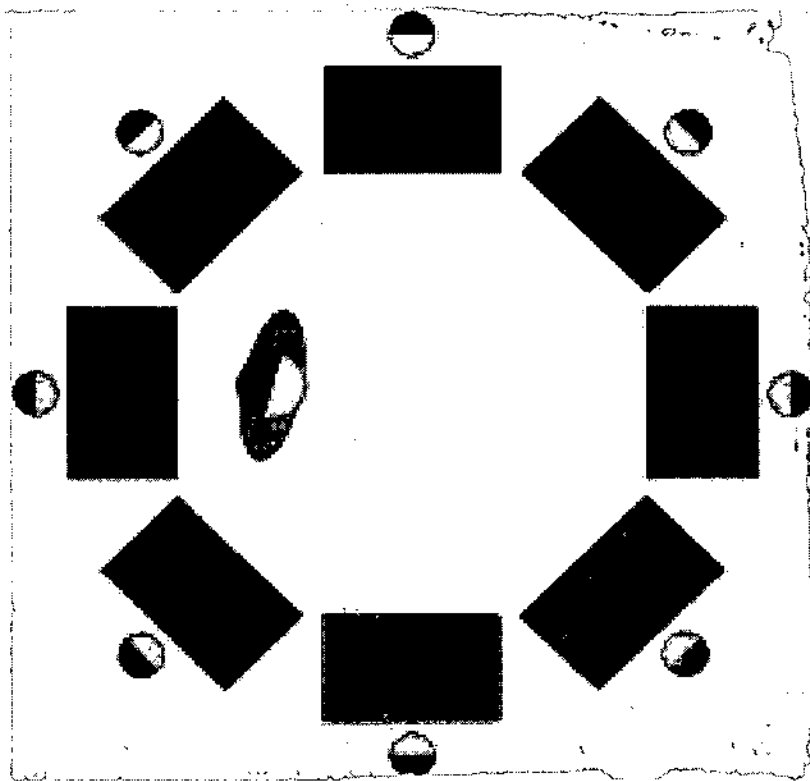
Conclusion

From a psycholinguistic viewpoint since output is important for second language learning, situations which promote only one or two-word responses are less desirable than those which allow more complex speech, or more risk taking in terms of the use of unfamiliar as yet unautomatized language. Therefore, it can be concluded that working with small groups provides several different sources of input, output, and correction and increases face-to-face interaction, which is almost impossible in traditional teacher-fronted classes. Cooperative group work provides a unique context for students in which they can learn and demonstrate social skills. Through cooperative group work learning students can develop skills of interaction such as active listening, turn taking, communicating, tolerating others' ideas, and encouraging others.

Cognitive skills such as problem solving, discovery learning, and creativity can also be fostered through cooperative group work activities.

References

- Enright, D. Scott (1991). *Supporting Children's English Language Development in Grade Level and Language Classrooms* in Marianne Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2thed.). USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Harmer, Jeremy (2000). *How To Teach English*. England: Longman.
- Harmer, Jeremy (2001). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Ltd.
- Le francois, Guy R. *Psychology for Teaching* (7thed.). USA: Wadsworth Publishing Company.
- McGroaty, Mary (1991). *English Instruction for Linguistic Minority Groups* in Marianne Celce-Murcia, (ed.). *Teaching English as a Second of Foreign Language* (2thed.). USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, Rebecca L.(1997). *Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom*. *The Modern Language Journal*, 81.
- Pollard, Andrew et al. (2003). *Reflective Teaching*. England: Continuum.
- Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nded.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, Penny (1995). *A Course in Language Teaching*. GB: Cambridge University Press.
- Wajnryb, Ruth (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.



friendship, streaming, and chance. Friendship refers to putting friends with friends in a group. It is believed that this criterion in grouping students can provide opportunities for social development (Pollard, 2003). Streaming refers to dividing students into small groups through considering special criteria such as personality factors or level of knowledge. For example, students in a class who are more sociable can be matched with students who are usually silent in class or those students who have a better knowledge of language can be put in the same group with those who possess a lower language competence. In chance grouping, students can be grouped randomly in order to enhance friendship and altruistic relationships. It should be noted that teachers can form groups and as the class develops

rearrange them.

There are a variety of factors based on which grouping decisions are made. If the teacher is concerned about the atmosphere of the class, s/he can make friendship groups. If the teacher is dealing with a non-homogeneous class, students can be streamed so that stronger students can help weaker ones. If the teachers face a homogeneous class with a friendly atmosphere, class grouping may be left to chance (Harmer, 2001).

Group Work Organization

Ur (1995) argues that cooperative group work activities can be organized in three phases of presentation, process, and ending. Through presentation phase students get familiar with the task they are required to



in classes. In large classes where there is not enough time for participation, student participation can be maximized. Besides, in such classes teachers can enlist the help of a few group leaders to hand out copies, collect the assignments, and check if everyone has understood what to do during a task.

Despite the advantages mentioned, some teachers may not feel positive toward employing group work activities in their classes. They may think that it is time consuming and can end up in chaos or that they may lose control over the class. Besides, helping the students to recognize that the purpose of being in a group is for work rather than a chance to chat may seem difficult. However, research findings within the L2 domain (Holt, 1993; Kessler, 1992 cited by Qxford 1997) show that cooperative learning techniques are very useful. Teachers can easily practice group work activities in their EFL classes and experience the ease with which their classes will be managed as compared to individualistic or competitive classes. In cooperative classes, not

only students have higher motivation, enjoy the class time, and are quite active in performing a task but also it provides a better use of class time.

Different activities that students can be required to carry on within groups can be listed as follows:

- Reading a passage and answering the related comprehension questions
- Reading a story and making questions
- Checking the meaning of new vocabulary and discussing their meaning in the context of occurrence
- Writing a summary or a composition
- Discussing an issue, finding solutions, sharing, ideas before beginning the discussion in a whole-class grouping
- Role playing and practicing a dialog orally
- Preparing an outline
- Completing grammatical exercises

Creating Groups

According to Harmer (2001) three criteria can be considered in creating groups in a class:

In traditional teacher-fronted classes teachers usually complain about large classes, inattentiveness of students, unsatisfactory output of the class as compared to the given input, and low scores students get despite the effort teachers make for promoting language learning. In such classes, the teacher speaks most of the time, leads activities, and passes judgments on student performance while trying to attract their attention to what is being done in the classroom. However, it is not exactly known whether the students being addressed by the teacher are receiving appropriate input as compared to their current level of language development. Moreover, students know that the questions asked by the teacher are only for checking their knowledge rather than really wanting a proper and complete answer to a real question. The result is a boring atmosphere both for the teacher and students.

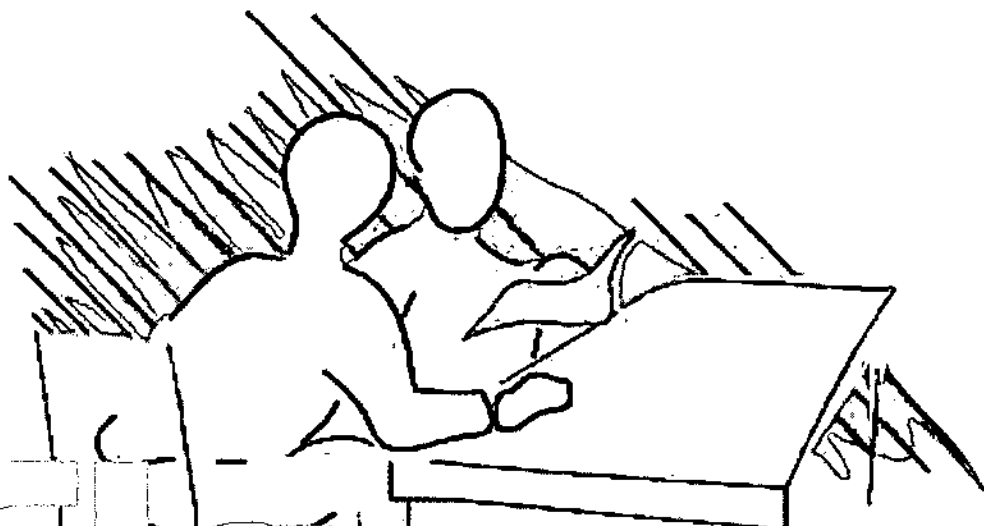
One solution is reducing student dependence on teacher through cooperative group work learning, which gets all students involved in the process of language learning simultaneously. Cooperative learning, according to Olsen and Kagan (1992), is "group learning activity" in which learning occurs through exchange of information between learners in groups. It is argued that in this type of learning, learners are responsible for their own learning and are "motivated to increase the learning of others" (see Richards and Rodgers, 2001). Thus, "cooperative learning refers to a set of highly structured, psychologically and sociologically based techniques" that contribute to the process of learning and achieving a learning goal (Oxford, 1997).

Advantages of Cooperative Group Work Activities

In Cooperative learning students who are divided into small groups experience working

together, and learn to cooperate rather than compete with each other. The face-to-face interaction among group members brings about positive interdependence for achieving their common goals and enhances friendly atmosphere in classroom (Le Francois, 1991). In classes conducted through cooperative learning, students are seated in small groups of four to six and the teacher while walking around, checks the students' work and helps them with their difficulties. In this way, it is much easier for the teacher to work with one group while others are getting with their own work. Through this procedure, The teacher's attitude toward the students is like a group of adults who feel responsibility for the process of learning in class. When a group completes the required task, the members can be encouraged to help members of other groups.

Cooperative learning is often recommended for developing social and language skills and as a means by which learners can extend their learning together (Pollard et al., 2003). It can establish positive interdependence among students in such a way that through structuring the goals, materials, and rules gains for one person are associated with gains for others (Oxford, 1997). Experience shows that students feel less anxiety when they ask questions from their peers than from their teachers. Therefore, students in small groups work together or ask what they do not know without the pressure of the whole class listening to them. Another advantage of cooperative learning is that students with different strengths and weaknesses can work with each other. This can help teachers to solve the problem of heterogeneity in EFL classes. Additionally, teachers get the opportunity to work with individual students specially those who need special attention. Utilizing cooperative group work activities in classes can also help teachers to elucidate the problem of participation



Cooperative Group Work : A Useful Technique in EFL Classes

Mojgan Rashtchi (Ph.D)

rashkey@yahoo.com

Islamic Azad University, North Tehran Branch

چکیده

این مقاله سعی دارد نشان دهد، بسیاری از مشکلاتی که معمولاً معلمان در کلاس های آموزش زبان انگلیسی با آن ها مواجهند، ناشی از کلاس های مرسوم معلم محور هستند. اگر بتوان در کلاس های آموزش زبان از فعالیت های مشارکتی و گروهی استفاده کرد، بسیاری از این مشکلات را می توان حل کرد. این مقاله به امتیازات فعالیت های مشارکتی و گروهی، نحوه تقسیم بندی کلاس به چند گروه، وظایف معلم در برخورد با گروه ها، و فعالیت های کلاسی که می توان در گروه ها انجام شود، اشاره کرده است. کلید واژه ها: فعالیت های گروهی، آموزش مشارکتی، کلاس های معلم محور.

Abstract

English teachers usually complain about some problems in their classes that slacken the process of language learning. In this article it has been argued that a shift from traditional teacher-fronted classes to cooperative group work activities can solve many of these problems. Therefore, the advantages of cooperative learning have been pointed out; the activities which can be carried out through cooperative group work activities have been suggested, and different ways of forming groups have been discussed.

Key Words : cooperative learning, group work activities, teacher-fronted classes

to add intensifiers to semi-fixed expressions, e.g. 'It is obvious something's gone wrong (quite)', and getting students, once they have read a text, to underline all the nouns they can find and then to underline any verbs that collocate with those nouns (Lewis 1997).

Conclusion

The Lexical Approach reinforces the importance of word combination patterns in language and their use in teaching and learning. As Lewis (1997,2000) maintains, native speakers carry a pool of hundreds of thousands, and possibly millions, of lexical chunks in their heads ready to draw upon in order to produce fluent, accurate and meaningful language. Sentences and texts, it seems, are primarily constructed from vast store of set lexical phrases - not from grammatical lexical phrases. It is, thus, beneficial for language learners to gain exposure to lexical chunks in order to begin the process of internalization.

Because contrast is true of the nature of meaning, the Lexical Approach requires contrastive methodology. Bahns (1993) suggests that "the teaching of lexical collocations in EFL should concentrate on items for which there is no direct translational equivalence in English and in the learners' respective mother tongues". Nesselhauf (2003) maintains that not only should the collocations be selected for teaching with reference to L1, but those collocations (or at least some of them) that have been selected on this basis should also actually be taught with reference to L1. Learners have to be made aware of L1-L2 differences, otherwise, despite having learnt the correct collocation, they are still likely to produce the L1 equivalent.

In short, if the teachers seriously understand how lexis works in real world communication,

they will naturally make sense of the Lexical Approach. But without that deeper understanding, they will trivialize again, and just replace one set of jargon terms with another.

References

- Bahns, J.(1993). Lexical collocations: A contrastive view. *ELT Journal* 7(1):56-63.
- Cowie, A.p.(Eds). (1988). Stable and creative aspects of vocabulary use. In R. Carter & M. Mc Carthy (Eds). *Vocabulary and Language Teaching* (pp.126-137).Harlow: Longman.
- Lewis, Micheal. (1993). *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, Micheal. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. London : Language Teaching Publications.
- Lewis, Micheal. (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. London : Language Teaching Publications.
- Lewis, Morgan (2000). There is nothing as practical as a good theory. In M.Lewis(ed.), *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. London : Language Teaching Publications.10-27.
- Nesselhauf, N.(2002). The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied linguistics* 24(2):223-242.
- Porto, M.(1998). Lexical Phrases and Language Teaching. *Forum Online*. <http://exchanges.state.gov/forum>
- Richards, J.C.& T.S.Rodgers. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N.& R.Carter. (2000). Lexical Phrases in Language Learning. A paper presented at the 1998 PASE (Polish Association for Studies of English) conference in Szczyrk, Poland. <http://www.eli.ubc.ca/teachers/resources/DDL>.
- Schmitt, N.(2000). Key concepts in ELT: Lexical chunks. *ELT Journal* 54(4):400-401.
- Willis, D.(1990). *The Lexical Syllabus*. London: Collins COBUILD.

most out of any language they meet, both inside and outside the classroom. Teachers should aim to develop classroom activities which help learners to see or hear text correctly chunked. As Willis (1990) maintains, "Teachers [should] abandon the idea of the teacher as 'knower' and concentrate instead on the idea of the learner as 'discoverer'".

Regarding the role of the learner, the Lexical Approach affords a great deal of flexibility. In the Lexical Approach, it is the learner who must use all available methods for developing all language. To promote learner independence, learners are encouraged in learner initiated activities, e.g., learners acting as teachers in organising and checking class activities, learners creating their own methods like posters, flashcards, games or role-plays, learners giving a choice of activities for different pairs/groups, etc. Learners are encouraged to focus on a particular feature of the text, identify instances of the feature, make discoveries and articulate generally about its use. 'Learners learn what they are ready for and in ways that may or may not match what the teacher does' (Morgan Lewis 2000).

Implementing the Lexical Approach

According to Lewis (1997) implementing a lexical approach in the classroom does not lead to radical methodological changes but a major shift in the teacher's mindset. The Lexical Approach involves a bit change in the teacher's understanding of the language, but only small, consistent changes in the classroom so that the approach can be introduced without serious upheaval. Lewis (1997) provides a checklist of the changes in both content and methodology which implementing the Lexical Approach involves. In the Lexical Approach

more attention is paid to:

- Lexis - different kinds of multi-word chunks
- Specific language areas not previously standard in many EFL texts
- Listening (at lower levels) and reading (at higher levels)
- Activities based on the dictionary as a resource for active learning
- Probable rather than possible English
- Organising learners' notebooks to reveal patterns and aid retrieval
- The language which learners may meet outside the classroom
- Preparing learners to get maximum benefit from text

And less attention is paid to:

- Sentence grammar-single sentence gap-fill and transformation practices
- Uncollocated nouns
- Indiscriminate recording of 'new word'
- Talking in L2 for the sake of it because you claim to use 'a communicative approach'

In the Lexical Approach, teaching procedures typically involve activities that:

- Provide the learners with valuable input
- Enhance the learners' familiarity and fluency with holophrastic units
- Enable the learners' to examine their own experience of the language
- Aid retrieval of the larger phrasal units from memory
- Consolidate chunks that are already identified and drilled
- Help learners to notice for themselves how language is typically used
- Build confidence

Typical activities include asking students

to present these in expressions. Rather than trying to break things into ever smaller pieces, there is a conscious effort to things in larger, more holistic ways”.

The Psychological Reality of Lexical Phrases

According to Schmitt (2000), there is good psychological basis for believing that the mind stores and processes lexical chunks as individual wholes. The main reason stems from the structure of the mind itself. It can store vast amounts of knowledge in longterm memory, but is only able to process small amounts of it in real time, such as when one is speaking. In effect, the mind makes use of a relatively abundant resource (long-term memory) to compensate for a relative lack in another (processing capacity) by storing a number of frequently-needed lexical chunks as individual whole units. These can be easily retrieved and used without the need to compose them on-line through word selection and grammatical sequencing. This means there is less demand on cognitive capacity, because the lexical chunks are ‘ready to go’, and require little or no additional processing.

Lexis and Grammar

As stated earlier, the Lexical Approach places communication of meaning at the heart of language and language learning. This leads to emphasis on the main carrier of meaning, vocabulary. The basic principle of the lexical approach, then, is: ‘Language is grammaticalised lexis, not lexicalised grammar’ (Lewis 1993). In other words, lexis is central in creating meaning, grammar plays a subservient managerial role. According to Lewis (1993), grammatical explanations have

a minor role. Instead, learners explore grammar by themselves and construct their own personal, provisional rules. Grammar is primarily receptive and should aim at learner awareness. Learners would be given the opportunity to observe language by themselves and critically reflect on what they perceive.

If one acknowledges this shift of attention from grammar to lexis, two corollaries follow. First, some patterns which traditionally receive grammatical pedagogic treatment might indeed be best introduced as lexical phrases. This may apply to the conditionals; the passive; reported speech; the-ing form; the past participle; and will, would, and going to. Irregular past tense forms such as was, had, got, said, may be first learned as lexical items. Second, some patterns relegated in language teaching, and usually reserved for advanced learners, might have a larger role than is often assumed (Porto, 1998).

Implementing the Lexical Approach, however, does not deny the value of grammar. Grammatical knowledge permits the creative recombination of lexis in novel and imaginative ways, but it can not begin to be useful in that role until the learner has a sufficiently large mental lexicon to which grammatical knowledge can be applied.

Teacher and Learner Roles

The Lexical Approach implies a shift away from some traditional teacher roles. In this approach, the role of teacher is that of provider, model and guide: a comfortable role, somewhat like a coach. The teacher helps the learners see when they have it right and when they need to adjust. A central task for teachers is to do everything they can to help learners turn input into intake; to help learners get the



co-occur in natural texts with greater than random frequency'. Collocations are pairs of lexical content words commonly found together. These are combinations which, through custom and practice, have come to be seen as normal and acceptable. They are not determined by logic or frequency, but are arbitrary, decided only by linguistic convention. Some collocations are fully fixed, such as 'to catch a cold' and 'drug addict', while others are more or less fixed and can be completed in a relatively small number of ways, as in the: 'blood/close/distant/near(est) relative'.

● **Institutionalized utterances:** These are lexical chunks which are typically related to functional language use. They would not exemplify 'the grammar' but be

pragmatically identifiable chunks which students could both use immediately to increase communicative power, and as a resource the analogy of which would provide a basis for the gradual perception of pattern. For example, 'to make a long story short' is an institutionalized utterance which facilitates clear, relevant, and concise language use.

● **Sentence heads:** These are very similar to institutionalized utterances. They are chunks that occur at the beginning of sentence and can be composed in different ways, for example, 'Do you think you might....?' or 'Would you like, please,....?'

Within the Lexical Approach, great importance is laid on collocations. As Lewis (1997) maintains, "instead of words, we consciously try to think of collocations, and

Introduction

The Lexical Approach to second language teaching, discussed by Dave Willis (Willis, 1990) and popularized by Michael Lewis (1993, 1997, 2000), has become the subject of intense interest in the recent past. It puts the acquisition of words and word combinations in a central role in language learning. Following the tradition of communicative approach, the Lexical Approach places communication of meaning at the heart of language and language learning. The essential idea is that fluency is based on the acquisition of a large store of fixed and semi-fixed prefabricated items, which are available as the foundation for any linguistic novelty or creativity. Instruction focuses on relatively fixed expressions that occur frequently in spoken language, such as, "I'm sorry", "I didn't mean to make you jump", or "That will never happen to me", rather than on originally created sentences (Lewis, 1997).

Corpus research is making it clear that the patterning resulting from lexical phrases is major component of language. As such, lexical phrases are likely to become an increasingly important topic in Applied Linguistic circles, simply because lexical phrases are a key element in how language is used. In light of their essential nature, we need to come to a better understanding of their behavior and develop innovative ways of incorporating lexical phrases in instruction into the language syllabus (Schmitt & Carter, 2000).

Lexical Chunks

Although vocabulary has conventionally been conceptualized as individual words, it has now become clear that much of the lexis consists of sequences of words which operate

as single units. Talking about vocabulary exclusively in terms of words is not sufficient to account for the different kinds of meaning units which language users have at their disposal. These meaning units are referred to by different and overlapping terms, including 'prefabricated phrases', 'holophrases', 'gambits', 'lexical phrases', 'formulaic language', 'speech formulae', lexicalized stems, and 'frozen and semi-frozen phrases'. The importance of these lexical units in a language such as English have been discussed by a number of linguists. Cowie (1988) argues that the "existence of lexical units in a language such as English serves the needs of both native speakers and English language learners, who are as predisposed to store and serve them as they are to generate them from scratch".

Lewis (1993) treats lexical items as belonging to several categories:

- **Words:** Examples are all content and function words. They have been considered as essential vocabulary for learners to memorize. Lewis (1993) suggested that although function words carry least meaning, they should be dealt with early in the course from a lexical point of view. For example, 'would', a modal auxiliary, deserves high priority as a one word lexical item.
- **Poly words:** Poly words refer to any pair or group of words which are commonly found together or in close proximity, especially, a content word and one or more function words, e.g., 'by the way', 'up to now', 'upside down'.
- **Collocations:** Lewis (1997) defines a collocation as 'the readily observable phenomenon whereby certain words



The Lexical Approach to EFL/ESL Teaching: A Review

Moloud Babae Khou, M.A.

mho@azad.ac.ir

Islamic Azad University, South Branch

چکیده

رویکرد واژگانی در آموزش زبان، به رویکردی اطلاق می‌شود که در آن، واژگان و ترکیب‌های واژگانی از عناصر اصلی تشکیل دهنده زبان به‌شمار می‌رود. بر اساس این رویکرد، زبان از الگوهای پیش ساخته چند واژه‌ای تشکیل شده که نقشی اساسی در تسهیل فرایند تولید زبان دارند. از جمله این الگوها می‌توان به هم‌آیی‌ها، عبارتهای ثابت و نیمه ثابت، و اصطلاحات اشاره کرد که به راحتی از حافظه خواننده می‌شوند و زبان‌آموز را در کسب دانش زبانی در سطح دانش یک گویشور یاری می‌دهند. در این مقاله، اصول آموزشی رویکرد واژگانی و کاربرد آن در تدریس زبان بررسی می‌شود. کلید واژه‌ها: رویکرد واژگانی، جمله‌واره، واژه، هم‌آیی واژگان، عبارتهای ثابت.

Abstract

The Lexical Approach to EFL/ESL teaching refers to an approach derived from the belief that the building blocks of language learning and communication are not grammar, functions, or some other units of planning and teaching but lexis, that is, words and word combinations (Richards & Rodgers, 2001). The Lexical Approach highlights the importance of lexis as being basic to communication. However, the Lexical Approach does not simply imply a shift of emphasis from grammar to vocabulary. It is believed that language consists not of traditional grammar and vocabulary, but of multi-word prefabricated chunks. Chunks include collocations, fixed and semi-fixed expressions and idioms, which according to Lewis (1997), occupy a crucial role in facilitating language production, being the key to fluency.

This article looks at the methodological foundations which form the basis of Lexical Approach to teaching English and the pedagogical implications suggested by them.

Key Words: Lexical Approach, lexical phrases, lexis, collocation, institutionalised utterances, sentence heads.

Ohio, introduced the *Cleveland Plan*, for the carefully graded instruction of French and other languages over a period of years in elementary and high schools. L2 was the main medium of instruction. Translation was to be avoided. The *Cleveland Plan* can be looked upon as the 20th century version of DM.

2. In Britain, in the interwar years, an adaptation of DM was used with an emphasis on the spoken language, but not to taboo translation or grammar. The new emerging method was referred to as the *Compromise Method* or the *Oral Method*. Collins, the author of one of the most widely used French course in the interwar years, advocated this approach. He coined the slogan: to teach French as Frenchly as possible. The compromise was closer to GTM than to DM.
3. Although DM has disappeared, some of its techniques like the use of second language narratives, and question and answer techniques are still with us. Today, DM has been reaffirmed as a valid approach – a cognitive and rationalist method.

Bibliography

- Bowen, D., et al. (1985). *TESOL techniques and procedures*. London: Newbury House Publishers, INC
- Brown, H. D. (1993). *Principles of language learning and teaching*. N. J.: Prentice Hall.
- Celce-Murcia, M., et al. (1979). *Teaching English as*

a second or foreign language. Rowley, M. A.: Newbury House.

- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills*: HBJ Publishers.
- Hadley, A. O. (2003). *Teaching language in context, Third edition*. Heinle and Heinle.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: OUP.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: OUP.
- Mirhassani, A. (2003). *Theories, Approaches & Methods in Teaching English as a Foreign Language*. Tehran: Zabankadeh Publications.
- Rivers, W. M. (1987). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. N. Y.: Oxford University Press.
- Richards, J. C., et al. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP.
- Titone, R. (1968). *Teaching foreign languages: An historical sketch*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.

Web Watch

In case you have access to the internet, just click the following links:

- http://www.englishraven.com/method_direct.html
- <http://www.aber.ac.uk/~mflwww/seclangacq/langteach5.html>
- http://www.geocities.com/seabda/direct_method.thm
- http://coe.ohio-state.edu/swong_703M2/0000001a.htm
- <http://www.abacom.com/~nathan/grammar.htm>
- <http://www.bogglesworld.com/glossary/directmethod.htm>

6. Much of the classroom time is spent on questions and answers about the text, and talking about the wall pictures.
7. Exercises mainly include: transpositions, substitutions, dictation, narratives and free compositions. (For more information refer to Stern,.....)
8. Good pronunciation is stressed.
9. Phonetic transcription is emphasized.

Learner Roles

The learner's role is less passive than in the GTM. The learners are involved in the process of inducing the grammatical rules and the meaning of vocabulary items from the input they receive. Classroom activities are based on interactions.

Teacher Roles

In DM, the teacher and the students are more like partners in the teaching/ learning process. Teachers who use the Direct Method believe the students need to associate meaning and the target language directly.

The main drawbacks can be:

1. Direct method was only successful in private schools due to the high motivation of the learners and the use of native-speaking teachers.
2. It was difficult to implement in secondary schools due to the overemphasis and distortion of the similarities between the naturalistic language and the one used in the classroom. It failed to consider the realities of the classroom as a matter of fact.
3. It lacked a rigorous basis in applied linguistics, thus was harshly criticized by

the proponents of the reform movement.

4. It required native teachers (native-like fluency). It was dependant on the teacher's skills rather than the textbook.
5. Teachers sometimes were forced to go to grammatical length to avoid the use of L1. In other words, according to the Harvard Psychologist, R. Brown, teachers had to perform verbal gymnastics in conveying the meaning of the words whereas translation might be more effective.
6. According to Rivers (1981), the students might develop a 'glib/ school pidgin', an inaccurate fluency, clothing native language structures in foreign language vocabulary.

All in all, the goal of 'conversation skills' was viewed as impractical due to the limited time available, the limited skills of the teachers, etc. In 1929, According to Coleman Report, reading was established as a more reasonable goal of language instruction. In 1929, a study sponsored by the Modern Language Association of America (MLA) under the direction of Algernon Coleman recommended a reading approach. Its findings had indicated that most students do not go beyond two years of study in a foreign language. Therefore the committee concluded that the only practical objective was reading.

4. Subsequent Decades

Although due to the aforementioned, in subsequent decades DM was not integrally used, its influence in theory and practice was noticeable.

1. In America, De Sauze (1929), The Director of foreign language schools in Cleveland,



9. Syllabus should be based on situations, and topics and not on linguistic structures. (situational syllabus)
10. Culture should be paid specific heed to; learning a language also means learning how people live.
11. Self and peer correction must also be included within the syllabus.

The Guidelines for Teaching Oral Language as cited from Titone (1968: 100-1) were:

1. Never translate: demonstrate.
2. Never explain: act.
3. Never make speech: ask questions.
4. Never imitate mistakes: correct.
5. Never speak with single words: use sentences.
6. Never speak too much: make students speak.
7. Never use the book: use your own lesson plan.
8. Never jump around: follow your plan

9. Never go too fast: follow the pace of students.
10. Never speak too slowly: speak normally.
11. Never speak too quickly: speak naturally.
12. Never speak too loudly: speak naturally.
13. Never be impatient: take it easy!

According to Stern(1983), the techniques are:

1. Classroom presentation of a text by the teacher.
2. The new expressions are explained in the target language through paraphrases, synonyms, demonstrations and context.
3. The teacher asks questions about the text.
4. The students read aloud for practice.
5. As far as grammar is concerned, the students are encouraged to discover grammar in the context for themselves.

established schools based on Series Method which gained popularity for a time. The main emphasis here was on presenting the new material in a context that made its meaning clear. Use of gestures and actions was also emphasized.

2. The Reform Movement

From the 1880s, practically minded linguists began to provide the intellectual leadership needed to give reformist ideas greater credibility and acceptance. The discipline of linguistics was revitalized. Phonetics – the scientific analysis and description of the sound systems of language – was established, giving new insights into the speech process. Linguists emphasized that speech, rather than the written work, was the primary form of language. The International Phonetic Association (IPA) was established whose main goal was to improve the teaching of modern languages. Speech patterns, rather than grammar, were seen as the fundamental elements of language. DM's advocates argued that learning can be enhanced when learners associate words and phrases with objects and actions without using L1.

The shared Beliefs of the Reformers included:

1. Spoken language should be of primary importance leading to an oral-based methodology.
2. Phonetics should be paid specific heed to.
3. Learners should hear language first before seeing it in the written form.
4. Words should be presented to the learners in contextualized sentences.
5. Grammar should be taught inductively;

that's, grammatical rules should only be practiced after being seen in contexts.

6. Translation must be avoided.

3. The Direct Method

Toward the end of the 19th century, Gouin and other reformers attempted to build a methodology round the observation of child language learning. They turned their attention to naturalistic principles of language learning and for this reason are sometimes referred to as advocates of a 'natural' method. In fact, at various times throughout the history of language teaching, attempts have been made to make language teaching much like first language learning. These natural language learning principles provided the foundation for what came to be known as Direct Method, the most widely known of the natural methods.

Principles of this method were:

1. Classroom instruction should be mainly in target languages.
2. Only everyday vocabulary and sentences must be taught.
3. Oral communication skills must be worked on through carefully-graded materials.
4. Grammar should be taught inductively.
5. New teaching points must be presented orally.
6. Concrete vocabulary must be taught through demonstrations, objects and pictures. Abstract vocabulary must be taught via the association of ideas.
7. Speech and language comprehension must both be taught.
8. Correct pronunciation and grammar should be emphasized.



1. Language Teaching Innovations in the 19th Century

Early in the 19th century, GTM was questioned and rejected for the increased opportunities for communication among Europeans and thus the demand for oral proficiency, and the attention to the teaching of modern languages in secondary schools. Individual approaches were developed in Germany, England, and France as a reform movement for the teaching of the modern languages.

C. Marcel (French, 1793-1986): asserted that Child language learning must be used as a model for language teaching, he also focused on the importance of meaning, and the teaching of the reading skill before the other ones.

T. Prendergast (English, 1809-1886): said our second/ foreign language instruction must

be based on Foreign Language Acquisition (FLA), and that based on the children's use of contextual and situational cues in interpreting utterances, cliché phrases and 'routines' must be used in promoting the speaking skill. He proposed the first *structural syllabus* according to which learners had to be taught the most basic structures.

F. Gouin (French, 1931-1896): is one of the best-known of mid 19th century reformers. He developed an approach to language teaching based on FL observation. According to him, language learning was facilitated through using language to accomplish events consisting of a sequence of related actions.

He innovated the *Series Method* using situations and themes as ways of organizing and presenting the oral language. The instruction mainly consisted of using a series of sentences related to activities like 'chopping wood/ opening the door.' He later on



Direct Method

Mohaddeseh Amini
Islamic Azad University at Karaj
m_amini58@yahoo.com

چکیده

روش یادگیری مستقیم اغلب با نام فرانسویس گوئین و چارلز برلیتز همراه است. در این روش، یادگیری زبان خارجی از زبان اول الگو می‌پذیرد، چرا که می‌باید همانند آن به طور مستقیم آموخته شود. به علاوه لازم است، دستور زبان بدون توضیح مستقیم تدریس شود، زبان اول فراگیران در کلاس مورد استفاده قرار نگیرد، و کلمات جدید با استفاده از تصویر تدریس شوند. این روش در اواخر قرن نوزدهم به عنوان جایگزینی برای روش دستور-ترجمه، ظهور پیدا کرد. ولی در اوایل قرن بیستم، به دلیل عملی نبودن در کلاس درس کم‌کم به فراموشی سپرده شد و پس از جنگ جهانی دوم با تغییراتی تحت عنوان روش شنیداری-گفتاری دوباره ظهور یافت.

کلیدواژه‌ها: روش مستقیم، اکتساب زبان اول (مادری)، روش دستور-ترجمه، حرکت اصلاح طلبانه، زبان اول، زبان دوم

Abstract

Direct Method is a method of language learning associated with Francois Gouin and Charles Berlitz. In this method, foreign language learning models first language learning, that is, it should be learned 'directly', grammar is taught inductively with no explanations' the learner's first language is not used in the class, and new vocabulary is introduced by demonstration. This method came about as a needed replacement for the grammar-translation method in the late 1800s. It faded in the early 1900s as it was not practical in classroom settings, and then was modiced and cameback under the name of the audio lingual method after World War II.

Key Words: DM (Direct Method), FLA (First Language Acquisition), GTM (Grammar Translation Method), the reform movement, L1 and L2.

Field-Independence

- Brown, H. D. (1994) **Principles of language learning and teaching** 3rd ed. San Francisco: Prentice Hall.
- Carrell, P. L., & Prince, M. S., & Astika, G. G. (1996). Personality types and language learning in an EFL context. **Language Learning**, 46:1, 75-99.
- Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities and foreign language aptitude: Then and now. In T. S. Parry, & C. W. Stansfield (Eds.), **Language aptitude reconsidered** (pp. 11-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Chastain, K. (1988). **Developing second language skills** 3rd ed. Virginia: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cook, V. (1991). **Second language learning and language teaching**. London: Edward Arnold.
- Ehrman, M. E. (1990a). The role of personality type in adult language learning; An ongoing investigation. In T. S. Parry & C. W. Stansfield (Eds.), **Language aptitude reconsidered** (pp. 126-178), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- (1990b). Owls and doves: Cognition, personality, and learning success. In J. E. Alatis (ed.), **Linguistics, language teaching, and language acquisition: The interdependence of theory, practice, and research** (pp. 413-437), Washington, DC: Georgetown University Press.
- (1995a, March). **Language aptitude, personality, and language learning: Is there a link?** Paper presented at AAAL Convention, Long Beach, CA.
- (1995b, March). **Personality, language learning aptitude, and program structure.** Paper presented at TESOL Convention, Long Beach, CA.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. **Modern Language Journal**, 74, 311-327.
- (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. **Modern Language Journal**, 79, 67-89.
- Galbraith, V., & Gardner, R. C. (1988). **Individual difference correlates of second-language achievement: An annotated bibliography**. London, Canada: University of Western Ontario.
- Madden, D. J., & Nebes, R. D. (1980). Visual perception and memory. In M. C. Wittrock (Ed.) **The brain and psychology**. New York: Academic Press.
- Oxford, R. L. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences. **TESL Canada Journal**, 9, 30-49.
- Skehan, P. (1989). **Individual differences in second language learning**. London: Edward Arnold.
- Stern, H. H. (1983). **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Witkin, H. A., P. K. Oltman, E. Raskin, and S. Karp (1971). "Embedded Figures Test" **Manual for the Embedded Figures Test**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

conclusion, the difference between the two means should be statistically significant. This condition, however, using the statistical technique of t-test to compare the two means, was not met as the t-observed (0.73) was fairly below the t-critical (2.000). Thus, we are bound to sustain the null hypothesis.

The second research hypothesis stated as null is as follow: There is no significant difference between FI and FD subjects in bottom-up listening exercises. Again, comparing means (Table-3), one can see that FI subjects were better in bottom-up listening exercises. Yet, this superiority is not sufficient if this claim is to be generalized because the t-observed (1.88) is below the t-critical (2.000). Therefore, we are bound to sustain this second hypothesis, too.

Conclusion

It is hardly imaginable to think of a theory of language teaching without a theory of language learning. Such a theory of language learning which is developed under the rubrics of psychology of learning, tends to map out the major learner characteristics and their interplay in the process of second and foreign language learning. Among these characteristics, cognitive factors and their possible relevance to language learning have long been considered by both theorists and practitioners. Field-independence and field-dependence, as cognitive factors, have been exclusively and consistently investigated to validate their effects on second and foreign language learning. Along this trend, the

researcher tried to show how these cognitive characteristics (FI/FD) may influence listening activities in terms of top-down and bottom-up processing.

The results of this study can have useful implications in different aspects of language teaching. Although the results showed that there is not any difference between FI and FD learners in terms of top-down and bottom-up processing, this does not mean that syllabus designers, test constructors, and teachers should not pay equal attention to both of them. In this regard, the syllabus designer, who is concerned with the selection and gradation of the content, can take care to keep a balance between and include both top-down and bottom-up listening activities in the content of a course of instruction. Test constructors also can try to develop tests which contain both top-down and bottom-up activities so that the students are allowed to have the opportunity of improving their abilities in more efficient ways.

As noted early in the article, teachers of L2 need to learn to identify and understand their students' differences. To this reason, the results of this study can be fruitful for teachers as it indicates how knowledge of L2 is decoded in listening. In addition, the teachers are recommended to consider different cognitive styles when they incorporate listening activities in the classroom.

References

- Abraham, R. G. (1985). "Field-independence and the teaching of grammar" *TESOL Quarterly* 19, 689-702.

measure of field-independence to 108 subjects. This test which was developed by Witkin, Oltman, Raskin, and Karp (1971) consists of 3 sections. The first section, including seven items is for practice and is two minutes long. The second and third sections have nine items each and are both ten minutes long. Therefore, the main part of the test contains 18 complex figures within which simple geometrical figures are embedded. The subjects are required to find these simple figures in the allocated time. On the basis this test two groups of subjects each including 40 students emerged, one group as FI subjects and the other as FD subjects.

In the second and last stage, the listening comprehension test, which included both top-down and bottom-up questions, was administered to the two groups of FI and FD subjects. The listening test included three sections: the first two of which (A and B) contained top-down questions and the third section (C) contained bottom-up questions. The results of this second stage, once investigated statistically, determine whether the research hypotheses are sustained or rejected.

Results and Discussion

The results of the first stage, the GEFT that divided the subjects into two groups of field-independents and field-dependents, are reported in Table-1.

Table -1
Results of the GEFT

Number(n)	Max. Score	Min. Score	Mean
108	15	1	6.72

The mean score (6.72) rounded up to 7, was regarded as the cut-off point so that those subjects who scored 7 or above 7 were classified as FI subjects and those whose scores were below 7 were grouped as FD subjects. Of course, the selection of this cut-off point, namely 7, was based on the earlier research by Abraham (1985). It should also be explained that the final number of the subjects in each group was 40, who were selected randomly, and the rest, heedless to their cognitive style were not selected.

The results of the second stage which are directly related to research hypotheses are represented in Table-2 and Table-3.

Table -2
Results of Top-Down Questions

Group	Max. Score	Min. Score	Mean	SD	t-observed
FI	8	1	4.88	2.05	0.73
FD	8	2	5.18	1.58	

p=0.05 n=80 df=78 t-critical=2.000

Table -3
Results of Bottom- Up Questions

Group	Max. Score	Min. Score	Mean	SD	t-observed
FI	18	10	14.18	2.85	1.88
FD	18	8	12.88	3.30	

p=0.05 n=80 df=78 t-critical=2.000

The first research hypothesis stated as a null one is as follow: There is no statistically significant difference between FI and FD subjects in top-down listening exercises.

On inspection of the fourth column of Table-2, one can see that the means of the two groups are different. The implication is that FD subjects, as it was envisaged, were more successful in top-down listening exercises. But in order to generalize this

two ways in which humans analyze and process language as part of the process of comprehension and learning. That is, the brain can approach and analyze language in two ways known as top-down and bottom-up. In a top-down processing style “the brain initiates processing with a general knowledge of the subject and proceeds to relate the information it already has to the new data it receives” (Madden & Nebes, 1980). In a bottom-up processing style “the brain begins with externally received stimuli and analyzes that information to arrive at its final interpretation” (Madden & Nebes, 1980).

Research Questions

Two research question were generated. First: Do FI or FD learners perform better on top-down listening comprehension exercises? Second: Do FI or FD learners perform better bottom-up listening comprehension exercises?

Hypotheses

The answers to the above research questions are given in the form of two hypotheses. First: Field-independent learners are more successful in bottom-up listening activities and less successful in top-down ones. Second: Field-dependent learners are more successful in top-down listening activities and less successful in bottom-up ones. These two hypotheses are then tested through the experiment and it is determined whether they are sustained or rejected.

Subjects

A total number of 108 students studying either TEFL or English literature at Islamic Azad University of Masjed-Soleiman took part

in the research project. Of course, the final analysis of the study was concerned with only 80 of these students 40 as FI and 40 as FD subjects. It should also be noted that such variables as age and sex were not controlled in the selection of the subjects. Therefore, the age of the students was not restricted to any particular range. Besides, both male and female students were allowed to participate in this study.

Design

Four variables were investigated in this study: field-independence/field-dependence (FI/FD) and top-down/bottom-up processing. Indeed, this project was an attempt to find the degree of relationship between FI/FD and top-down/bottom-up processing. It can be concluded, then, that the design of this study was semi-experimental. The schematic representation of the study was:

$$\underline{G1 \ X1 \ Y1}$$

$$G2 \ X2 \ Y2$$

The above symbols stand for:

G1 → Field-independent subjects

G2 → Field-dependent subjects

X1 → Mean of top-down exercises of FI subjects

X2 → Mean of top-down exercises of FD subjects

Y1 → Mean of bottom-up exercises of FI subjects

Y2 → Mean of bottom-up exercises of FD subjects

Procedure

The study was carried out in two stages. In the first stage, the Group Embedded Figures Test (GEFT) was administered as a



independence/dependence and attempts to examine the relationship between this cognitive variable and the typical ways of processing information known as top-down and bottom-up.

In technical terms, field-independence and dependence (FI/FD) are known as cognitive styles. Cook (1991) defines Cognitive styles as "a technical, psychological distinction between typical ways of thinking" (p.87), or a practical way in which a learner tries to learn something. Cook (1991) further explains that "a difference in cognitive style might well make a difference to success in second language learning" (p.87). It might well happen that a person with a type of cognitive style performs better in a certain kind of activity or task and not in another.

An FI learner is characterized as being capable of "perceiving a particular, relevant item or factor in a field of distracting items" (Brown, 1994:160). That is to say, an FI learner can easily concentrate on small factors in a given task. On the contrary, an FD individual has "the tendency to be dependent on the total field such that the parts embedded within the field are not easily perceived, though that total field is perceived more clearly as a unified whole" (Brown, 1994: 160). As such, an FD learner is less successful in tasks where concentration on small items is required.

As it was mentioned earlier, this study seeks the relationship between field-independence/dependence and top-down/bottom-up processing. A contrast is usually made between

ABSTRACT

This paper presents the results of a study of the relationship between field-independence/dependence (FI/FD) and top-down/bottom-up processing in listening comprehension for a group of Iranian university students learning English. What was really looked for was to find, on the one hand, whether FI learners would do better on top-down or bottom-up listening exercises and, on the other hand, whether FD learners would perform better on top-down or bottom-up listening activities. The study consisted of two stages. First, the subjects were given Group Embedded Figures Test (GEFT) which divided them into two different groups of FI and FD learners. Second, both groups were asked to participate in a listening comprehension test, which included both top-down and bottom-up questions. The results derived from this stage were then statistically analyzed and, although there was a difference, it was concluded that both FI and FD learners perform equally well on both types of top-down and bottom-up exercises and there is no statistically significant difference between the two groups.

KeyWords: Field-Independence/Dependence ,Top-Down / Bottom-Up Processing, Bottom-Up/Top- Down Listening Exercises

Introduction

Research has shown that different learners experience degrees of success when learning a second language, due to their cognitive and personality differences (Carroll, 1990; Ehrman, 1995a, 1995b, 1990a, 1990b; Ehrman & Oxford, 1990, 1995; Galbraith & Gardner, 1988; Oxford, 1992; Skehan, 1989). Moreover, today teachers of second languages need to learn to identify and understand their students' significant individual differences in order to provide more effective instruction (Carrell et al., 1996). In fact, the recognition of individual differences as being effective in learning and teaching dates back to the time when cognitive psychology superseded Behavioristic psychology. During the time when the behavioristic psychology was strongly favored, it was believed that anyone could learn anything given the right external stimuli and reinforcement "(Chastain, 1988, p. 122) . As such, it was concluded that the external factors are the sole and crucial factors in learning. Stern (1983) also mentions that,

the behavioristic ideas of language learning emphasized learning through habit-formation which was brought about by imitation, reinforcement, and repetition of behavior. However, with the advent of cognitive psychology, a larger role was allotted to the learner. Scholars in the field of learning, hence language learning, came to realize that learners' cognitive, affective, biological, and also social differences account for degrees of success in learning and language learning.

Although at first sight, individual differences may seem futile to study, they can be classified under different groups and be investigated. Chastain (1988) gives a rather tentative classification of the various learner differences, putting them under four different headings: cognitive, affective, social, and biological variables. The present study is an investigation in cognitive variables affecting language learning. So far, quite a number of cognitive variables have been identified and their impact on language learning been investigated. This study is focused on field-



The Relationship between Field-Independence/Dependence and Top-Down/Bottom-Up Processing in Listening Comprehension Exercises for Iranian EFL University Students

Dr. Mohammad Jafar Pakseresht
Shahid Chamran University
Mehdi Shayanpour
mehdishayanpour@msn.com
Shahid Chamran University

چکیده

آنچه در ادامه می خوانید تحقیقی است در زمینه تأثیر تفاوت های فردی بر مهارت شنیداری در یادگیری زبان دوم. یکی از ویژگی های فردی، «وابستگی میدانی» (Field-Dependence) و «عدم وابستگی میدانی» (Field-Independence) است. طبق تعاریف ارائه شده، افرادی که دارای ویژگی وابستگی میدانی هستند، کل را از جز بهتر تشخیص می دهند. این درحالی است که افراد دارای ویژگی عدم وابستگی میدانی، جز را بهتر از کل تشخیص می دهند. بنابراین در آن دسته از فعالیت ها و تمرینات یادگیری که توجه به جزئیات ضرورت دارد، افرادی که دارای خصوصیت عدم وابستگی میدانی هستند، موفق تر از افرادی هستند که وابستگی میدانی دارند.

از طرف دیگر، مغز انسان در پردازش اطلاعات ورودی معمولاً به دو روش عمل می کند: پردازش بالا به پائین و پردازش پائین به بالا. در پردازش پائین به بالا، مغز از جز به کل حرکت می کند و در پردازش بالا به پائین، جهت تحلیل اطلاعات از کل به جز است. با توجه به آنچه که بیان شد، این تحقیق به دنبال اثبات دو فرضیه زیر بوده است:

۱. افرادی که دارای ویژگی وابستگی میدانی هستند، در تمرینات درک شنیداری بالا-پائین، نسبت به افرادی با خصوصیت عدم وابستگی میدانی موفق تر هستند.

۲. افرادی که دارای ویژگی عدم وابستگی میدانی هستند، در تمرینات درک شنیداری پائین-بالا، نسبت به افرادی با ویژگی وابستگی میدانی موفق تر هستند.

کلید واژه ها: (عدم) وابستگی میدانی، پردازش به روش بالا-پائین یا پائین-بالا، تمرینات درک شنیداری بالا-پائین یا پائین-بالا

de diriger la classe vers un cas créatif.

CONCLUSION

Au terme de cet article, nous voudrions insister sur l'importance de l'exploitation du processus de l'imaginaire dans une classe de langue. En fait, cette capacité humaine qui est en mesure d'évoquer, de déformer et de manipuler la réalité externe et même de créer une autre réalité, constitue la phase la plus importante du processus de la créativité. Après avoir déprogrammé et analysé le problème, l'individu va chercher dans son monde imaginaire les solutions neuves afin de le reprogrammer à sa façon personnelle. La promenade dans le monde des images internes lui donnerait l'occasion de mieux profiter de son talent créatif pour réaliser concrètement ce qu'il a dans la tête. Le processus de l'imaginaire permet la mise en place des actions ouvertes et des démarches multimédias qui participent à la réalisation des situations de production et de créativité. Par ailleurs, l'imaginaire entraîne le plaisir en classe et compte en tant qu'élément de satisfaction et de détente chez les apprenants. En provoquant un sentiment de sécurité et de confiance en soi, l'imaginaire change cette pensée: «j'ai pleins d'idées mais je n'ose pas les faire connaître à mon professeur et à mes camarades de classe» en une autre: «mes idées sont très bonnes.» (R. TIFACHE, 2004, pp. 38 - 39).

Ainsi, les apprenants se mettraient à parler; ce qui est considéré comme l'un des objectifs les plus importants de l'enseignement de la langue étrangère. En effet, les apprenants parleraient parce qu'ils aiment parler de soi, de leur imaginaire, même de leur problème, mais sous un autre nom ou sous couvert d'un jeu pédagogique ou d'une identité fictive. De même, A partir de l'utilisation des processus de

l'imaginaire et de la créativité, l'apprenant atteint au fur et à mesure une autonomie quasi parfaite qui l'aiderait certainement dans les situations imprévues. En fait, la pédagogie de l'improvisation à partir de l'utilisation de l'imaginaire lui procurerait un savoir-faire pour mieux réagir dans toute situation.

Références

- AZNAR G., *La formation à la créativité*, sur le site "association française pour le développement de la créativité", mars 2001.
- BACHELARD G., *L'Air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*, Paris, José Corti, 1943.
- CHELEBOURE CH., *L'imaginaire littéraire*, Paris, Nathan/HER, 2000.
- COURTILLON J., *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, coll. F, 2003.
- COURTILLON J., «Organiser les activités pour apprendre», in *Le français dans le monde*, Janv.-fév. 2004, n° 331.
- DEMOUGIN F. et DUMONT P., *Cinéma et Chanson pour enseigner le français autrement*, Paris, Delagrave, CRDP, 1999.
- DE VECCHI G., *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette Education, 1996.
- LEMEUNIER-QUEREM.I., «Créer du matériel didactique» in *Le Français dans le monde*, no 331.
- RICHETERICHE R., *Besoin langagier et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1998.
- TIFACHE R., «Des ados motivés!» in *le français dans le monde*, mai-juin 2004, N° 333.
- YAICHE F., *La simulation globale*, Paris, Hachette livres, 1996.
- YAICHE F., «La photo dans la classe», in *le français dans le monde*, sept.-oct. 2003, n° 329.
- YAICHE F., *Photos-expression*, Paris, Hachette, coll. Pratique de classe, 2002.

les deux cultures, l'apprenant va développer correctement ses compétences sociolinguistique, discursive, stratégique, et réceptive.

A) Nous montrons une ou des séquences d'un film à propos d'un sujet précis, particulièrement sur un non-lieu qui existe dans la culture cible ou bien sur les différentes situations de communication.

B) Nous demandons aux apprenants d'exprimer ce qu'ils ont compris de la séquence. Nous pouvons grossir quelques éléments (matrice de découverte) qui nous paraissent efficaces dans cette comparaison et nous faisons attention aux contrastes qui existent entre la civilisation cible et la culture maternelle et demandons à l'apprenant de les énumérer. Quelle scène ou quel élément lui fait penser à un certain élément culturel de son pays? (Méthodes associatives)

C) Ensuite on demande à l'apprenant d'imaginer le même non-lieu ou la situation en jouant son identité fictive dans la langue cible. Ici nous nous servons des démarches projectives pour que les apprenants s'imaginent à l'intérieur de la situation.

D) Nous divisons la classe en deux groupes. L'un va jouer la scène et l'autre relève les points communs à la civilisation native aussi bien que les points de divergence. Le deuxième groupe pourrait évaluer le jeu du premier group. Dans quelle mesure le premier groupe pourrait évaluer le jeu du premier groupe? Dans quelle mesure le premier groupe a réussi d'imiter et de respecter les images et les points constatés dans le film?

E) Il faut toujours faire attention à cette règle dans la résolution de problème et l'étude de

cas: SOS-RAS (F. YAICHE, 1996).

S: situation: description, narration du cas ou du problème.

O: organisation des éléments pertinents du cas ou du problème.

S: subjectivité: sensibilité, sentiment, souvenirs par rapport au cas ou au problème. (Activités pré-créatives)

R: réflexion: analyse du cas ou du problème. (Dé-programmation)

A: actions possibles à entreprendre dans l'immédiat. (Divergence)

S: solutions à envisager. (Convergence)

De telle façon, nous ne perdrons jamais le fil de notre travail.

Nous pouvons toujours élargir les jeux et les transformer en simulations globales où les participants ont la possibilité de faire toute interaction qu'ils veulent. Par exemple, construire un immeuble avec ses habitants et ses événements quotidiens.

Ainsi, à partir des jeux imaginaires avec les statiques ou des exploitations conscientes de l'image mouvante, nous réalisons le processus de l'imaginaire/ créativité en classe de langue étrangère, tout en recourant aux simulations qui résident dans la formation des identités fictives chez les apprenants. Il est à noter que le rôle de l'enseignant se situe en haut de la liste des travaux réalisés dans la classe de langue afin

toutes les générations» et qui est parfaitement susceptible de construire des effets de surprise et de plaisir et des manipulations imaginaires. Nous divisons des images fixes en deux groupes: celles qui sont réalistes et celles qui ont la propriété de l'énigme et de l'ambiguïté. Quitté à distinguer le degré de l'ambiguïté des photos, nous sommes toujours aptes à en profiter.

Bien qu'on puisse demander aux apprenants de découvrir le message réel des images fixes, pour les conduire à la réflexion et à l'imagination, il existe certainement d'autres moyens de l'exploitation. Il est préférable de jouer avec les éléments sur les photos.

Nous ne négligeons pas, bien sûr, l'effet des exploitations plus réalistes des images en tant que documents authentiques, mais cette question concernera plutôt la compétence communicative.

2-1 Les jeux:

Trois lignes aléatoires

- A) On fait tracer sur une photo une ligne droite, une ligne courbe et une ligne brisée.
- B) On fait tout d'abord décrire cette photo.
- C) On demande de composer un récit en suivant l'itinéraire de chacune des lignes. Ce récit peut se faire à l'oral ou à l'écrit. Pour autant, il est préférable que les apprenants le composent dans les premières étapes en groupe et à l'oral.

A savoir, chaque fois que la ligne rencontre un élément, on demande à l'apprenant de l'intégrer dans le récit (F. YAICHE, 2002).

2-2 Souvenir, Souvenir

On fait choisir une photo et on demande quels souvenirs de vie personnelle elle évoque?

Nous commençons par nous-même (F. YAICHE, 2002).

2-3 Récit et conte

On demande à chaque participant de choisir trois photos (une photo de personnage/ une photo de bâtiment et une photo de paysage), puis d'écrire un récit ou de raconter une histoire en respectant l'ordre d'apparition des photos.

On peut également donner les trois mêmes photos à six participants en leur imposant des ordres d'utilisation différente.

De même, l'image fixe peut jouer un rôle important dans la transmission de la civilisation cible. Nous devons choisir les images en rapport direct avec la civilisation. On choisit par exemple l'image d'un hypermarché en France. Les apprenants énumèrent les ressemblances et les différences qu'ils éprouvent dans cette image en fonction de leur propre culture. Ensuite, l'enseignant leur demande de choisir une identité fictive et de se situer dans la situation demandée et de faire un jeu de rôles.

3- L'image mouvante et les démarches créatives

L'image animée, révélatrice de la perception visuelle et auditive, permet «une diversification des modèles auxquels l'apprenant peut avoir recours» (F. DEMOUGIN et P. DUMOND, 1999, p.27). Elle permettra d'offrir à l'apprenant un pré-image et un déjà-connu pourrait venir à son aide pour imaginer plus de choses.

Le «stockage de cette parole-image» (Ibid., p. 31.) va intervenir dans le processus créatif comme une aide imitative. Ainsi, en comparant

d'une situation inconnue avec ses propres caractéristiques culturelles, notre appareil imaginant fonctionne spontanément par ses substances primaires dépendant de la culture maternelle. Au moment de transformer ces imaginations en mots communicables, l'apprenant les réalise comme il les utilisait dans sa propre civilisation. Donc, en comparant personnellement les produits de son imaginaire avec la civilisation cible, il va prendre conscience des différences et des ressemblances entre sa civilisation et celle qu'il est en train d'apprendre. A cause de l'effet de surprise et de plaisir que l'imaginaire a mis dans son esprit, il ne va pas oublier ces points culturels en interaction et il va les utiliser au moment de communiquer en langue 2.

- 6- Au fur et à mesure que l'apprenant avance dans le développement de son imaginaire et donc de sa créativité, il se débarrasse de la dépendance de l'enseignant. Il sera ainsi capable d'agir dans toute situation imprévue et de façon personnelle. Il obtient en fait de l'autonomie.

Pourtant tout cela dépend de la manière et des techniques que l'enseignant va utiliser dans la classe de langue en tant qu'animateur de la créativité des apprenants. Donc, Il est nécessaire de présenter les démarches pratiques de la mise en place de l'imaginaire en classe.

Les démarches pratiques

Puisque les éléments primaires de l'appareil imaginant sont reçus à partir des canaux perceptifs, l'enseignant a la tâche de stimuler ces canaux toute en respectant la règle de

surprise et le plaisir pour obtenir un bon résultat. En plus, étant donné que la variété des supports et des thèmes joue un rôle essentiel pour entraîner la surprise et le plaisir, il est préférable d'utiliser des supports multimédias et authentiques. De même, l'enseignant voudrait aider les apprenants à accommoder la compétence communicative à partir de leur imaginaire. C'est pourquoi, il convient de se servir des documents authentiques pour «la mobilisation de tous les sens.» (M. LEMEUNIER-QUERE, p.29). Parmi les stimuli des canaux perceptifs, nous avons choisi comme exemple ceux du canal visuel comme l'image fixe et l'image animée.

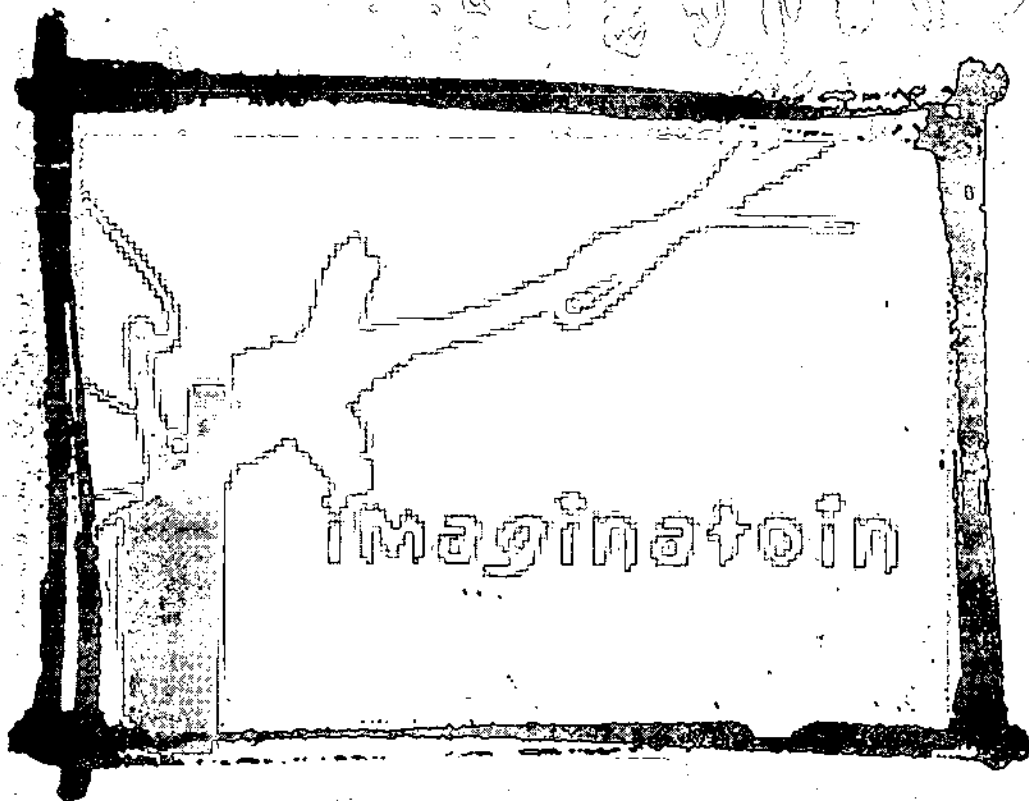
La démarche-type

1- Au début du premier semestre, dès que les apprenants ont pris conscience des formulaires des états civils, on leur donne implicitement une identité fictive. Il s'agit de leur demander quel nom, quelle profession, quel registre social, quel âge et quelle situation familiale ils aimeraient avoir. Ainsi quelle ville, quel arrondissement désiraient-ils habiter? Ensuite, nous les appelons en classe avec ces prénoms et ces noms qu'ils ont choisis. De telle manière, outre l'effet de surprise chez les apprenants, ils éprouvent un plaisir d'être appelés à la française.

Ainsi, ils vont entrer implicitement dans les jeux imaginaires à l'avenir.

2- Les images fixes et la paire de l'imaginaire/ créativité

Des photos, des affiches publicitaires, même des logos sont considérés comme l'image fixe. L'image est un objet «fascinant qui parle à



les aspects de l'apprentissage en interaction se fait par l'enseignement de «la pratique de la structure à travers la pratique de la communication.» (J. COURTILLON, p.7).

Le processus de l'imaginaire/crativité chez l'apprenant va pousser l'apprenant vers la transformation de ce qu'il a créé dans la tête en termes et en phrases afin de communiquer avec les autres. D'où sa capacité à participer dans les interaction communicationnelles du cours.

3- De même, «ne pas pouvoir parler de soi» est parfois «ne pas pouvoir parler du tout» (F. YAICHE, p. 51). En fait, «parler de soi» et de son imaginaire et de ce qui se passe dans son imagination serait une motivation sécurisante pour oser parler en langue cible. L'apprenant préfère se taire «sous son propre nom et sa «propre identité». Donc, une des solutions qui peut mener l'apprenant à parler en classe serait parler

de soi-même, mais sous un autre nom et dans un jeu imaginaire où il a choisi certaines règles personnelles.

4- L'imaginaire entraîne le plaisir en classe. En parlant de soi, de son imaginaire, de ses fantasmes et en insistant sur sa singularité, l'apprenant est poussé vers la réalisation des techniques de la créativité: La liberté d'action, la possibilité de s'exprimer, l'évocation des souvenirs et la caractéristique ludique de l'utilisation de l'imaginaire, sous forme des jeux ouverts; tout cela assiste à l'éveil du plaisir.

5- l'utilisation du processus de l'imaginaire pourrait influencer le développement de la compétence communicative et son accommodation. L'imaginaire collectif des individus se nourrit de la civilisation existante dans la société concernée. En fait, quand nous avons affaire à la construction

- déplacer le sujet traité dans n'importe quel domaine.
- 2- Méthodes de découverte: Il s'agit par exemple de grossir chaque facteur par rapport aux autres, on le diminue, on le supprime. C'est une forme de la déconstruction du problème.
 - 3- Méthodes associatives: Il s'agit de favoriser pour chaque aspect du problème des associations d'idées (cela me fait penser que...). S'il y a un rapport entre A et B, Nous retrouvons un rapport entre A et Y (A me fait penser à Y).
 - 4- Méthodes projectives: Il s'agit de se projeter dans le problème, s'imaginer à l'intérieur du problème. Par exemple, Nous nous imaginons comme un français au sein du milieu français; cela est un rêve dirigé.
 5. Méthodes du hasard: Les mots choisis par hasard dans le dictionnaire ou des choses sur une photo font partie de cette méthode. Apprendre à relier des éléments non choérents pour trouver une connexion créative est considéré comme but essentiel. (G.AZNAR,2002.)

Ainsi, à partir de ces techniques nous pourrions mettre en place une activité de créativité. Savoir regarder, s'émerveiller, développer la curiosité, provoquer l'imaginaire, surprendre, déranger, proposer des situations inhabituelles et faire intervenir le hasard. N'oublions pas que dans toutes ces démarches, il existe une alternance entre des phases de divergence (s'éloigner de la réalité et aller vers l'imaginaire) et des phases de convergences (adapter l'imaginaire aux contraintes de la réalité). Autrement dit, la divergence est l'aptitude de l'esprit à

reconstruire un monde différent de celui qui est présent et la convergence est l'aptitude de l'esprit à s'insérer dans le monde tel qu'il est fait. Ainsi, confirme-t-on à nouveau le recours à l'imaginaire en classe afin d'habituer les apprenants à la créativité instantanée et perpétuelle.

Pourquoi recourir à l'exploitation de l'imaginaire dans la classe de langue?

Voici, les raisons qui montrent l'efficacité de l'exploitation de l'imaginaire dans une classe de langue:

1- Premièrement, chaque apprenant possède cette capacité de former ou déformer des images même aux différents degrés. Donc pourquoi ne pas se servir d'une procédure naturelle et commune en tant que support pédagogique et type des activités ouvertes à la classe? Indubitablement, la mise en oeuvre des activités ouvertes et les pratiques libres du caractère systémique des manuels pourrait être très efficace dans un cours de langue étrangère. D'une part, elles précipitent à la libération des apprenants. D'autre part, elles affirment l'idée d'utilisation d'une oeuvre multimédia à la classe de langue dans l'intention d'intégrer la pluralité de la langue.

2- A partir de la mise en oeuvre de l'imaginaire, on développe «une pédagogie de l'improvisation qui crée constamment de nouveaux types d'interactions» (R. RICHTERICH, p.123). L'imprévu qui invente de plus en plus des moyens divers et qui profite de l'effet de surprise recourt toujours à la complicité imaginaire/ créativité. En plus, la mise en action de tous



singulières, qui sont nourries par exemple des organisations familiares différentes, nous sommes toujours aptes à s'approprier toute image. Cela constitue notre imaginaire individuel.

L'imaginaire est la création de l'esprit. Cette création mentale existe, bien que l'individu ne soit pas toujours capable de la transformer en mot. Mais, dans le parcours des images qui sont reçues par l'appareil imaginant et qui déforment par la force de l'imaginaire, on arrive enfin à la phase de la réalisation concrète de l'enchaînement de ces images qui s'appelle la créativité.

Dans le monde réel nous avons affaire à un autre type de création qui s'appelle la créativité et qui se réalise sous forme d'innovations concrètes. Donc il est important de savoir ce que signifie cette créativité externe et quel est son rapport avec la créativité interne.

On entend par le terme «créativité», «la découverte», «l'invention» et «la production» avec «des caractères distinctifs, l'originalité et l'ingéniosité.» La créativité est «une aptitude à produire à nouveau» (G.DE VECCHI, p. 110). Mais la question qui se pose ici, est de savoir comment on crée. Le parcours de la créativité repose sur les démarches suivantes. Tout d'abord, être présent et sensible à ce qui se passe autour de nous, et nous mettre en présence d'une activité pré-créative. Regarder, écouter, toucher, etc. sont déjà créer. Nous devons recevoir des substances primaires de l'extérieur et par le biais des canaux perceptifs afin de les manipuler et d'en construire de différentes images. Ensuite, il faut rendre le

problème comme un «puzzle» et poursuivre les étapes suivantes:

- 1- Casser le problème: on détruit la cohérence interne du problème, on critique la solution actuelle, on casse les rapports logiques. on appelle cette étape: la «dé-programmation».
- 2- Remuer les pièces du puzzles: On mélange les pièces et on laisse l'esprit balader dans tous les sens. On s'éloigne du problème et on va vers l'imaginaire. On s'échappe à la réalité concrète qui nous entoure. On appelle cette phase «la divergence».
- 3- Créer un autre puzzle: on transforme le rêve en réalité, le fantasme en solution réaliste. On établit le croisement à nouveau et on produit un résultat concret (la convergence). (G.AZNAR, 2002).

Ainsi, l'imaginaire constitue la deuxième phase du processus de la créativité. D'où un élément pré-nécessaire pour la mettre en action. L'imagination prépare le matériel de base pour la création. La créativité est en mesure de transformer les produits imaginaires privés en création et en signes communicables aux autres. Ainsi, faut-il faire entrer l'exploitation du processus de l'imaginaire en classe afin de renforcer la capacité de la créativité des apprenants. De telle façon, il serait possible d'approcher une classe de langue à la réalité de la langue.

Donc, il est préférable de connaître certaines techniques de mise en action de la créativité; ces techniques ne sont pas sans rapport avec l'exploitation de l'imaginaire:

- 1- Méthodes analogiques: Déplacer le Problème dans un autre univers. on Peut

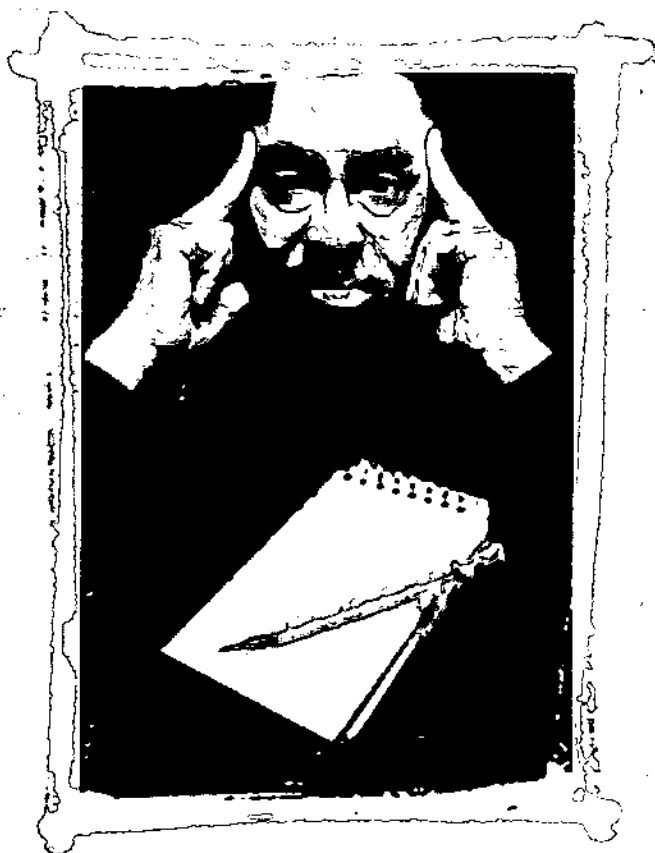
images mais c'est l'imaginaire qui les entrelace. Les images sont susceptibles de se réaliser sous une forme concrète et communicable par le biais du processus de l'imaginaire. Ainsi, l'imagination peut être considérée comme la phase de virtualisation (la volonté de construire des images) et l'imaginaire comme la phase d'actualisation (la force ou le pouvoir-imaginer). Et enfin, à partir de ces deux éléments, on peut aboutir à la phase de la réalisation qui correspond à la construction réelle des images et à leur concrétisation. C'est cette dernière phase que nous identifions à la créativité. Autrement dit, sans l'intervention de l'imaginaire, l'imagination n'aboutit jamais à la réalisation concrète. Dans la perception, on se donne la présence du monde. Dans l'imagination, on quitte cette présence et on se réfugie en soi-même. Du coup, on se fait absent pour tous les autres et la conscience se réduit à un jeu de l'imagination et elle fait régner une forme affaiblie de vigilance. Ici le processus de l'imaginaire commence son travail. L'individu est apte à la réalisation de tous les désirs. Il est en mesure de faire des cohérences entre les images à sa façon personnelle. La structure du réel, tel qu'elle est mise en place dans le monde extérieur, se voit détruit afin de satisfaire les pulsions inconscientes.

L'imagination
 (La virtualisation des images)
 Vouloir imaginer
 L'imaginaire
 (L'actualisation des images)
 Pouvoir et savoir imaginer
 La créativité
 (La réalisation des images)

C'est l'imaginaire qui possède une dose de l'affectivité. Il est capable de vibrer en nous des cordes qui dépassent notre expérience individuelle. Donc, il construit le pôle affectif de l'imagination. L'imaginaire, la faculté de déformer des images fournies par la perception, nous libère des images premières. C'est notre unique manière de nous sentir libre. On n'est pas toujours obligé de répéter, on peut déformer et on en est capable virtuellement.

On reconnaît à l'imagination trois fonctions principales: la première est celle que l'on appelle «compensatrice», «grâce à laquelle il nous est loisible d'évoquer une réalité en son absence.» La deuxième est nommée, «émancipatrice» qui nous permet de projeter du possible.» On peut déformer des choses dans les limites parfois hors du possible. La troisième est qualifiée de «révélatrice» par laquelle «nous accédons aux dimensions invisibles du monde. (CH. CHELEBOURG , p.11) En effet ces fonctions sont dues à la force de l'imaginaire. En bref, l'imaginaire est le fait de s'imaginer «autre» et «autrement».

Ces fonctions sont toujours sous l'influence des types d'imaginaire, collectif ou individuel, qui sont en rapport direct avec les substances initiales reprises de l'environnement. L'imaginaire collectif d'un individu consiste aux traits communs existant dans les mythes ou les fantasmes de sa communauté et est lié étroitement aux cribles gestuels, discursifs, conversationnels, culturels de cette société. Chaque individu donne à ces cribles, qui sont le plus souvent amorphes, une apparence singulière d'ailleurs. En fait, en tant qu'individu singulier, avec des caractéristiques



voir comment l'imaginaire peut contribuer au bon déroulement de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Aussi, nous chercherons à présenter les démarches nécessaires pour la mise en action de la créativité à partir d'un processus qui débute par l'imagination, traverse l'imaginaire et aboutit à la création.


Imagination, Imaginaire, Créativité

Le psychisme humain fait collaborer deux fonctions, opposées mais complémentaires: une fonction du réel qui régit la perception sensible, une fonction de l'irréel qui régit l'imagination. C'est cette fonction de l'irréel que BACHELARD appelle l'imaginaire (G.BACHELARD, 1947, p.7). De fait, «La faculté de former des images [chez l'individu], à savoir des représentations d'objets ou de personnes réels ou fictifs voire d'idée abstraite»

(CH.CHELEBOURG, 2000,p.9.) s'appelle l'imaginaire. Ce dernier est un processus psychique en acte dans lequel l'individu assimile des données et des connaissances reçues de l'extérieur et les garde et les accommode par ses cribles personnels. Il en reconstruit des images ou plutôt des pré-images. Il sera apte à les déformer et à les manipuler à sa manière.

Grâce à l'imaginaire, l'imagination est essentiellement ouverte et évasive. En fait, la caractéristique de déformation des images par l'imagination est due à la force de l'imaginaire. «C'est l'imaginaire qui renvoie à une appréhension du monde radicalement neuve, qui permettra d'échapper à la perception ordinaire de la réalité.» (G.BACHELARD, 1947, p.39).

Il est vrai que l'imagination forme des



instantanée et perpétuelle chez les interactants. En revanche, le sentiment d'insécurité devant les situations inconnues serait une des raisons qui empêche les apprenants de réagir immédiatement dans la langue d'arrivée. Ainsi, faut-il chercher une solution efficace pour renforcer la confiance en soi et la créativité chez les apprenants pour qu'ils sachent comment réagir dans les situations différentes d'interaction. En effet, l'imaginaire dispose d'un certain nombre de caractéristiques pour atteindre ces objectifs. Notre objectif est donc dans cet article de voir le rôle que l'imaginaire peut jouer dans le déroulement de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et de présenter les démarches pratiques de l'exploitation de l'imaginaire afin de créer une ambiance où la pratique langagière s'approchera de plus en plus de celle du milieu natif.

Mots clé: l'imagination, l'imaginaire, la créativité, l'enseignement, l'apprentissage, classe de langue étrangère

Introduction

Actuellement, les didacticiens sont unanimes sur le fait que "la réalité de la langue" devrait être enseignée dans une classe de langue étrangère. Afin de réaliser cet objectif, il faut introduire en classe les caractéristiques de la langue réelle. Par exemple, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère devrait se faire d'une manière interactionnelle. De la même façon que les individus agissent mutuellement les uns sur les autres et que leur rôle de récepteur et émetteur se remplacent sans cesse, une classe de langue étrangère devrait être pratiquement le lieu de produire un tel effet afin de s'approcher de plus en plus de la réalité de la langue.

De plus, l'aspect imprévisible des interactions, en raison de l'intervention consciente de l'être humain dans l'échange interactionnel, implique une créativité instantanée et perpétuelle chez les interactants. D'où la nécessité de faire entrer les démarches créatives au sein d'un enseignement/apprentissage actif dans l'intention de préparer les apprenants à agir ou réagir devant les situations réelles de la langue dans les milieux

étrangers. En revanche, le sentiment d'insécurité devant les situations inconnues qui peut aboutir au repli sur soi et par conséquent au silence, serait une des raisons qui empêcherait les apprenants de réagir immédiatement dans la langue d'arrivée.

Ainsi, la réalisation d'une démarche créative et interactionnelle en classe, tout en considérant l'idéal d'égalité des chances des apprenants pour participer aux activités conversationnelles du cours, ne serait possible que par l'introduction d'un processus commun, susceptible d'être développé, et surtout, apte à être intégré dans les travaux en groupe. Ce qui pourrait faire disparaître le silence des apprenants à l'aide des exercices précis et incessants de la compréhension et de la production dans la langue cible. Evidemment, une telle démarche ne peut être basée que sur l'imaginaire, cette propriété humaine qui nous conduit dès l'enfance dans un univers de plaisir, conforme à nos désirs internes. En effet, l'imaginaire dispose d'un certain nombre de caractéristiques pour atteindre ces objectifs.

Notre objectif est donc dans cet article de



L'imagination, l'imaginaire et la

créativité dans

l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Hamid-Reza SHAIRI , Tarbyat Modarress Université

shairih@yahoo.fr

&

Banafsheh KARAMIFAR

چکیده

امروزه بر آموزش زبان خارجی، مطابق با استعمال واقعی آن در جامعه، تاکید فراوانی می‌گردد. لذا باید تلاش شود ویژگی‌های حقیقی یک زبان در برنامه آموزش آن وارد گردد تا زبان آموزان به توانایی تولید زبانی در شرایط واقعی و مختلف یک گفت‌وگو دست یابند. از جمله این ویژگی‌ها غیرقابل پیش‌بینی بودن گفته بعدی مخاطب است که از یک سو نوعی خلاقیت مداوم و سریع را در افراد در حال گفت‌وگو می‌طلبد و از سوی دیگر، سبب می‌شود زبان‌آموز به علت قرار گرفتن در موقعیت ناشناخته زبانی و فرهنگی احساس ناامنی کند و سکوت اختیار نماید. لذا یافتن راهی مؤثر جهت تقویت اعتماد به نفس زبان‌آموز و خلاقیت در تولید زبانی در شرایط ناشناخته کمکی شایان در آموزش صحیح زبان خارجی می‌تکاید. از میان راهکارهای متعدد، یاری جستن از قدرت تخیل و تصویرسازی زبان‌آموزان می‌تواند تأثیر بسزایی در رسیدن به این اهداف داشته باشد. در این مقاله تلاش شده است نقش تخیل در روند آموزش و یادگیری زبان خارجی مورد بررسی قرار گیرد و در نهایت نیز راهکارهای علمی و قابل اجرا برای کلاس ارائه شده است. کلیدواژه‌ها: تصور، تخیل، خلاقیت، آموزش زبان، یادگیری

Résumé

De nos jours, "la réalité de la langue" devrait être enseignée dans une classe de langue étrangère. Par exemple, l'aspect imprévisible des interactions au sein du milieu réel, implique une créativité

IN THE NAME OF GOD

● **Managing Editor: A. Hajianzadeh**

● **Editor-in-chief**

Akbar Mirhassani , Ph. D. (TEFL)

Tarbiat Modarres University

● **Executive Director**

Shahla Zarei Neyestanak, M.A. (Educational Planning)

Organization of Research & Educational

Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

- Parviz Birjandi, Ph. D. (TEFL)

Allame-e- Tabatabai University

- Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)

Gilan University

- Hossein Vossoughi, Ph. D. (Linguistics)

University for Teacher Education

- Parviz Maftoon, Ph. D. (TEFL)

Iran University of Science and Technology

- Jaleh Kahnamoiiipour, Ph. D (French Literature)

University of Tehran

- Hamid-Reza Shairi Ph. D. (Semiotics)

Tarbiat Modarres University

- Nader Haghani, Ph. D. German as a foreign

Language (DAF), University of Tehran

● **Advisory panel**

- A.Rezai, Ph. D. (English Literature)

Tabriz University

- Mohammad Hossein Keshavarz, Ph.D. (Linguistics)

University for Teacher Education

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

● **Manuscripts:**

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

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

Roshd Foreign Language Teaching Journal

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

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

ROSHD FLT

74

No. 74, Spring ,VOL.19, 2005
www.roshdmag.org

Quarterly

New Horizons

Languages

Language

LANGUAGES

LANGUAGES

LANGUAGES

LANGUAGES



FLT

Foreign Language Teaching Journal