


مجله ی علمی - ترویجی

www.roshdmag.org

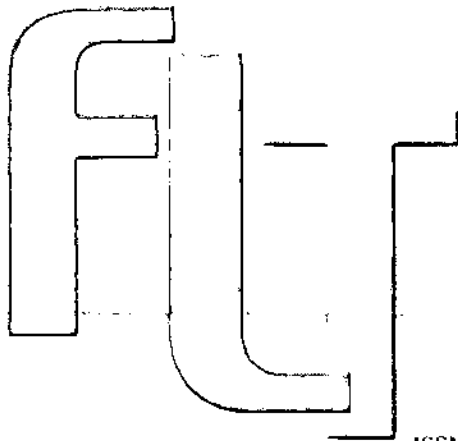


F L

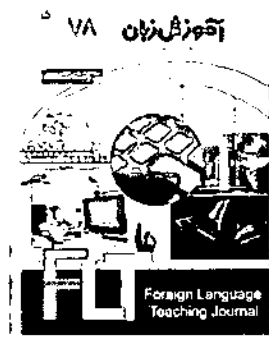
Foreign Language
Teaching Journal



Foreign Languages
Open Doors
To New Horizons



روشد



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

ISSN 1606-920X www.roshdmag.org

Email: Info@roshdmag.org

مجله علمی، ترویجی

Foreign Language Teaching Journal

نهیست:

دوره ی بیستم، شماره ی ۳، بهار ۱۳۸۵ - شماره ی بی در بی ۷۸
مدیر مسئول: علیرضا حاجیانزاده
سرمدیر: دکتر سیداکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: نوید اندرودی
ویراستار: بهروز راستانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
شمارگان: ۱۴۰۰ نسخه
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴-۳۷۰) ۹-۱۱۶۱-۸۸۸۳
خط گویای نشریات رشد: ۱۱۳-۱۴۸۲-۸۸۳۰
مدیر مسئول: ۱۰۲
دفتر مجله: ۱۱۳
امور مشترکین: ۱۱۴

- سخن سردبیر، ارتباطات / دکتر سیداکبر میرحسینی / ۲
- رسانه های نوین آموزشی در فرآیند یاددهی یادگیری زبان / دکتر نادر حقانی / ۴
- بررسی میزان تداخل زبان فارسی در یادگیری زبان انگلیسی زبان آموزان دوره ی متوسطه / عترت الزهرا قناعت پیشه / ۱۲
- معرفی مقالات دبیران / ۱۷
- گفت و گو با... / شهلا زارعی نیستانک / ۱۸
- گزارش / ۲۰

- Books /Sh. Zarei Neyestanak /21
- Concordancing and its Pedagogical Implications/ M. Sepchri/ 22-31
- Integrating the Internet into the Language Classroom / S. Mirza Suzani/ 32-38
- The effect of language proficiency and test methods on the recognition of English collocations by Iranian EFL learners /Dr. M.H. Keshavarz & N. Rashnavadi/ 39-47
- The Effects of Interactive Vocabulary Activities on the Vocabulary Learning of Iranian EFL Learners/ Dr. P Maftoon & L. Armian/ 48-56
- Le rôle des Opérateur esthétiques dans le processus de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères / Dr. H. R. Shairi & P. Yadegari/ 57-63

اعضای هیات تحریریه

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

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

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

سخن سردیپر

ارتباطات

افراد نقش بسزایی دارد. درک فرایند ارتباطات به ما این امکان را می‌دهد که در شرایط بسیار مشکل و حساس راه خود را پیدا کنیم، انسان از تجربیات خود مفاهیمی به دست می‌آورد و به آنچه در درون و اطرافش می‌گذرد، معنی و مفهوم می‌بخشد. این معانی گاه مشترک و گاه منحصر به فرد، گاه واضح و گاه مبهم یا متناقض هستند. آشنایی با انواع نظریه‌های ارتباطات و شناخت و درک آن‌ها امکان تفسیر مشخص‌تر و سودمندتر آن‌ها را فراهم می‌کند. درک نظریه‌های مربوط به ارتباطات و گشودن دریچه‌ای نو، به انسان کمک می‌کند پا را از محدوده‌ی عادت‌ها فراتر نهد و سازگاری و انعطاف‌پذیری خاصی به دست آورد.

در قرن بیستم و به خصوص در قرن بیست و یکم، ارتباطات به عنوان موضوعی بسیار مهم در زندگی بشر مطرح شده تا جایی که واژه‌ی «انقلاب ارتباطات» به کلمه‌ای آشنا تبدیل شده است. انقلابی که عمدتاً به خاطر رشد و توسعه‌ی فناوری، مانند ظهور تلویزیون، تلفن، ماهواره و امثال آن به وجود آمده، از اهمیت خارق‌العاده‌ای برخوردار است. پیشرفت‌های گوناگون، به خصوص در زبان به ایجاد انگیزه در متخصصان علم ارتباطات منجر شده و وجود وسایل ارتباط جمعی بر عقاید و نظرات مردم تأثیر و نفوذ زیادی گذاشته است. تحقیق و بررسی جنبه‌های مختلف دنیای ارتباطات، که افراد و جوامع را تحت تأثیر قرار می‌دهند، به موضوع‌هایی متداول و مناسب برای علم روان‌شناسی اجتماعی و زبان تبدیل و باعث تشویق و پویایی گروه‌های متعدد پژوهشگر شده است. بنابراین، تدریس مهارت‌های اولیه‌ی ارتباطی و انواع تمرین‌های مناسب در کلاس‌های درسی مورد توجه خاص قرار گرفته‌اند. البته در اکثر نظریه‌ها، مقوله‌ی زبان حرف نخست را می‌زند، ولی گاهی به علائم زبان و بیان توجه نمی‌شود. اگرچه همکاری و همفکری بین رشته‌های گوناگون علمی برای درک بهتر ارتباطات بسیار مهم و اساسی است، در آموزش زبان نیز ارتباطات اهمیت خاصی دارد، ولی ممکن است در درجه‌ی دوم اهمیت قرار گیرد و معلمان آن را تنها جنبه‌ای از موضوع مورد تدریس خود بدانند.

از زمانی که انسان زیستن روی زمین را آغاز کرد مجذوب و مشتاق یافتن اسرار طبیعت خود شد و با اندیشیدن به عادی‌ترین فعالیت‌های زندگی، استفاده از وسیله‌ای ارتباطی یعنی زبان را آغاز کرد، زبان با زندگی انسان عجین شد و هر نوع فعالیتی با آن پیوند خورد. زبان محور تمام کارهای او شد و به دنبال آن، انسان طی تاریخ، انواع دیگر وسایل ارتباطی را ابداع کرد و مورد استفاده قرار داد. زبان از ابتدای پیدایش ناکتون همیشه در زندگی بشر حضور داشته و خواهد داشت. از نظر علم ارتباطات زبان عامل اصلی تعامل اجتماعی است و این امر در تمام تلاش‌های انسان مشهود است. گاه مسائلی پیش می‌آید که یافتن راه حل برای آن‌ها آسان نیست، مگر آن‌که اطلاعات کافی در زمینه‌ی ارتباطات داشته باشیم و به نظریه‌های مربوط به آن توجه کنیم.

در علم ارتباطات نیز همچون علوم دیگر، نظریه‌های گوناگونی وجود دارد که در تصمیم‌گیری‌ها و انجام کارها انسان را کمک و راهنمایی می‌کنند. با استفاده از یک نظریه، می‌توان شناخت بهتری از انتظارات خود و دیگران به دست آورد؛ چون نظریه‌ها ما را متوجه جنبه‌های مهم زندگی می‌کنند و موارد مهم را از غیرمهم و ضروری مشخص می‌سازند. بدین ترتیب، بهتر می‌توانیم اتفاقات آینده را پیش‌بینی کنیم.

زبان در ارتباطات انسانی، آنچه را در تعامل افراد اتفاق می‌افتد، به وضوح نشان می‌دهد و تنوع دیدگاه‌ها، توضیحات و برداشت‌ها را بیش‌تر مشخص و مشهود می‌کند. نظریه‌های علمی با بررسی حالات گوناگون پدیده‌ها و مشاهدات منظم تبیین می‌شوند و آموزش اکثر درس‌هایی را همچون زبان تحت الشعاع خود قرار می‌دهند.

ارتباطات یکی از گسترده‌ترین، مهم‌ترین و پیچیده‌ترین جنبه‌های زندگی انسان است. توانایی ایجاد ارتباط، انسان را از دیگر حیوانات متمایز می‌سازد و زندگی روزمره او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای شناخت دنیای خود باید مقوله‌ی ارتباطات مورد توجه قرار گیرد. چون نظریه‌هایی که در این زمینه وجود دارند، در بهبود توانایی و سازگاری

نظرات متفاوت و نابسامانی‌های انسانی، اجتماعی و فرهنگی را فراهم می‌سازد. البته نظریه‌های متعددی درباره‌ی ارتباطات ارائه شده‌اند، که اکثر آن‌ها مشابه نظریه‌ها و رویکردهای مربوط به یادگیری زبان هستند. در بحث آینده به آن‌ها اشاره خواهد شد.



در این شماره نیز مقالاتی برای شما خوانندگان عزیز در نظر گرفته‌ایم. در بخش «رشد و معلم» (Roshd & Teachers) مقاله‌ای داریم که به بررسی تداخل زبان مادری در یادگیری زبان خارجی می‌پردازد. «معرفی مقالات دبیران» مطلب دیگری است که به تحلیل مقابله‌ای در آموزش زبان پرداخته است. «گزارش» از نخستین کنفرانس آموزشی زبان انگلیسی نیز موضوع دیگری است که در این بخش آمده است و در آخر کتاب‌هایی که درباره‌ی آموزش زبان انگلیسی منتشر شده‌اند، معرفی می‌شوند.

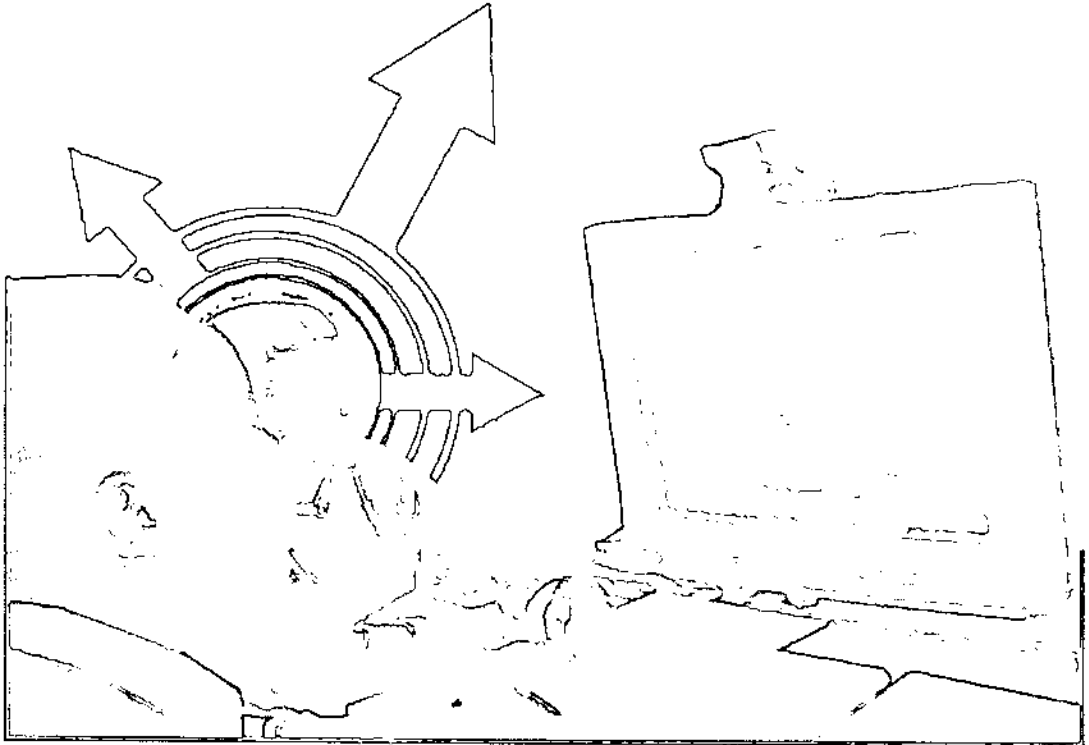
در بخش «دانش‌افزایی» (Knowledge Improvement) مقاله‌ای درباره‌ی رسانه‌های نوین آموزشی داریم که برای همه خوانندگان به‌خصوص دبیران زبان آلمانی در نظر گرفته شده است. در بخش تکنیک‌های کلاس درس (Classroom Techniques) سه مقاله در نظر گرفته‌ایم. اولین مقاله بحثی است در مورد بسامدنگاری که از این طریق دبیران می‌توانند برای دستیابی به هم‌نشینی‌های لغات در تهیه منابع و استفاده آن در سر کلاس بهره‌گیرند. دومین مقاله، استفاده از اینترنت و نقش معلم در کلاس‌های مرتبط با شبکه رایانه‌ای را مورد بحث قرار می‌دهد. و در انتها مقاله‌ای به زبان فرانسه ارائه می‌شود که به نقش عوامل زیباشناختی در فرایند آموزش و یادگیری می‌پردازد.

در بخش «تحقیق» (Researches) دو مقاله داریم. اولین مقاله در مورد استفاده از فعالیت‌های تعاملی و تأثیر آن‌ها در یادگیری واژگان است و دومین مقاله تأثیر آزمون‌ها و پیشرفت زبانی زبان‌آموزان ایرانی را بر روی شناخت «هم‌آوایی‌ها» مورد بررسی قرار می‌دهد.

ارائه‌ی تعریف جامع و روشنی از ارتباطات مشکل است، با وجود این، آن را فرایندی می‌دانند که طی آن، آنچه در انحصار یک یا چند نفر است، در اختیار دیگران قرار می‌گیرد. به عبارت ساده‌تر، ارتباطات بیان فکر یا نظر یا انتقال اطلاعات است. البته، ارتباطات فقط به موارد قابل مشاهده محدود نمی‌شود، بلکه درک ضمنی یا اتفاقی را نیز دربرمی‌گیرد و این همان قسمت ارتباط غیرکلامی است. در ارتباطات ۹ مقوله وجود دارد که عبارتند از:

۱. رفتار نشانه‌ای دریافت نشده، مانند خمیازه کشیدن و ندیدن دیگران که آن را ارتباط درون فردی می‌نامند.
۲. علائم دریافت شده‌ی اتفاقی، مانند خمیازه کشیدن و دیدن دیگران.
۳. علائم مورد توجه قرار گرفته شده، مانند خمیازه کشیدن و گفتن این که «خیلی خسته کننده است»، به دیگران.
۴. پیام‌های غیرزبانی دریافت نشده، مانند دست تکان دادن برای دوستی که شما را نمی‌بیند.
۵. پیام‌های غیرزبانی اتفاقی، مانند اظهار تأسف از پاسخ ندادن به دست تکان دادن شما به خاطر فکر کردن درباره‌ی موضوعی خاص و متوجه شما نشدن.
۶. پیام‌های غیرزبانی که مورد توجه قرار می‌گیرند، مانند دست تکان دادن برای دوستی که جواب شما را می‌دهد.
۷. پیام‌های زبانی دریافت نشده، مانند فرستادن نامه‌ای که در پست گم می‌شود.
۸. پیام‌های زبانی اتفاقی، مانند صحبت کردن با کسی که توجه چندانی به صحبت‌ها ندارد.
۹. پیام‌های زبانی مورد توجه، مانند سخنرانی برای گروهی علاقه‌مند که با دقت گوش می‌دهند.

در تحقیق‌ها و بررسی‌های مربوط به ارتباطات، می‌توان از تحقیق‌های علمی، انسانی، و اجتماعی استفاده کرد. این شیوه باعث شناخت انسان از پدیده‌ای می‌شود و امکان تفسیر پدیده‌ها و انتقاد از



رسانه‌های نوین آموزشی در فرایند یاددهی و یادگیری زبان

چکیده

رسانه‌های آموزشی، اعم از رسانه‌های متعارف و رسانه‌های نوین، به واسطه‌ی قابلیت‌ها و امکانات متفاوتی که در اختیار معلم و متعلم قرار می‌دهند، از اهمیت خاصی در آموزش به طور اعم و آموزش زبان به طور اخص برخوردار هستند. در ارتباط این راستا معلمان، مربیان و متخصصان آموزش زبان در دوره‌های گوناگون و متناسب با نیازها و امکانات موجود، از رسانه‌های آموزشی متنوعی در جهت ارائه و تکمیل دانش و اطلاعات مورد نیاز و نیز تسهیل در انتقال محتوای مطالب درسی استفاده کرده‌اند. نگاهی گذرا به تأثیر متقابل رسانه و شیوه‌ی آموزش زبان بر یکدیگر، و نیز چگونگی بهره‌گیری از امکانات ذاتی رسانه‌ی اینترنت به عنوان ابزار کمک آموزشی در بستر سنتی، هدف مقاله‌ی حاضر است.

کلید واژه‌ها: رسانه‌های آموزشی، رسانه‌های نوین، آموزش سنتی، آموزش زبان، اینترنت.

Abstrakt

Neue und konventionelle Medien, die den Lehrenden und Lernenden zur Verfügung stehen, spielen aufgrund ihrer technischen Voraussetzungen und Einsatzmöglichkeiten im Unterricht und ganz besonders bei der Fremdsprachenvermittlung eine wichtige Rolle. Aus dieser Sicht werden je nach den technologischen Mitteln und Zielen des Fremdsprachenlernens

verschiedene Medien durch Lehrer und Lektoren zur Präsentation der benötigten Information und Ergänzung des Wissenstands eingesetzt, wobei großes Augenmerk auf reibungslosen und gleichzeitig schnellen und einfachen Transfer des Lerninhalts konzentriert wird. In dem vorliegenden Beitrag werden die Interaktion zwischen den Medien und den lerntheoretischen Methoden sowie der Einsatz des Internets als Lerninstrument im Präsenzunterricht untersucht und dargelegt.

Schlüsselwörter: Lernmedien, Neue Medien, Internet, Präsenzunterricht, Fremdsprachenunterricht.

مقدمه

بحث و بررسی

هم گام با تأسیس مراکز آموزشی و ارائه‌ی آموزش، همواره از ابزارهای متفاوتی برای تسهیل فرایند یادگیری و افزایش بعد کمی و کیفی فعالیت‌های آموزشی بهره گرفته شده است. این ابزارها که امروزه از آن‌ها تحت عنوان «رسانه‌های آموزشی» نام برده می‌شود، در گذر زمان و هم گام با پیشرفت در علم و فناوری، از تغییر و تحولات چشمگیری برخوردار شده‌اند و به همین دلیل، در هر دوره و متناسب با امکانات موجود، رسانه‌های آموزشی متفاوتی مورد استفاده‌ی مراکز آموزشی قرار گرفته‌اند. دوران جنگ جهانی دوم و به خصوص دهه‌های پس از آن، سرآغاز تحولی عمده در عرصه‌ی رسانه‌های آموزشی به شمار می‌رود. با شروع دهه‌های ۵۰ و ۶۰ قرن گذشته‌ی میلادی، نسل جدیدی از رسانه‌ها تحت عنوان رسانه‌های نوین به عرصه‌ی آموزش وارد شد.

رسانه‌های نوین که در واقع طیف متنوعی از رسانه‌های صوتی، صوتی تصویری و اخیراً دیجیتالی را در برمی‌گیرند، به سرعت مورد توجه متخصصان آموزش زبان قرار گرفتند. در واقع این رسانه‌ها - به خصوص رسانه‌های صوتی تصویری و دیجیتالی - به واسطه‌ی برخورداری از قابلیت‌های خاص خود، تا حدودی نیاز مخاطبان را به یادگیری انفرادی زبان و همچنین تعمیق مهارت‌های زبانی، در داخل و خارج مراکز آموزشی تأمین می‌کردند. در حال حاضر پیشرفت‌های صورت گرفته در حوزه‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری و همچنین گسترش اینترنت، امکان ارائه‌ی دیجیتالی و چند رسانه‌ای محتوا را در قالب تلفیقی از داده‌های متنی، گرافیکی، صوتی و تصویری فراهم نموده است؛ به گونه‌ای که می‌توان در صفحات وب، علاوه بر متن، از امکانات رسانه‌های صوتی تصویری نیز در قالب پخش صدا و نمایش تصویرهای ثابت و متحرک به صورت انیمیشن و فیلم استفاده کرد. در دهه‌ی اخیر، بحث استفاده از اینترنت در بستر متعارف آموزش زبان به شکلی جدی از سوی متخصصان مطرح شده است. مقاله‌ی حاضر ضمن نگاهی تاریخی به ورود رسانه‌های نوین به عرصه‌ی آموزش زبان، به بررسی مزایای استفاده از اینترنت در انتقال و تعمیق مهارت‌های زبانی در بستر متعارف آموزش زبان می‌پردازد.

در فرایند آموزش، علاوه بر معلم به عنوان فرد انتقال‌دهنده‌ی دانش و یا فراهم‌کننده‌ی مباحث درسی، رسانه‌های آموزشی نیز از جایگاهی خاص برخوردارند. اهمیت استفاده از رسانه‌های آموزشی، در نقشی است که این ابزارها در حین انتقال مطالب از معلم به زبان‌آموزان ایفا می‌کنند. به عقیده‌ی هلتمن، رسانه‌ها به معلم در ارائه‌ی بهتر مطالب درسی و هدایت کلاس درس کمک می‌کنند و موجب توضیح دقیق‌تر مفاهیم، تنظیم صحیح‌تر محتوای درسی و افزایش کیفی فعالیت‌های آموزشی می‌شوند [۲۰۰۲، ص ۱۷]. بر این اساس، رسانه‌های آموزشی ابزار کار معلم در ارائه‌ی مطالب درسی هستند؛ به طوری که وی با استفاده از آن‌ها، منظور و مقصود خود را روشن‌تر بیان می‌کند. ضمن آن‌که از منظری دیگر و به عبارتی از جایگاه متعلم، رسانه‌ها با به کارگیری حواس، و به تعبیری تحریک کانال‌های ورود اطلاعات، موجب ذخیره‌ی طولانی‌تر داده‌های زبانی در ذهن متعلمان می‌شوند. در این راستا، معلم‌ان و مربیان آموزش زبان نیز در طول تاریخ آموزش زبان و متناسب با امکانات موجود، از رسانه‌های آموزشی متنوعی برای ایجاد و تعمیق مهارت‌های چهارگانه‌ی زبانی بهره گرفته‌اند. رسانه‌های آموزشی در گذر زمان و هم گام با پیشرفت بشر، از تنوع زیادی برخوردار شده‌اند؛ به گونه‌ای که امروزه این ابزارها گستره‌ی متنوعی از وسایل و ابزارهای سنتی از قبیل کتاب، تخته‌ی سیاه و نیز ابزارهای مدرن الکترومغناطیسی، الکترونیکی و اخیراً دیجیتالی نظیر دستگاه ضبط صوت، ویدیو، رایانه و اینترنت را در برمی‌گیرند.

نگاهی به تاریخ آموزش زبان، بیانگر این نکته است که رسانه‌های آموزشی و شیوه‌های آموزش زبان، به نوعی در تعامل با یکدیگر قرار داشته‌اند؛ به گونه‌ای که گاه پیشرفت فناوری و اختراع رسانه‌ای نو، ابداع شیوه‌ای جدید در حوزه‌ی آموزش زبان را در پی داشته است و گاه به عکس، ابداع یک شیوه‌ی جدید، زمینه‌ی حضور یک رسانه را در عرصه‌ی آموزش زبان فراهم ساخته است. از دیدگاهی دیگر، نوع رسانه‌های مورد استفاده در آموزش زبان همواره با هدف‌ها و نیازهای زبان‌آموزی از یک سو، و همچنین



شیوه‌های آموزش زبان از سوی دیگر، در ارتباطی مستقیم قرار داشته است. برای مثال، از آن‌جا که در قرن‌های گذشته ایجاد و تعمیق مهارت‌های کتبی خواندن و نوشتن، یادگیری صحیح دانش زبانی از طریق اصول و قواعد دستوری و نیز ترجمه، هدف نهایی آموزش زبان محسوب می‌شد، ابزارهای سنتی یعنی تخته‌ی سیاه و منابع چاپی، مدت‌ها به عنوان بهترین رسانه در آموزش به شیوه‌ی دستور-ترجمه مورد استفاده‌ی مراکز سنتی آموزش زبان قرار می‌گرفتند. همچنین تأکید شیوه‌ی یادگیری مستقیم بر مشاهده به عنوان بخشی از فرایند یادگیری زبان و اهمیت آن در ثبت و ذخیره‌ی تصورات زبانی در ذهن زبان‌آموزان، موجب استفاده‌ی معلمان از رسانه‌های تصویری نظیر لوحه‌های دیواری، تصویرها، شکل‌ها و حتی برخی اشیاء به عنوان ابزار کمک آموزشی شد.

تغییر نگرش نسبت به آموزش زبان در قرن بیستم و تأکید بیش‌تر بر کسب مهارت‌های شفاهی در کنار و یا حتی به جای مهارت‌های کتبی، زمینه‌ی حضور وسیع رسانه‌های نوین را در عرصه‌ی آموزش زبان فراهم کرد. دهه‌های ۵۰ و ۶۰ قرن بیستم سرآغاز چرخشی جدید در نوع رسانه‌های مورد استفاده در آموزش زبان محسوب می‌شود. تغییر اوضاع سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، افزایش سفرهای برون مرزی، نیاز به برقراری ارتباط با دیگران به خصوص در بعد گفتاری، و همچنین یادگیری زبان به صورت فردی، آموزش همگانی و گسترده‌ی زبان را در زمره‌ی هدف‌ها و اولویت‌های کشورهای اروپایی و آمریکا قرار داد. سیاست گسترش آموزش زبان و تغییر در هدف‌های

استقبال فراوان زبان‌آموزان از نوارهای آموزش زبان، به تدریج شکل‌گیری شیوه‌ی جدیدی را با عنوان «شیوه‌ی شنیداری-زبانی»^{۱۰}، به دنبال داشت. در این ارتباط، کتاب‌ها و منابع آموزشی متنوعی همراه با نوارهای کاست برای آموزش زبان به شیوه‌ی شنیداری-زبانی تولید شدند. این نوارها در واقع مکمل منابع چاپی آموزش زبان محسوب می‌شدند؛ به طوری که بخشی از مطالب درسی، از جمله دیالوگ‌های و واژگان، روی این نوارها ضبط می‌شد. با توجه به تأکید شیوه‌ی شنیداری-زبانی بر ایجاد مهارت‌های شنیدن و صحبت کردن در

زبان آموزان، و لزوم استفاده از نوارهای آموزشی در فرایند یادگیری زبان برای تعمیق مهارت های مذکور، مدرسه ها و مراکز آموزشی به سرعت به آزمایشگاه های زبان، نوارهای صوتی و دستگاه های ضبط صوت تجهیز شدند. همچنین، به دلیل تأثیرپذیری شیوه ی شنیداری - زبانی از شیوه ی یادگیری مستقیم در خصوص ایجاد حس نداعی در زبان آموزان، رسانه های تصویری نیز به عنوان دیگر ابزارهای کمک آموزشی در کنار رسانه های صوتی مورد استفاده قرار گرفتند. لازم به ذکر است، نوارهای کاست علاوه بر آن که به عنوان ابزار کمک آموزشی در کلاس های درس به کار می رفتند، امکان آموزش انفرادی زبان را نیز به شکلی جدیدتر فراهم کردند. در واقع تا پیش از آن، آموزش انفرادی زبان صرفاً به کسب مهارت های کتبی خواندن و نوشتن محدود می شد، حال آن که نوارهای کاست و به تعبیری دقیق تر، شیوه ی شنیداری - زبانی امکان ایجاد و تعمیق مهارت شفاهی شنیدن را نیز در محیط خارج از کلاس عملی می ساخت.

روند استفاده از رسانه های نوین در آموزش زبان، بعدها با پیدایش دستگاه ویدئو تداوم یافت و بدین ترتیب نوارهای ویدئویی به عنوان نسل دوم از رسانه های نوین، به تدریج وارد عرصه ی آموزش زبان شدند. به عقیده ی متخصصان آموزش، فیلم های ویدئویی به دلیل برخورداری هم زمان از امکانات صوتی و تصویری و قابلیت نمایش موقعیت های متفاوت، علاوه بر کمک به کسب مهارت های زبان خارجی، بستر مناسبی را برای درک و احساس عینی تر محیط جامعه ی زبانی مقصد در فضای کلاس درس فراهم می کردند. شایان ذکر است، ایده ی استفاده از رسانه های صوتی تصویری، در واقع به کاربرد رسانه های تصویری می شود، تلفیق داده های صوتی و تصویری در یک رسانه است. ورود رسانه های صوتی تصویری به حوزه ی آموزش زبان، موجب ابداع شیوه ی دیگری با نام «شیوه ی شنیداری - دیداری»^۲ شد. شیوه ی شنیداری - دیداری از نظر زمانی، معاصر شیوه ی شنیداری - زبانی است و در واقع، حاصل تجربیاتی است که گویبرینا^۳ در خصوص آموزش زبان خارجی به مبتدیان به دست آورده بود. این شیوه در فاصله ی سال های ۵۶-۱۹۵۴ برای اولین بار در کشور فرانسه در مؤسسه ی تحقیقات و مطالعات گسترش زبان فرانسه (CREDIF) برای آموزش این زبان به خارجیان مورد استفاده قرار گرفت (نویتر و هون فلد، ۱۹۳۳: ۶۴).

در طول دهه های ۵۰ و ۶۰ و به خصوص دهه ی ۷۰ میلادی، نسل دیگری از رسانه های نوین به نام نرم افزارهای CALL^۴ در آموزش زبان مورد استفاده قرار گرفت. وابستگی نرم افزارهای CALL به رایانه، زمینه ی ورود این ابزار را نیز به عنوان رسانه ای جدید در آموزش زبان فراهم ساخت. نسل اولیه ی نرم افزارهای CALL که در واقع متعلق به دهه ی ۵۰ میلادی است، مجموعه ای از پرسش ها و تمرینات ساده

را شامل می شود. از ویژگی های این نرم افزارها تکرارپذیری پرسش ها و تمرینات ارائه شده است؛ به طوری که زبان آموزان می توانند، به میزان دلخواه و تا یادگیری کامل، تمرینات ارائه شده را بارها تکرار کنند. با توجه به این که تکرار تمرینات در محیط آموزشی سنتی و به کمک معلم به دلایل متفاوت، از جمله حضور جمعی زبان آموزان در یک مکان فیزیکی و تفاوت های میان سطح زبانی و فراوان زبان آموزان و علاقه مندان به خودآموزی زبان مواجه شد. شیوه ی ارائه ی تمرینات در این نرم افزارها به طور مشخص تحت تأثیراتی است که مباحث آموزشی در دهه های ۵۰ و ۶۰ میلادی از نظریه ی رفتارگرایی اسکینر در باب یادگیری پذیرفته است. بر این اساس، واکنش نرم افزارها در مقابل کنش ها و به تعبیر عام تر، پاسخ های ارائه شده توسط زبان آموز، صرفاً به صورت پاسخ صحیح به پرسش ها، امکان ورود زبان آموز به قسمت های بعدی فراهم می شود. پرسش هایی که در نرم افزارهای مبتنی بر نظریه ی رفتارگرایی ارائه می شود، اغلب شامل مواردی است که معلم طرح آن ها را توسط زبان آموزان از پیش حدس زده است یا طرح آن ها را برای یادگیری بهتر زبان آموزان ضروری می داند.

با گذشت زمان و طرح نظرات جدید در حوزه ی آموزش زبان، نسل دوم از برنامه های CALL در دهه های ۷۰ و ۸۰ میلادی طراحی شد. این نرم افزارها که در مقایسه با نسخه های قبلی نمونه ی پیشرفته ای محسوب می شوند، از نظر نحوه ی ارائه ی دستور زبان و یا نوع تمرینات بر اساس نظرات ارتباطی در آموزش زبان طراحی شده اند. برای مثال، آموزش دستور در این نرم افزارها مطابق با شیوه ی ارتباطی از مثال به قاعده صورت می گیرد. در حال حاضر، نرم افزارهای چند رسانه ای به عنوان جدیدترین نرم افزارهای CALL وارد حوزه ی آموزش زبان شده اند. از جمله قابلیت های این نرم افزارها، تلفیق داده های صوتی، تصویری و متنی و ایجاد محیط هایی شبیه به محیط زبان خارجی است. ضمن آن که امکان اجرای نرم افزارهای چند رسانه ای در محیط اینترنت نیز وجود دارد. سایت های آموزش زبان نمونه ی مناسبی از نرم افزارهای چند رسانه ای CALL در بستر اینترنت هستند. پیوندهای متنی و فرامتنی در نرم افزارهای چند رسانه ای، از یک سو جست و جوی سریع اطلاعات در محیط باز اینترنت را فراهم کرده اند، و از سوی دیگر، ضمن برقراری ارتباط بین صفحات متفاوت یک درس، بر جذابیت و تنوع محیط آموزش نیز افزوده است (ر. ک: کنخ، ۲۰۰۴: ۲۹-۳۰).

آموزش نرم افزاری زبان، علاوه بر ارتقا بعد کمی و کیفی فرایند یادگیری زبان، از یک حیث اهمیت دارد و آن ایده ی انتقال تمام و یا بخشی از فرایند یادگیری از مراکز آموزشی به حوزه ی کاری و یا زندگی زبان آموزان است. در واقع تا پیش از پیدایش رایانه و طراحی



متخصصان نسبت به آموزش زبان و طرح نظرات و دیدگاه‌های نو از یک سو، و ارتقای قابلیت‌های اینترنت از سوی دیگر است. پلاتن به نقل از اشتاینینگ^۵، ورود سریع فناوری اینترنت به عرصه‌ی آموزش زبان را نتیجه‌ی عوامل زیر می‌داند (پلاتن، ۲۰۰۱، وب‌سایت):

- تأکید آموزش زبان بر کسب توانایی برقراری ارتباط شفاهی با دیگران و اهمیت آن به عنوان هدف یادگیری زبان؛
- اهمیت ایجاد توانایی بین فرهنگی در زبان‌آموز برای شناخت و درک جامعه و فرهنگ بیگانه؛
- توجه به انتقال و تعمیق مهارت‌های کتبی در کنار مهارت‌های شفاهی و همچنین، استفاده از متون ادبی در آموزش زبان؛
- تغییر نقش معلم در فرایند آموزش و توجه بیش‌تر به یادگیری فردی. گستردگی جغرافیایی، فقدان وابستگی زمانی و (تقریباً) مکانی، و همچنین هزینه‌ی نسبتاً پائین در مقایسه با سایر رسانه‌ها، اینترنت را به یکی از بهترین رسانه‌ها برای ارائه و انتشار گسترده‌ی مطالب مبدل کرده است. امروزه می‌توان با کمک نرم‌افزارهای گوناگون، داده‌های صوتی، تصویری، متنی و گرافیکی را به صورت دیجیتالی ذخیره کرد و از طریق صفحات وب در شبکه‌ی اینترنت به طور گسترده در اختیار عموم قرار داد. علاوه بر این، نرم‌افزارهای موجود در اینترنت، امکان جست‌وجوی داده‌های مورد نیاز و نمایش آن‌ها را به صورت صوت، تصویرهای ثابت، انیمیشن فیلم و همچنین متن‌های دارای پیوند، در صفحه‌ی رایانه‌ی کاربر فراهم ساخته‌اند. بدین ترتیب معلمان می‌توانند، در فضای آموزش سنتی از این امکان در راستای تکمیل و تعمیق آموخته‌ها بهره‌برند. منابع ارجاعی و کمک آموزشی موجود در اینترنت، برای مثال واژه‌نامه‌ها، فرهنگ لغات، دایرةالمعارف، و همچنین سایت‌های تخصصی نظیر سایت‌های دستور زبان، از

نرم‌افزارهای آموزشی، فرایند آموزش تقریباً به طور کامل در مراکز آموزش سنتی زبان و در بستر آموزش کلاسیک صورت می‌گرفت. حضور گسترده‌ی رایانه‌های شخصی و هزینه‌ی نسبتاً پایین آن‌ها از یک سو، و ارتقای قابلیت‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری از سوی دیگر، انجام بخشی از فرایند آموزش، برای مثال، ارزیابی آموخته‌ها را برای زبان‌آموزان امکانپذیر ساخت؛ ضمن آن‌که امکانات نرم‌افزارها، از جمله پخش صوت و تصویر، حل تمرینات و همچنین، تکرار آن‌ها به میزان دلخواه، نگارش متن و تغییر در آن و ارزیابی از میزان آموخته‌ها، بدون نیاز به حضور در آزمون‌های سنتی، علاوه بر آن‌که از جمله امتیازات نرم‌افزارهای آموزش زبان نسبت به نوارهای کاست و فیلم‌های ویدیویی محسوب می‌شد، زمینه‌ی حضور رقیبی جدید در کنار آموزش سنتی زبان، یعنی آموزش الکترونیکی را فراهم ساخت. لازم به ذکر است با وجود پیشرفت‌های صورت گرفته در برنامه‌های CALL، این نرم‌افزارها هنوز به تنهایی قادر به تأمین نیازها و هدف‌های آموزش زبان و ایفای نقش معلم زبان نیستند؛ چرا که از یک سو، حتی مدرن‌ترین نرم‌افزارهای آموزشی قادر به تعامل و برقراری ارتباط کامل با زبان‌آموز - آن‌گونه که بین وی و معلم وجود دارد - نیستند و دیگر آن‌که قدرت تحلیل و تشخیص در بسیاری از نرم‌افزارها به‌رغم ادعای سازندگان و طراحان آن‌ها وابسته به داده‌هایی است که از پیش در آن‌ها ذخیره شده است. (وب‌سایت خبرنامه‌ی انستیتو آموزش زبان آلمانی دانشگاه مونیخ، ۱۹۹۸).

گسترش استفاده از اینترنت از دهه‌ی گذشته میلادی، این ابزار را به عنوان یکی از مدرن‌ترین رسانه‌های نوین مورد توجه متخصصان آموزش زبان قرار داده است. آنچه که اینترنت را به عنوان رسانه‌ای نوین و فراگیر به عرصه‌ی آموزش زبان وارد کرده است، تغییر نگرش

جمله امکاناتی هستند که در این راستا مورد استفاده ی بستر سنتی آموزش قرار می گیرند. سایت ها و پروژه های مرتبط با دستور زبان، علاوه بر آن که آموزش قواعد دستوری را که از نظر زبان آموزان اغلب خشک و دشوار به نظر می رسد، جذاب ساخته اند، امکان دسترسی به مطالب مورد نیاز را نیز در کوتاه ترین زمان ممکن میسر کرده اند.

همچنین، می توان بخشی از مطالب درسی از جمله متن ها، تمرینات و پرسش ها به صورت دیجیتالی و از طریق صفحات وب در اختیار زبان آموزان قرار داد. در این حالت، زبان آموزان بدون نیاز به حضور در کلاس های فیزیکی، به مطالعه ی مطالب درسی و حل تمرینات می پردازند و سپس در صورت لزوم، پاسخ ها و یا اشکالات درسی خود را از طریق اینترنت برای معلم ارسال می دارند. لازم به ذکر است، صرف استفاده از اینترنت برای ارائه ی مطالب درسی، الزاماً به معنای افزایش کمی و کیفی یادگیری در زبان آموزان نیست. در واقع، استفاده از امکانات اینترنت باید در متن و نه در کنار انتقال مفاهیم و مطالب از سوی معلمان مدنظر قرار گیرد. به همین دلیل، تقسیم بندی مطالب در محیط های آموزشی دیجیتالی باید بر اساس ساختارهای مشخص صورت پذیرد، چرا که ارائه پراکنده و نامنظم مطالب علاوه بر اختلال در روند درک مطالب، موجب سرگردانی خواننده در صفحات اینترنت نیز شود.

قابلیت اینترنت در انتشار مطالب، علاوه بر معلمان، برای زبان آموزان نیز شرایط مناسبی را فراهم کرده است؛ به طوری که زبان آموزان با ارائه ی کارهای فردی و یا گروهی خود در اینترنت، امکان دسترسی طیف گسترده ای از مخاطبان را به مطالب گوناگون و نقطه نظرات خود در خصوص موارد متفاوت فراهم می سازند. برای مثال، روزنامه ی اینترنتی نمونه ای از انتشار کارهای گروهی زبان آموزان در بستر اینترنت است. در این حالت، زبان آموزان به صورت انفرادی و یا گروهی به جمع آوری اطلاعات و نگارش در خصوص موضوعات متنوع، اعم از موضوعات مرتبط با درس و یا موضوعات مورد علاقه ی خود می پردازند. بدین ترتیب، علاوه بر آن که بر میزان اطلاعات عمومی و مجموعه ی واژگان زبان آموزان افزوده می شود، مهارت نوشتن نیز در آن ها تقویت می گردد. همچنین، حضور در اینترنت و مطالعه ی متن های متنوع، از جمله متن های خبری، موجب آشنایی زبان آموزان با کاربرد واقعی زبان در موقعیت های گوناگون و انواع قالب های متن می شود. با توجه به این که متن های موجود در برخی سایت ها از جمله سایت های خبری، از مفاهیم و واژگان مطرح در زمینه های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی برخوردارند، رجوع زبان آموزان به این سایت ها، آشنایی آن ها با واژگان جدید و کاربرد صحیح آن ها در زبان مقصد را به دنبال دارد.

قابلیت ارتباطی اینترنت و رواج و گسترش شیوه ی ارتباطی که

حاصل دهه ی ۷۰ میلادی است، و همچنین تأکید این شیوه بر بعد ارتباطی زبان، اینترنت و رواج و گسترش را به ابزار مناسبی برای تعمیق مهارت های چهارگانه ی زبانی به خصوص مهارت های کتبی در چارچوب شیوه ی مذکور تبدیل کرده است. از دیدگاه شیوه ی ارتباطی، یادگیری زبان مستلزم کاربرد صحیح آن در موقعیت های گوناگون است. بر این اساس، حضور زبان آموزان در محیط زبان مقصد به دلایل متفاوت، از جمله هزینه ی بالای مسافرت به کشورهای خارجی برای اغلب زبان آموزان امکان پذیر نیست، ارتباط زبانی در محیط آموزش، وابسته به ارتباط بین زبان آموزان با یکدیگر و یا با معلم می شود. در این راستا، اینترنت با برقراری ارتباط بین زبان آموزان و گویشوران زبان خارجی، نقش مؤثری در روند یادگیری زبان خارجی دارد.

ارتباط هم زمان و در زمان از طریق پست الکترونیکی، امکان تبادل نظر در خصوص موضوعات درسی در محیطی باز و همچنین ارسال سریع سؤالات به زبان آموزان و دریافت پاسخ، آن ها را برای معلم امکان پذیر کرده است. ارتباط از طریق چت نیز شبیه به پست الکترونیکی است؛ با این تفاوت که این ارتباط صرفاً به صورت هم زمان است. با توجه به نوع ارتباط از طریق پست الکترونیکی و چت، استفاده از این ابزارها در بستر آموزش سنتی نقش مؤثری در تعمیق مهارت های خواندن و نوشتن دارد. اگر چه مکاتبه در بستر اینترنت، تا حدی شبیه به نوشتن نامه به شیوه ی مرسوم است، اما ارسال و دریافت سریع مکاتبات در مدت زمانی اندک، موجب افزایش علاقه ی زبان آموزان به برقراری ارتباط کتبی با یکدیگر می شود. لازم به ذکر است، پست الکترونیکی به دلیل نیاز نداشتن به حضور هم زمان زبان آموزان در محیط اینترنت، نسبت به چت متداول تر است؛ چرا که زبان آموزان می توانند، بدون هیچ گونه محدودیتی، در هر زمان دلخواه برای یکدیگر پیام های کتبی بفرستند. ضمن آن که به دلیل نبود فرصت کافی برای نوشتن پیام ها در محیط چت، غالباً میزان اشتباهات دستوری و واژگانی نیز افزایش می یابد. به همین دلیل، استفاده از چت معمولاً برای زبان آموزانی توصیه می شود که از نظر زبانی به سطح نسبتاً مطلوبی رسیده اند.

آموزش متقابل زبان از طریق پست الکترونیکی از جمله نمونه های دیگر کاربرد ابزارها و امکانات مدرن در آموزش زبان است. این روش به دو صورت «آموزش متقابل دو نفره» و «آموزش متقابل گروهی» انجام می شود. آموزش متقابل دو نفره در واقع نوعی نامه نگاری شخصی بین دو زبان آموز با زبان های مادری متفاوت است. در این حالت، هر یک از زبان آموزان به نوبت، بخشی از مطالب را به زبان مادری خود و بخشی دیگر را به زبان مادری طرف مقابل (زبان خارجی که در حال یادگیری آن هستند)، می نویسد. سپس هر کدام به تصحیح متنی که طرف مقابل به زبان مادری وی نوشته است، می پردازد. از جمله مزایای آموزش متقابل

دو نفره، نبود محدودیت در انتخاب موضوع و نگارش آزاد در مورد مسائل مورد علاقه است که این امر خود به ایجاد انگیزه در زبان آموزان برای ادامه ی برقراری ارتباط و طبعاً تعمیق مهارت نوشتاری و افزایش دانش زبانی کمک می کند.

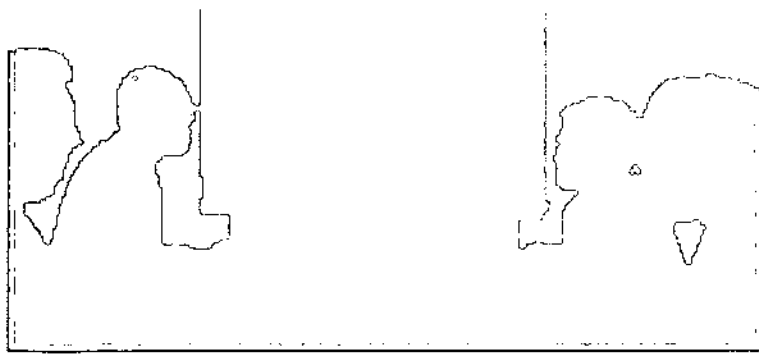
آموزش متقابل گروهی معمولاً بیش تر از آموزش متقابل دو نفره مورد استفاده قرار می گیرد. در این حالت، گروه هایی که از طریق پست الکترونیکی با یکدیگر ارتباط برقرار می کنند، یا از مجموعه ی زبان آموزان یک کلاس و یا از کلاس های متفاوت انتخاب می شوند. ضمن آن که معلمان نیز از طریق راهنمایی گروه ها، به نوعی در ایجاد هماهنگی بین موضوعات انتخابی دخالت دارند. بدین ترتیب می توان فعالیت های زبان آموزان را در قالب یک برنامه ی درسی از پیش تعیین شده هدایت کرد. پس از انتخاب موضوع، هر یک از زبان آموزان در گروه خود به جست و جوی اطلاعات در خصوص موضوع تعیین شده می پردازد و سپس هر گروه نظرات خود را از طریق پست الکترونیکی برای گروه مقابل ارسال می کند. سیستم های آموزشی، جشن ها و آداب و سنن، از جمله موضوعاتی هستند که معمولاً از سوی زبان آموزان انتخاب می شوند. امکان همکاری زبان آموزان در قالب کار گروهی، از امتیازات آموزش متقابل گروهی نسبت به آموزش متقابل دو نفره است؛ چرا که در این حالت، زبان آموزانی که علاقه ی چندانی به نوشتن نامه ندارند و یا این که از نظر دانش زبانی هنوز به سطح مطلوب نرسیده اند، با ورود به گروه، انگیزه ی برقراری ارتباط با دیگران و شوق یادگیری بیش تر را کسب می کنند.

نقش معلم در این فعالیت ها صرفاً به ایجاد هماهنگی بین موضوعات انتخابی توسط زبان آموزان خلاصه نمی شود. در واقع، تبیین تعداد زبان آموزان در هر یک از گروه ها، تعداد گروه ها، تشخیص میزان آشنایی زبان آموزان با مسائل فرهنگی جامعه ی زبان خارجی، و همچنین تشخیص لزوم و یا عدم لزوم آشنا ساختن زبان آموزان با مسائل فرهنگی طرف مقابل، از جمله وظایف معلم است. در حال حاضر، پروژه های متفاوتی در قالب نامه نگاری گروهی بین مدرسه ها و مراکز آموزش زبان آلمانی به اجرا درآمده اند. «تصویر دیگران»^۷ و «کلاس درس بدون دیوار»^۸ از جمله ی این پروژه ها هستند. ایجاد انگیزه در زبان آموزان برای نوشتن نامه و تعمیق مهارت نوشتاری در آن ها، از بدو یادگیری زبان آلمانی، هدف اصلی پروژه ی تصویر دیگران محسوب می شود. زبان آموزان، در حین مکاتبه با طرف مقابل، از یک سو واژگان و قواعد دستوری جدید را یاد می گیرند و از سوی دیگر، توانایی برقراری ارتباط با دیگران را کسب می کنند. ضمن آن که هر یک از طرفین تصویری را فرهنگ و جامعه ی طرف مقابل در ذهن خود می سازد که ممکن است، این تصویر بعدها به واسطه ی آشنایی بیش تر طرفین نسبت به یکدیگر تغییر یابد.

برقراری ارتباط صوتی و تصویری هم زمان، از دیگر موارد استفاده از اینترنت در آموزش زبان به شیوه ی ارتباطی است. در این راستا می توان با نصب دوربین های دیجیتالی، میکروفن و بلندگو روی رایانه به برقراری ارتباط زنده با دیگر زبان آموزان و یا گویشوران زبان خارجی پرداخت. از آن جا که گاهی کاهش سرعت خطوط، وقفه و اختلالاتی در ارتباط بین افراد به وجود می آورد، استفاده ی صوتی و تصویری از اینترنت هنوز برای محیط های آموزش زبان مناسب نیست. ویدئو کنفرانس نیز نمونه ی دیگری از برقراری ارتباط زنده ی صوتی و تصویری از طریق اینترنت است. با توجه به آن که برگزاری ویدئو کنفرانس، غالباً به فضای فیزیکی، تجهیزات خاص خود و همچنین صرف هزینه های نسبتاً بالا نیاز دارد، استفاده از این امکان برخلاف چت و پست الکترونیکی در آموزش عمومی متداول نشده است و به همین دلیل، از این نوع ارتباط غالباً در دوره های تخصصی تکمیلی استفاده می شود.

نظر به اهمیت بیش تر مقوله ی فرهنگ و شناخت متقابل زبان آموزان از یکدیگر در روش شناسی آموزش زبان، ابزارهای کمک آموزشی از این منظر نیز مورد توجه قرار گرفته اند. پست الکترونیکی و چت، به دلیل ویژگی های خود و توانایی قرار دادن زبان آموزان در بطن تبادلات زبانی و تعامل مستقیم، کم کم راه خود را در میان ابزارهای برقرارکننده ی ارتباط بین فرهنگی باز کرده اند. از آن جا که زبان آموزان به دلیل دیدگاه های فرهنگی متفاوت، الزاماً از پیش یکسانی در خصوص مسائل مختلف برخوردار نیستند، این ابزارها امکان بحث و تبادل نظر و موجبات آشنایی بیش تر هر یک را با فرهنگ دیگری فراهم کرده اند. علاوه بر بعد ارتباطی، بعد اطلاع رسانی اینترنت و ابزارهای گوناگون آن نیز زمینه ی آشنایی بین فرهنگ های متفاوت را در حین آموزش زبان به وجود آورده اند. وجود سایت های متعدد در شبکه ی اینترنت و گستردگی این رسانه در نقاط مختلف دنیا، امکان دسترسی سریع و آسان زبان آموزان به حجم انبوهی از اطلاعات به روز را در خصوص فرهنگ و جامعه ی زبان مقصد میسر ساخته است. در این راستا می توان از سایت های مرتبط با فرهنگ و جامعه در جهت آشنایی زبان آموزان با آداب و رسوم، عادات غذایی و سایر موارد مرتبط با فرهنگ و جامعه ی زبان مقصد استفاده کرد.

لازم به ذکر است، هنگام استفاده از سایت های اطلاع رسانی، ابعاد آموزشی نیز باید از سوی معلم مدنظر قرار گیرند. به عبارت دیگر، پیش از ورود زبان آموزان به سایت های گوناگون، مطالب و اطلاعات مورد نیاز باید به دقت از سوی معلم تعیین شوند و زبان آموزان باید بدانند که در اینترنت به دنبال چه چیزی می گردند. در غیر این صورت، حجم انبوه سایت ها و اطلاعات موجود در اینترنت که بعضی هم از ساختار مشخص و منظمی نیز برخوردار نیستند، ممکن است مشکلاتی را برای زبان آموزان ایجاد کند؛ به طوری که زبان آموزان اصطلاحاً مسیر آموزشی



زیرنویس

1. Audio-Linguale Methode
2. Audio-Visuelle Methode
3. Guberina
4. Computer Assisted Language Learning
5. Steinig-
6. E-Mail - Tandem
7. Das Bild der Anderen
8. Das transatlantische Klassenzimmer
9. Computer Based Training
10. Web Based Training
11. Online Learning

منابع

- Holtmann, M: 2002. Die Bedeutung neuer Medien im Fremdsprachenunterricht (Schwerpunkt. Französisch)- dargestellt an ausgewählten Beispielen. www.uni-bonn.de/~uzs4rd/examen.pdf.
- Koch, I.2004: Lernaufgaben im computergestützten DaF-Unterricht. Ansprüche und Realisierung. <http://call.tu-dresden.de/dokumente/mag-arbeit-ikoch.pdf>.
- Neuner, G. /Hunfeld, H.1993: Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts Eine Einführung. Berlin, Langenscheidt.
- (N.N)1998: Computer Assisted Language Learning (CALL). In: dies & DAF. www.daf.uni-muenchen.de/DAF/DIESDAF/DD199802/CALL.HTM.
- (N.N)1384: E-Learning. In: WIKIPEDIA. Die freie Enzyklopädie. http://de.wikipedia.org/wiki/ELearning#Formen_von_E-Learning. (26.07)
- Platten, E.2001: Die Bedeutung von Chats für das Fremdsprachenlernen. www.uni-giessen.de/lernwiki/chatfors/index.htm.

خود را در محیط وسیع اینترنت گم می کنند و بدون داشتن هدف مشخص پرسه می زنند. ضمن آن که تمامی اطلاعات موجود در اینترنت نیز الزاماً صحیح نیستند و چه بسا به هنگام جست و جو، اطلاعات نادرستی در اختیار زبان آموزان قرار گیرد. استفاده از اطلاعات موجود در سایت های اینترنت، مستلزم کسب توانایی های لازم، از جمله توانایی استخراج سریع مطلب از سوی زبان آموزان است. توانایی مذکور موجب می شود زبان آموزان با صرف کم ترین زمان و اتخاذ سریع ترین راه ها، از جمله انتخاب بهترین واژه های جست و جو، به مطالب مورد نیاز خود دست یابند.

استفاده از رسانه ها در آموزش زبان صرفاً به کاربرد آن ها به عنوان ابزار کمک آموزشی محدود نمی شود. در دهه های اخیر آموزش رسانه ای زبان در ادامه و تکمیل بحث «ابزارهای کمک آموزشی» از بعد جدیدی در قالب «بستر آموزش» برخوردار شده است. در این راستا عنوان های تازه ای از قبیل CBT، WBT و اخیراً «o-Learning» در ادبیات آموزش زبان نمود پیدا کرده اند. (ر. ک: دایرةالمعارف و یکی (پدیا). در بعد جدید، رسانه های آموزشی و به عبارتی نرم افزار، رایانه و اینترنت دیگر تنها به عنوان ابزاری برای تعمیق مهارت ها و دانش زبانی به کار نمی روند، بلکه خود ایستگاه یادگیری (تقریباً) فعال را تشکیل می دهند. در این حالت، هر یک از رسانه های مذکور به نوعی مکمل دیگری محسوب شود؛ به گونه ای که وجود هر یک وابسته به دیگری است. با توجه به گستردگی بحث استفاده از رسانه به عنوان بستر آموزش، این مقوله باید در مقاله ی دیگری پیگیری شود.

نتیجه گیری

تمایل به انتقال بهتر دانش زبانی و تعمیق و تقویت بیش تر مهارت های کلاسیک، معلمان آموزش زبان را بر آن داشته است تا با توجه به هدف های آموزش زبان، امکانات فناوری و نیز شیوه های آموزشی از ابزارهای گوناگونی در کلاس درس استفاده کنند. این ابزارها ابتدا یا صرفاً از زاویه ی تکمیل و تعمیق معلومات و یا از دیدگاه خودآموزی مورد توجه قرار داشتند. تغییر شرایط یادگیری، از جمله نیاز به آموزش بدون حضور در کلاس های فیزیکی، و همچنین ارتقای قابلیت یکی از این ابزارها یعنی محیط دیجیتالی، اینترنت، نگاه دیگری را از دهه ی اخیر به عرصه ی آموزش زبان وارد کرده است که در صورت موفقیت می تواند گامی بسیار بلند در حوزه ی آموزش زبان تلقی شود.

بررسی میزان تداخل زبان فارسی در یادگیری زبان انگلیسی زبان آموزان دوره ی متوسطه

عزت الزهرا قناعت پیشه دبیر دبیرستان شهر تهران
E-mail: E-Ganaatpishesh@yahoo.com

چکیده

یادگیری یک یا حتی دو زبان خارجی برای هر فردی ضروری است، زیرا زبان تنها وسیله ی ارتباط بین المللی است. به خصوص در کشورهایی نظیر کشور ما که نیاز بیش تری به شناساندن فرهنگ خود به دنیا داریم، بدون توسل به یک زبان خارجی این امر امکان پذیر نیست. بعضی کشورهای دنیا، با وجود داشتن تعداد زیادی زبان محلی، زبان انگلیسی را به عنوان زبان رسمی خود برگزیده اند. به علاوه، در برنامه ی درسی بسیاری از کشورها از جمله ایران که زبان رسمی آن ها انگلیسی نیست، آموختن این زبان اجباری است؛ به طوری که شرط لازم برای ادامه ی تحصیل در مقاطع عالی وابسته به موفقیت در آزمون این درس است. بنابراین، به دلیل اهمیت فراوان یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، توجه بیش تر به فرایند یادگیری این درس ضروری است. در همین راستا، پژوهش حاضر به منظور بررسی میزان تداخل عناصر زبان مادری و تأثیر آن بر فرایند یادگیری زبان خارجی صورت گرفته است. ۱۰۵ دانش آموز دختر پایه ی اول دبیرستان در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ به صورت نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند و با استفاده از آزمون های پایانی ترم اول و دوم مورد بررسی قرار گرفتند. در این مطالعه برای تحلیل داده ها، از روش بررسی توصیفی استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که تداخل زبان مادری در یادگیری زبان انگلیسی، عامل اصلی بازدارندگی در یادگیری این زبان است. کلید واژه: تداخل، زبان خارجی، زبان آموزی، زبان فارسی.

Abstract

Everybody should learn one or two foreign languages, because language is only the means of international communication, specially in countries like us that we need to show our culture to the world. Furthermore, in some countries with some local languages, English has been settled on as the official language. In the other hand, in some other countries, foreign language in a compulsory subject in the school curriculum, like Iran, that their official language is not English. It also determines the potential for job placement or admission to higher education. Because of the importance attached to learning English as the foreign language, it is on focus in this study. In this research we checked the existence and the intensity of the first language interference in learning a second one by analyzing the students' mistakes. 105 first grade high school female students were chosen through a multi-stage cluster sampling and their results in the final exams of two successive semesters are analyzed. We showed that a large portion of mistakes can be attributed to the use of Farsi in written English.

Key Words: interference, second language, language learning, Frasi

تأیید نقش تداخل در یادگیری زبان خارجی مورد توجه واقع شود، نوع خطاهایی است که مورد بحث قرار می‌گیرند. گاهی خطا ممکن است بدین دلیل باشد که برخی از اجزای زبان برای تأثیرپذیری از زبان اول مستعدتر از اجزای دیگرند. موضوع دیگر توانایی و قدرت تکلم به زبان غیربومی است. ممکن است تداخل در آغاز یادگیری و کسب زبان خارجی شدید باشد، ولی به تدریج که شخص مهارت کافی را به دست می‌آورد، از اهمیت آن کاسته می‌شود. همچنین به نظر می‌رسد، هرچه تعداد زبان‌هایی که فراگیر با آن‌ها تکلم می‌کند افزایش یابد، امکان تداخل زیادتر شود.

پیشینه و اهمیت این مطالعه

تاکنون تحقیقات وسیع و گسترده‌ای در زمینه‌ی تداخل زبان مادری در یادگیری زبان خارجی انجام شده است. داتی^۱ و ویلیامز^۲ (۱۹۹۸) تداخل را نوعی انتقال خودکار و غیر ارادی از ساختار زبان اول روی سطح ساختاری زبان خارجی، به علت تداخل عادت‌ها، تعریف کردند. آن‌ها می‌گویند، هنگامی به وجود تداخل زبان اول با زبان خارجی پی می‌بریم که بتوانیم مسیر اشتباهات دانش‌آموزان و زبان‌آموزان را تا رسیدن به ساختارهای مسبب این اشتباهات که در زبان اول وجود دارد، تعقیب کنیم.

الیس (۱۹۹۷) برای تداخل، واژه‌ی انتقال را به کار می‌برد و آن را اثری می‌داند که زبان اول دانش‌آموز بر یادگیری زبان خارجی او می‌گذارد. او معتقد است، انتقال با درک دانش‌آموز از این که چه چیزی انتقال‌پذیر است و او در چه مرحله‌ای از زبان‌آموزی است، کنترل می‌شود. در یادگیری زبان خارجی، زبان‌آموزان با استفاده از دانش زبان اول خود، قوانین موقتی می‌سازند (چان^۳، ۲۰۰۴؛ جارویس^۴، ۲۰۰۲؛ و الیس، ۱۹۹۷). این کار زمانی انجام می‌شود که قاعده‌سازی به یادگیری آن‌ها کمک کند، و یا به حد کافی در زبان خارجی روان شده باشند تا بتوانند انتقال را انجام دهند.

واضح است که بزرگسالان نمی‌توانند به خوبی زبان اول، زبان خارجی را یاد بگیرند. عموماً، هر فردی بخشی از زبان خارجی را برحسب انواعی از معانی که قبلاً در زبان اول یاد گرفته است، می‌آموزد (کارول^۵، ۱۹۶۴؛ داتی و ویلیامز، ۱۹۹۸؛ لارسون-فریمن^۶ و لانگ^۷، ۱۹۹۱).

به نظر می‌رسد که یادگیری زبان خارجی زمانی در بهترین شرایط انجام می‌گیرد که موقعیت‌ها و محیط‌هایی که در آن‌ها زبان خارجی آموخته می‌شود، تا حد امکان با محیط‌هایی که در آن زبان اول یاد گرفته می‌شود، متفاوت باشند (فارج^۸ و کاسپر^۹، ۱۹۸۳). غالباً اگر ساختارهای دو زبان با یکدیگر متفاوت باشند، به منظور هرچه بهتر یاد گرفتن زبان خارجی لازم است که زبان‌آموزان، ساختارهای زبان اول را از فرایند آموختن زبان خارجی جدا سازند.

اسوان^{۱۰} و اسمیت^{۱۱} (۲۰۰۱) اظهار می‌دارند، بسیاری از مشکلاتی که زبان‌آموزان زبان خارجی با تلفظ لغات و دستور زبان

محیط یادگیری زبان خارجی شامل تمام چیزهایی است که زبان‌آموز آن را به زبان جدید می‌شنود و می‌بیند. این محیط ممکن است شامل انواع متعددی از موقعیت‌های گوناگون، مانند تعامل در رستوران‌ها و فروشگاه‌ها، گفت‌وگو با دوستان، خواندن علائم خیابان‌ها و روزنامه‌ها، و فعالیت در کلاس درس باشد، و یا ممکن است، تنها شامل موقعیت‌های محدودی مانند فعالیت‌های کلاس درس و تعداد معدودی کتاب باشد.

هدف زبان‌آموز، صرف نظر از محیط یادگیری، تسلط بر زبان مورد نظر است. زبان‌آموز عمل یادگیری زبان را از نقطه‌ی صفر یا نزدیک به صفر شروع می‌کند و از طریق افزایش مهارت‌های خود و با به کارگیری آن‌ها، به سطح خاصی از تسلط بر آن زبان دست می‌یابد (دالی^۱، بورت^۲ و کراشن^۳، ۱۹۸۲؛ و الیس^۴، ۱۹۸۴).

لازمه‌ی یادگیری واقعی زبان، رسیدن به تسلط در به کاربردن ساختارهای آن زبان و سازماندهی آنها در ساختارهایی یکپارچه است که در نهایت به کاربرد مؤثر زبان می‌انجامند. (رادرفورد^۵، ۱۹۸۷). اگر چنین کاری انجام شود، انتظار می‌رود که ساختارهای دقیق، کامل و سازمان یافته‌ی زبان هدف، یکی پس از دیگری و قدم به قدم مسیر را به طرف تسلط واقعی بر زبان هموار سازند. اگر زبان‌آموز مسیر تسلط یابی بر زبان را ادامه دهد، افزایش دانش و مهارت او را تا جایی که همه‌ی ساختارهای زبان هدف را در برگرد، می‌توان دنبال کرد (بردسمور^۶، ۱۹۸۲؛ و هافمن^۷، ۱۹۹۱).

اما حقیقتاً چنین اتفاقی نمی‌افتد. زیرا به نظر می‌رسد، زبان‌آموزان زبان خارجی به جمع‌آوری داده‌های ساختاری زبان هدف می‌پردازند، اما در سازماندهی متناسب این داده‌ها و ارتباط برقرار کردن بین آن‌ها دچار مشکل می‌شوند. احتمالاً فاصله‌ی عمیقی بین جمع‌آوری و سازماندهی داده‌ها وجود دارد. بنابراین، یک سؤال در این جا مطرح می‌شود: «زبان‌آموزان زبان خارجی چه نوع زبانی را در نوشتن و صحبت کردن به کار می‌برند؟»

در هنگام نوشتن و صحبت کردن به زبان خارجی، زبان‌آموزان تمایل دارند، روی ساختارهای زبان مادری تأکید کنند. اگر ساختارهای دو زبان به طور واضح و مشخص متفاوت باشند، انتظار می‌رود که تعداد نسبتاً زیادی اشتباه در زبان خارجی وجود داشته باشد و این نشان‌دهنده‌ی تداخل زبان اول با زبان خارجی است (دکرت^۸، ۱۹۸۳؛ و الیس، ۱۹۹۷).

آنچه که در زمینه‌ی فراگیری زبان خارجی اهمیت دارد، تداخل زبان اول، در توضیح خطاها در زبان هدف است. سؤال این است که آیا تداخل، همه‌ی خطاها را توجیه می‌کند؟ یا عوامل دیگری مانند پیچیدگی ساختاری زبان هدف، دلیل مهم‌تری برای خطاهاست؟ در حالی که برخی محققان پیشنهاد کنار گذاشتن عامل تداخل، به عنوان عامل اصلی بازدارندگی در یادگیری زبان خارجی را مطرح می‌کنند، گروهی دیگر بر وجود خطای ناشی از تداخل تأکید دارند. مسأله‌ای که باید در توضیح ناتوانی محققان برای تأیید یا عدم

خارجی دارند، به علت تداخل عادت های زبان اول است. عناصر ساختاری زبان اول در متن زبان خارجی استفاده می شوند و موجب اشتباه در زبان خارجی می گردند؛ زیرا ساختارهای دو زبان اول و دوم متفاوتند. بنابراین، ارتباط دو زبان باید در نظر گرفته شود. لایتان^۱ و اسپادا^۲ (۲۰۰۰) ادعا کرده اند که تداخل بیش تری بین زبان های مشابه رخ می دهد. یعنی می توان گفت، زبان هایی که ساختارهای همسان بیش تری دارند (مانند زبان های انگلیسی و فرانسوی)، نسبت به زبان هایی که ساختارها و ویژگی های همسان کم تری دارند (مانند زبان های انگلیسی و ژاپنی) بیش تر در خطر تداخل دو طرفه قرار می گیرند.

هدف های پژوهش

قرن حاضر به عنوان قرن ارتباطات شناخته شده و وسیله اصلی ارتباط، زبان است و زبان انگلیسی یکی از زبان هایی است که در اکثر کشورها از آن استفاده می شود. زبان خارجی دارای اهمیت زیادی در توسعه ای کشورها با هدف برقراری ارتباط با ملت های جهان برای دستیابی به علوم جدید و فناوری، و تبادل فرهنگ هاست. علاوه بر این، ما مصمم هستیم که خود را از وابستگی های علمی، صنعتی و اقتصادی نجات دهیم و به همین دلیل، به عنوان یکی از راهکارهای موجود باید بتوانیم، از منابع و کتاب های علمی موجود جهان هم استفاده کنیم. وقتی از آموزش زبان خارجی یا صحبت می کنیم، اصولاً یک سؤال اساسی مطرح می شود: چگونه زبان را آموزش دهیم؟

پاسخ به این سؤال به سادگی امکان پذیر نیست، زیرا ابتدا باید بدانیم که کودکان زبان اول را چگونه می آموزند. آیا اصولاً بین شیوه های یادگیری زبان اول و دوم تشابهی وجود دارد یا نه؟ به این منظور باید روند کار را آن طور که در جهان واقعیت و در شرایط طبیعی روی می دهد، بازشناسیم. اما این کار به سادگی میسر نیست، چون بازشناختن یک حرکت و یا حرکات ذهنی کار ساده ای نیست. پس نخست باید به نوعی فرضیه سازی دست بزنیم و آن گاه فرضیه ها را با محک های مطمئن بیازماییم. هدف باید این باشد که نوعی تئوری زبان تدوین کنیم.

سؤالات پژوهش

۱. فراوانی نسبی اشتباهات ناشی از بکار بردن نادرست ضمایر و ترکیبات اضافی در زبان خارجی به چه میزان است؟
۲. فراوانی نسبی اشتباهات ناشی از بکار گیری عبارات فارسی رد زبان خارجی به چه میزان است؟
۳. فراوانی نسبی اشتباهات ناشی از عدم بکار گرفتن صحیح حروف اضافه در زبان خارجی به چه میزان است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی (غیرآزمایشی) است. جامعه ای آماری مورد بررسی در پژوهش حاضر، همه ای دانش آموزان دختر سال اول متوسطه منطقه ی ۱۱ آموزش و پرورش را

شامل می شود که در سال تحصیلی ۸۲-۸۱ ثبت نام کرده اند. نمونه ی پژوهش حاضر، به حجم ۱۰۵ نفر و از طریق نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب و انجام شد. یعنی ابتدا از بین مناطق بیست گانه ی آموزش و پرورش تهران، به طور تصادفی منطقه ی ۱۱ و از بین همه ی مدرسه های دخترانه ی منطقه ی ۱۱، به صورت اتفاقی یکی از آن ها انتخاب شد.

دو آزمون زبان انگلیسی با فاصله ی زمانی پنج ماه از یکدیگر، در یکی از دبیرستان های دخترانه ی منطقه ی ۱۱ در سال تحصیلی ۸۲-۸۱، اجرا شدند: آزمون شماره ی یک روی ۱۰۵ دانش آموز، و آزمون شماره ی دو روی ۱۰۲ نفر از دانش آموزان گروه قبل (به دلیل غیبت سه نفر از دانش آموزان) که در پایه ی اول دبیرستان تحصیل می کردند. لازم به یادآوری است، آزمون شماره ی یک در سه ماهه ی نخستین سال تحصیلی و آزمون شماره ی دو در پایان سال تحصیلی انجام شد.

ابزار گردآوری داده ها

ابزار اندازه گیری در این پژوهش، دو آزمون پایان ترم اول و دوم سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ است. از این دو آزمون، جمعاً سه سؤال برای دستیابی به هدف های تحقیق مورد توجه قرار گرفت.

در سؤالات اول و سوم توانایی دانش آموزان برای تشخیص جایگاه صحیح هر یک از کلمات (قید زمان و قید مکان، مضاف و مضاف الیه، و...) سنجیده شد، در حالی که در سؤال دوم، دانش آموزان باید ساختار صحیحی را برای انتقال مفهوم مورد نظر خود پیدا می کردند. در مرحله ی بعد، پس از جدا کردن پاسخ های صحیح، پاسخ های نادرست را بر اساس انواع گوناگون اشتباه های دستوری طبقه بندی کردیم.

به منظور بررسی ریشه ها و علل اشتباه ها، آن ها را به دو دسته طبقه بندی کردیم:

الف) اشتباه هایی که می توان آن ها را ناشی از به کار بردن ساختار زبان فارسی در قالب زبان انگلیسی دانست؛

ب) سایر اشتباه هایی که مثلاً مربوط به پیچیدگی ساختار زبان انگلیسی است.

اکثر دانش آموزان، برای به کار بردن یک جمله در یک متن یا گفت و گو، می کوشند آن را با استفاده از اطلاعات (بعضاً غلط) خود بسازند. مثلاً اگر فرد در زبان انگلیسی گنجینه ی واژگان قوی داشته باشد، در اکثر موارد اشتباه او ناشی از تداخل زبان مادری او در زبان خارجی است. این اشتباه ها در گروه الف به حساب می آیند. اگر دانش آموزی در به کار بردن کلمه یا به کار بردن زمان افعال یا تطابق فعل و نهاد و... اشتباه داشته باشد، اشتباه او ناشی از بدآموزی زبان خارجی اوست و جزو گروه ب تلقی می شود.

توصیف و تحلیل داده ها

در این قسمت به ترتیب به بحث و بررسی سؤال های پژوهشی

می پردازیم و اقدام به تبیین یافته‌ها می‌نماییم.

سؤال اول: کلمات زیر را به صورت یک جمله مرتب کنید.

Year, Who, Your, Teacher, This, Is, English

پاسخ‌های اشتباهی که دانش‌آموزان در مورد این سؤال داشتند به سه شکل زیر مشاهده گردید:

(I) اشتباه ناشی از عدم بکارگیری صحیح مضاف و مضاف‌الیه
Who is your teacher English this year?

۵۰ پاسخ اشتباه (۵۸٪) مربوط به این مورد است.

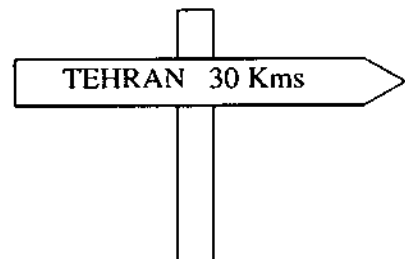
(II) اشتباه ناشی از عدم استفاده از ضمیر ملکی در جایگاه اصلی خود
Who is English teacher your this year?

۲۱ پاسخ اشتباه (۲۴٪) مربوط به این مورد است.

(III) اشتباه ناشی از عدم بکارگیری قیدزمان در جای صحیح خود
Who is this year English teacher?

۱۶ پاسخ اشتباه (۱۸٪) مربوط به این مورد است.

در مجموع ۵۴٪ کل دانش‌آموزان این سؤال را اشتباه جواب داده‌اند.
سؤال دوم: با توجه به تصویر داده شده به سؤال جواب دهید



پاسخ‌های نادرست دانش‌آموزان در مورد این سؤال نیز به سه صورت مشاهده شد:

(I) اشتباه ناشی از بکار بردن حرف اضافه مخصوص فعل در زبان فارسی که در زبان انگلیسی کاربرد ندارد.

It is 30 Kms until Tehran.

۵۶ پاسخ نادرست (۵۸٪) مربوط به این مورد است.

(II) اشتباه ناشی از به کار بردن نادرست قید مکان به جای ضمیر به علت ناتوانایی دانش‌آموز در ساختن جملات اسمیه آغازین.

Here is 30 Kms to Tehran.

۲۸ پاسخ غلط (۲۹٪) مربوط به این مورد است.

(III) اشتباه ناشی از بکار بردن فعل عبارت فارسی در جملات انگلیسی.

۱۲ پاسخ غلط (۱۳٪) مربوط به این مورد است.

در مجموع ۶۳٪ کل دانش‌آموزان این سؤال را غلط جواب داده‌اند.

سؤال سوم: با استفاده از کلمات زیر جمله‌ی کامل بسازید.

Has, Ahvaz, Since, in, Last, Lived, My sister, Year

پاسخ‌های نادرست دانش‌آموزان در این مورد هم به سه صورت مشاهده شد:

(I) اشتباه ناشی از بکار بردن نادرست حرف اضافه در جای خود.

My sister has lived Ahvaz since in last year.

۱۷ پاسخ نادرست (۳۷٪) مربوط به این مورد است.

(II) اشتباه ناشی از بکار بردن قید زمان در جای نادرست به علت ناتوانایی دانش‌آموز در ساختن ترکیبات قیدی.

Last year my sister has lived in Ahvaz since.

۱۶ پاسخ نادرست (۳۵٪) مربوط به این مورد اشتباه است.

(III) اشتباه ناشی از استفاده ناصحیح از فعل مرکب.

My sister lived in Ahvaz has since Last year.

۱۲ پاسخ نادرست (۲۸٪) مربوط به این مورد از اشتباه است.

در مجموع ۳۶٪ کل دانش‌آموزان این سؤال را غلط جواب داده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

با پیگیری و دنبال کردن مسیر اشتباه‌ها، این نتیجه حاصل شد که آن‌ها از ذهنیات خود نیز برای نشان دادن قالب خاص استفاده کرده‌اند. در همین رابطه فارچ و کاسپر (۱۹۸۳) معتقدند، وجود چنین اشتباه‌هایی به دلیل ضعف و نقصان در زبان خارجی زبان‌آموزان نیست، زیرا آن‌ها در این زمینه از دانش و آندوخته‌ی کمی برخوردارند و در استفاده از آن محدودیت دارند. وقتی دانش‌آموزان در ساختارهای دستوری زبان خارجی شان نقص دارند، شکل و ساختاری از پاسخ‌های زبان خارجی شان را به وسیله‌ی قواعد دستوری که بخشی از آن‌ها متعلق به زبان مادری شان است، می‌سازند.

با بررسی‌های دقیق‌تر پاسخ‌ها متوجه می‌شویم، این دخالت تا چه حد وجود دارد. چه زبان‌آموز در گذشته زبان یا زبان‌هایی را آموخته باشد و چه اکنون در حال یادگیری زبان خارجی باشد، قدیمی‌ترین و در حقیقت مخفی‌ترین دخالت مربوط به زبان اول است. بنابراین، استفاده از ساختار زبان اول به عنوان سیستم اصلی برای تجزیه و تحلیل زبان سریع‌ترین راه برای حل مشکل دانش‌آموزان محسوب می‌شود.

بلوم - کولکا^{۱۱} و لوینستون^{۱۲} (۱۹۸۳) معتقدند، همه‌ی فراگیران زبان خارجی کار را با این فرض شروع می‌کنند که برای هر کلمه در زبان اول، تنها یک معادل در زبان خارجی وجود دارد. فرض ترجمه‌ی کلمه به کلمه یا «تکرار زبان مادری» تنها راهی است که زبان‌آموز می‌تواند، ارتباط برقرار کردن در زبان خارجی را تجربه کند. به دانش‌آموزان باید آموزش داد تا متوجه اشتباه‌های خود شوند و خود سریعاً به مرحله‌ای دست یابند که فکر کردن در زبان اول و زبان خارجی را تفکیک کنند. به عبارت دیگر، وقتی در حال فراگیری زبان خارجی هستند، «در زبان خارجی فکر کنند».

اشتباه‌هایی که به فراوانی در آزمون ما دیده شد، مربوط به فرایندی بود که ببلوم - کولکا و لوینستون به آن اشاره داشتند و اصولاً، زبان‌آموزان تا زمانی که برابری ترجمه‌ای را به کار ببرند، بر زبان خارجی تسلط پیدا نمی‌کنند. این دو نفر معتقدند، تسلط بر زبان خارجی

شامل این فرایند تدریجی است: ۱. کنار گذاشتن برابری ترجمه‌ای؛
 ۲. تثبیت استقلال ساختارهای دستوری زبان خارجی از موارد مشابه
 زبان اول؛ ۳. توانایی فکر کردن به زبان خارجی.
 به تدریج ساختار زبان خارجی در ذهن زبان‌آموزان به صورت
 داده، تجمع پیدا می‌کند، ولی آن‌ها در سازماندهی مناسب این داده‌ها
 دچار مشکل می‌شوند. اصولاً، شکافی بین فرایند تجمع و
 سازماندهی آن‌ها وجود دارد. هنگام تولید پاسخ یا خروجی در زبان
 خارجی (زبان هدف)، زبان‌آموزان به ساختارهای زبان مادری شان
 برای تولید پاسخ‌ها (گفتاری و نوشتاری)، همان‌گونه که در این مطالعه
 نشان داده‌اند، مراجعه می‌کنند. چون ساختارهای زبان اول و زبان
 خارجی متفاوت هستند، فراوانی تقریباً بالایی از اشتباه‌ها در زبان
 هدف مشاهده شد که خود بیانگر به کار بردن فراوان زبان مادری در
 فرایند یادگیری زبان خارجی است.

زیرنویس

1. Dulay
2. Burt
3. Krashen
4. Ellis
5. Rutherford
6. Beardsmore
7. Hoffman
8. Dechert
9. Doughty
10. Williams
11. Chan
12. Jarvis
13. Carrol
14. Larson-Freeman
15. Long
16. Faerch
17. Kasper
18. Swan
19. Smith
20. Lightbown
21. Spada
22. Blum-Kulka
23. Levenston

Learning and Teaching, Longman, London.

Swan, M & Smith, B. eds (2001) *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. (2nd Edition) Cambridge: Cambridge University Press.

منابع

- Beardsmore, H.B. (1982), *Bilingualism: Basic Principles*, Tieto, Avon.
- Carroll, J. B. (1964), *Language and Thought*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Chan, Alice Y.W. (2004) *Syntactic Transfer: Evidence from the Interlanguage of HongKong Chinese ESL Learners*. *The Modern Language Journal* 88 (1), 56-74.
- Dechert, H.W. (1983). *How a story is done in a second language*. In *Strategies in Interlanguage Communication*, eds. C. Faerch and G. Kasper, Longman, London.
- Dordick, m. (2001). *Diagnosing individual second language reading problems through the use of think aloud protocol analysis*. *MEXTESOL Journal*, 24(4), 1-18.
- Dulay, H., Burt, M & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford University Press. New York.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Pedagogical choices in focus on form*. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Melbourne: University of Cambridge Press.
- Ellis, R. (1984), *Classroom Second Language Development: a study of classroom interaction and language acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*, Oxford University Press. Oxford.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983), *Plans and strategies in foreign language communication*. In *Strategies in Interlanguage Communication*. ed. C. Faerch and G. Kasper. Longman, London.
- Hoffman, C. (1991). *An Introduction to Bilin gualism*, Longman, London.
- Jarvis, S. (2002). *Topic Continuity in L2 English Article Use*. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (3).
- Larson-Freeman, D & Long. M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, New York.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2000). *Factors affecting second language learning*. In Candlin, C. N. & Mercer, N. (eds.), *English language teaching in its social context*. London, New York: Routledge.
- Rutherford, W. E. (1987). *Second Language Grammar:*

معرفی مقالات دبیران

در دهه ی هفتاد میلادی، توجه به بحث تحلیل مقابله ای (contrastive analysis) در آموزش زبان به دلیل ارتباطی که در آن زمان بین این بحث و زبانشناسی ساختارگرا ایجاد شده بود، رو به افول نهاد. در عین حال چون این تغییر نگرش بر یافته های پژوهشی استوار نبود با ارائه نتایج پژوهش های انجام شده در زمینه تحلیل خطاها توسط Dulay, Burt & Krashen در سال ۱۹۸۲ و هم چنین پژوهش مربوط به تأثیر رویکردهای استقرایی (inductive) و قیاسی (deductive) در اروپا نقش مشخصه های بارز و تفاوت های آن ها در دو زبان در فرآیند یادگیری مورد تأکید قرار گرفت و لذا تحلیل مقابله ای که در حال حاضر «تأثیر فرازبانی» (crosslinguistic influence) نام گرفته مجدداً مورد استقبال قرار گرفته است. با توجه به اهمیت بحث، تحلیل مقابله ای دو زبان فارسی و انگلیسی می تواند برای دبیران زبان انگلیسی مفید باشد. مقاله ارسالی توسط دبیر محترم سرکار خانم مریم خلیل اللهی شاغل در ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهرستان شهرکرد در همین زمینه نگاشته شده است. در این مقاله، ایشان با مقایسه مقوله زمان ها در زبان انگلیسی و فارسی به مواردی از تفاوت ها اشاره می کنند که می تواند ریشه بعضی از خطاهای دانش آموزان در یادگیری زبان انگلیسی باشد.

مثال:

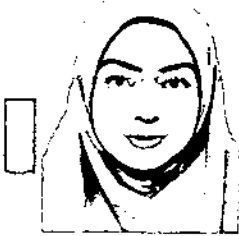
* How long are you have?

How long have you been have?

* Listen! somebody knocks at the door.

Listen! somebody is knocking at the door.

ضمن تشکر از همکار محترم توصیه می کنیم تحلیل مقابله ها در سطح محدودتری مثلاً یک زمان یا تعداد محدودی از زمان ها انجام شود تا تصویر جامع تری از تفاوت ها ارائه شود. چرا که پرداختن به مقوله زمان ها در یک مقاله از جامعیت لازم برای درج در مجله برخوردار نیست. امید است با عنایت به این نکته، مقاله جامع تری در سطح محدودتر توسط ایشان ارائه شود.



گفت و گو با نسرین بارونچی، دبیر زبان انگلیسی برگزیده ی جشنواره ی الگوهای تدریس

من تنها هدایت کننده ی دانش آموزان هستم

تنظیم: شهلا زارعی نیستانک

□ از چه روشی در تدریس خود استفاده کردید؟
سعی کردم روی کار گروهی متمرکز شوم، یعنی دانش آموزان را به کار گروهی وادارم. در ضمن از انواع بازی ها بهره گرفتم تا دانش آموزان را فعال کنم. نقش من، نقش کنترل کننده و هدایت کننده بود. کلاس را دانش آموزان می گرداندند. کار گروهی خود را انجام می دادند و نتیجه ی کارشان را اعلام می کردند. با استفاده از بازی می کوشیدیم، تنوع بیش تری ایجاد کنیم. البته سعی می کردم، تمام مراحل را که تدریس باید داشته باشد، دنبال کنم.
□ بفرمایید، از چه کتاب یا کتاب هایی در دوره ی متوسطه برای طرح درس خود استفاده کردید؟

در واقع این نوع تدریس را می توان در تمام سطوح و دوره های تحصیلی و با همه ی کتاب ها انجام داد، ولی متن خواندنی درس ششم و چند تا از واژگان پایه ی اول متوسطه، محور کار ما بود. البته باید بگویم، تمام شرکت کنندگان مکلف بودند، پایه ی اول متوسطه را تدریس کنند و هر استانی موظف بود، درس خودش را در پایه ی اول ارائه دهد.

من در سال ۷۶ نیز در جشنواره ی الگوهای تدریس شرکت کرده بودم. آن بار هم تجربه ی خوبی کسب کردم. در آن دوره نیز روش مبتنی بر کار گروهی بود، ولی فکر می کنم، این بار کار پخته تری ارائه دادم و فعالیت بیش تری را تدارک دیدم. برنامه ی گروهی دانش آموزان و بازی هایی که به آن ها داده بودم، به مراتب بیش تر بود و طرح درس هم از سال ۷۶ به مراتب پخته تر و بهتر بود.

□ شما مجله ی «رشد آموزش زبان» را مطالعه می کنید؟

بله، مجله ی رشد را هر بار که منتشر می شود، مطالعه می کنم. این مجله به مدرسه ی ما می آید و من از این طریق به مطالب آن دسترسی دارم.
□ کدام قسمت مجله برای شما جالب تر است؟ آیا تاکنون از آن

سرکار خانم نسرین بارونچی، یکی از دبیران موفق منطقه ی هشت تهران هستند. ایشان لیسانس دبیری زبان انگلیسی را از «دانشگاه الزهرا» و فوق لیسانس خود را از «مؤسسه آموزشی غیرانتفاعی خادم» که زیر نظر آموزش عالی است، اخذ کرد. ۱۶ سال است در مدرسه ها، مؤسسات خصوصی و دانشگاه تدریس می کند. در سال های ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۰ عضو گروه آموزشی در آموزش متوسطه بود و از سال ۱۳۸۱ تاکنون نیز عضو «کمیته ی علمی- پژوهشی سازماندهی مواد و محتوای درسی آموزشگاه های زبان» در دفتر تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی است.

□ خانم بارونچی، شما یکی از افرادی هستید که در جشنواره ی الگوهای تدریس شرکت کردید و از برگزیدگان این جشنواره بودید. لطفاً مختصری از نحوه ی مشارکت و روند کار را برای خوانندگان مجله توضیح دهید.

در آذرماه سال ۱۳۸۳، خیر برگزار ی جشنواره طی بخشنامه هایی به مناطق آموزشی اطلاع داده شد. از طریق منطقه در جریان قرار گرفتم و داوران گروه های آموزشی منطقه مرا انتخاب کردند. پس از اجرای طرح درس، به استان معرفی شدم. در استان هم گروه های آموزشی استان بر اساس امتیاز مرا انتخاب کردند و به دوره ی کشوری معرفی شدم. روی طرح درس خیلی کار کردم و تمرین و ممارست زیادی در این مدت داشتم، تا برای دوره ی کشوری آماده شدم. این نکته را بگویم که من از تدریس همکارانی که در این جشنواره شرکت کرده بودند، خیلی استفاده کردم و فرصت خوبی بود که روش های دیگران را ببینم. در واقع، بعد از چند سال فاصله گرفتن از درس، بازآموزی خوبی برایم بود که فکر می کنم این تجربه می تواند در کلاس درس و کارهای بعدی به من کمک زیادی بکند.

استفاده‌ی کاربردی کرده‌اید؟

من در واقع از مجله‌ی رشد خیلی استفاده کرده‌ام؛ هم در کلاس درس و هم زمانی که می‌خواستم کار تحقیقی انجام دهم. بیش‌تر، قسمت‌هایی را که مربوط به معلم‌های آموزش و پرورش هستند و تحقیق‌های اقدام‌پژوهی را مطالعه می‌کنم. مثلاً، سلسله مقاله‌های "Let's take a break" خیلی خوب هستند و از آن‌ها در کلاس درس استفاده می‌کنم. اما برای کارهای تحقیقی خودم، مقالاتی را مطالعه می‌کنم که توسط استادان ارائه می‌شوند.

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

شاید بهتر باشد، تجربه‌ی عملی همکاران را در تدریس به صورت مقاله چاپ کنید. مثلاً در جشنواره‌ی الگوهای تدریس، تعدادی از بهترین دبیران از سراسر کشور شرکت داشتند که طرح درس‌های خوبی را هم ارائه دادند. این مجموعه می‌تواند به صورت مقاله درآید و در مجله‌ی رشد چاپ شود.

□ با توجه به تجربه و سابقه‌ی کاری شما، فکر می‌کنید معلمان به چه مطالبی نیاز دارند؟

هر معلمی به تناسب استعدادها و توانایی‌های خود، نیازمند مطالب متفاوتی است. بعضی‌ها باید زبان عمومی خود را تقویت کنند. بعضی‌ها زبان عمومی قوی دارند، اما از لحاظ تئوری قوی نیستند. به نظر من افراد با هم متفاوتند و نیازهایشان نیز متفاوت است. □ اگر شما مسئول آموزش ضمن خدمت منطقه باشید، چه برنامه‌هایی برای معلمان پیش‌بینی یا طراحی می‌کنید؟

ابتدا نیازسنجی خواهیم کرد. مثلاً می‌پرسم، چند نفر به بازآموزی در زمینه‌ی زبان عمومی، و چند نفر به تئوری احتیاج دارند. بعد از تحلیل نیازها، برنامه‌ریزی خواهیم کرد. البته براساس تجربه‌ی خودم فکر می‌کنم، بیش‌تر دبیران به زبان عمومی نیاز دارند؛ گرچه نظر من

مبتنی بر هیچ کار آماری نیست و تصور کلی من است.

□ آیا تا به حال مقاله‌ای در زمینه‌ی یادگیری و تدریس زبان نوشته‌اید؟ در کدام مجله چاپ شده است؟

من در سال ۲۰۰۲، مقاله‌ای نوشتم تحت عنوان «ارزشیابی تحصیلی از طریق آزمون‌های معلم ساخته و پرونده‌ی کلاسی» که در مجله‌ی NCER (Educational National Foundation for Research) در انگلستان چاپ شد. مقاله‌ای نیز در مجله‌ی رشد داشتم با عنوان "How to make students motivated"، ضمناً، مقاله‌ای نیز برای نشریات داخلی در منطقه‌ی ۸ ارائه دادم، به نام «راهکارهای مؤثرتر برای آموزش واژگان» به نظر من، دانش‌آموزان در یادگیری واژگان مشکل دارند.

□ به نظر شما از چه راه‌هایی می‌توان دبیران را به مطالعه ترغیب کرد؟ همه‌ی همکاران ما در صدد یادگیری و مطالعه هستند. در واقع

چون دانش‌آموزان به منابع اطلاعاتی دسترسی دارند، دبیران مایل نیستند از شاگردانشان عقب بیفتند. متها می‌توان انگیزه‌هایی ایجاد کرد تا فعال‌تر شوند. مثلاً می‌توان از آموزش ضمن خدمت استفاده کرد. آموزش ضمن خدمت با استادان خوب که براساس تحلیل نیازها می‌دانند چه چیزی ارائه دهند و دست پر سر کلاس می‌آیند، مؤثر خواهد بود. برگزاری آزمون‌های سراسری و شرکت در این آزمون‌ها هم می‌تواند رقابت سالمی بین همکاران ایجاد کند. فعالیت دبیران در این مسابقات و شرکت در آموزش ضمن خدمت باید باعث ارتقای شغلی آنان شود. دبیری که بداند حضور فعالش، به پیشرفت شغلی وی می‌انجامد، با دبیری که فعال نیست، تفاوت دارد.

□ در پایان از شما به خاطر شرکت در این گفت‌وگو تشکر می‌کنم. چنانچه تمایل داشته باشید می‌توانید، طرح درستان را به صورت مقاله در اختیار مجله قرار دهید و اولین فردی باشید که پیشنهاد خود را عملی می‌کنید.



نخستین کنفرانس آموزش زبان انگلیسی کشور در همدان برگزار شد

۴- تبادل تجربه در دو حوزه دانشگاه و آموزش و پرورش.

اعضای کمیته علمی و هیئت داوران کنفرانس

- دکتر فرهادی
- دکتر قائمی
- دکتر علوی
- دکتر دلشاد
- دکتر میرعمادی
- دکتر فرزنده
- دکتر خان محمد
- دکتر اکبری
- دکتر وثوقی
- دکتر ریاضی
- دکتر آرام
- دکتر فاضل
- دکتر طیب زاده
- دکتر خدابخش
- دکتر عنانی سراب
- حسین تقی پور
- ناصر کریمی گلنار
- کیومرث کرمی
- ارسلان بخشی
- عباس احمدی مقیم.

اسامی صاحبان مقالات برتر

- دکتر علیرضا جلیلی فر از خوزستان
- گیتی امیدزاده از خراسان
- بهاره شهابی و نازنین نیل فروشان از خوراسگان
- طاهر سرحدی از کردستان
- معصومه جلالیان از یزد
- قدسی عباسیان از خراسان
- قدرت اله احمدی و بهروز لطفی از مرکزی
- پریسا کریمی نیا از تهران
- سپیده چیت ساز و خانم صحراگرد از دانشگاه آزاد شیراز
- علی یوسف وند از لرستان
- احمدعلی بابایی - دکتر تحریریان - الهه سجادی از اصفهان
- زهرا میرسنجری از بابلسر
- رؤیا احمدوند از همدان
- نهمینه حیدرپور و شراره نادری از اسلام شهر
- محمد احمدوند از همدان

نخستین کنفرانس آموزش زبان انگلیسی کشور که فراخوان آن طی بخشنامه‌ی شماره ۶۱۰/۲۶۷۱/۷ مورخ ۸۳/۳/۲۵ دفتر آموزش و ارتقاء مهارت‌های حرفه‌ای تربیت معلم به سازمان آموزش و پرورش استان‌ها ارسال شد، از تاریخ ۱۶ تا ۱۸ آذرماه سال ۸۳ در همدان برگزار گردید. در کنفرانس مزبور ۱۲۳ مقاله و حدود ۸۵۰ فرم تقاضای شرکت به دبیرخانه کنفرانس واصل شد که با توجه به محدودیت فضای برگزاری کنفرانس علاوه بر پذیرش صاحبان مقالات با تقاضای پنجاه درصد از متقاضیان حضور در کنفرانس نیز موافقت گردید. از مجموع ۱۲۳ مقاله‌ی دریافتی که توسط داوران کمیته‌ی علمی مورد ارزیابی قرار گرفت، تعداد ۳۱ مقاله به عنوان مقالات برتر شناخته شد که ۱۲ مقاله در کنفرانس ارائه گردید. علاوه بر ارائه‌ی مقالات، تعداد ۶ سخنرانی نیز در برنامه کنفرانس قرار گرفت که توسط اساتید صاحب نام کشور (آقایان دکتر باطنی، دکتر میرعمادی، دکتر فرهادی، دکتر دلشاد، دکتر علوی و دکتر عنانی سراب) ارائه گردید. برگزاری سه کارگاه آموزشی توسط آقایان دکتر ریاضی، دکتر حسرتی و دکتر میرعمادی و برپایی نمایشگاه کتاب‌های مرجع توسط مؤسسه فرهنگ معاصر از جمله برنامه‌های علمی-جانبی کنفرانس بود که با استقبال کم نظیر شرکت کنندگان مواجه گردید.

در نخستین کنفرانس آموزش زبان انگلیسی کشور این هدف مطمح نظر قرار گرفته بود:

- ۱- آشنایی با جدیدترین یافته‌های آموزشی و پژوهشی فرایند یاددهی-یادگیری.
- ۲- تبیین مسائل و مشکلات زبان انگلیسی در ایران و ارائه راهکارهای عملی.
- ۳- آشنایی با روش‌ها و تکنیک‌های مؤثر در آموزش زبان انگلیسی.

- سید آیت‌اله رزمجو از شیراز
- زهره فرخ‌تبار از همدان
- مرصده پیراسته‌نیا از سمنان
- معصومه سماواتی از همدان
- مرجان وثوقی .

لازم به توضیح است که تمام برنامه‌های کنفرانس توسط واحد سیار اداره کل صدا و سیما و سیمای مرکز همدان به صورت صوتی و تصویری ضبط شده است که پس از تدوین به همراه کتاب مجموعه مقالات کنفرانس قابل ارائه به علاقه‌مندان است. علاقه‌مندان می‌توانند برای کسب اطلاعات بیشتر با شماره تلفن ۸۲۵۶۲۹۹ و ۸۲۵۶۱۹۵-۰۸۱۱ تماس بگیرند.

- مرضیه عابدی از تهران
- لیلا داورپناه و شهرام بیگانه
- فاطمه محمدصادق
- خاطره علوی از قم
- ناصر رشیدی از شیراز
- منصوره شریف‌زاده از تهران
- شیدا زینال‌پور و علیرضا بنیادی از ارومیه
- سلطان علی فیض از زاهدان
- نعمت‌اله شمولی از سبزوار
- علیرضا محرابی از خوانسار
- طاهره بروغنی از سبزوار



English for Primary Teachers

Mary Slattery and Jane Willis

A handbook of activities and classroom language for primary teachers.

English for Primary Teachers builds teachers' confidence in their ability to use English effectively as well as providing advice and techniques for primary English teachers.

A free CD gives examples of classroom language from real classrooms, plus pronunciation exercises.



Doing Second Language Research

Theodore Rodgers and James Dean Brown

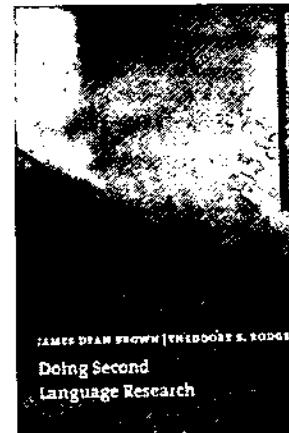
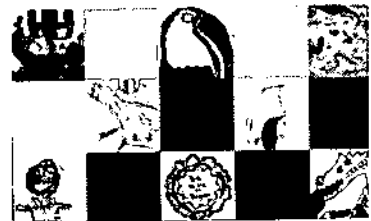
An introduction to language learning research, which provides a 'feel' for what research activities are like by engaging the reader in several roles across a range of research design types, both quantitative and qualitative.

An accompanying website provides practice data and extra exercises, plus an opportunity for feedback.



English for Primary Teachers

Mary Slattery & Jane Willis



- Education, Ltd. London.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*, 3rd edition, Pearson Education Ltd in (AELL) Journal, vol 6#2, pp. 2-10.
- Higgins, J. & Johns, T. (1984) *Computers in language learning*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Hunt, A & Beglar, D. (2002) Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. In Jack C. Richards & Willy A. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.
- Ilse, W-R (1991) *Concordancing in Vocational Training*. In Johns, Tim & Philip King (Eds.) *Classroom Concordancing*, ELR Journal 4, University of Birmingham, pp. 1-16.
- Jackson, H. (2002) *Lexicography: An Introduction*. Routledge.
- Johns, T. (1988) Whence and Wither Classroom Concordancing? In Bongaerts, Theo et al. (Eds.) *Computer Applications in Language Learning*. Foris.
- Johns, T. (1991a) Should you be persuaded: Two examples of data driven learning. In Johns, Tim and Philip King (Eds.). *Classroom concordancing*. ELR Journal 4. University of Birmingham, pp. 1-16.
- Larsen-Freeman, D. (2001) Grammar. In Ronald Carter and David Nunan (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1997) *Implementing the Lexical Approach*. Hove. Language Teaching Publications.
- Maftoon, Parviz, (2003) *Let's Take a Break*. In *Roshd ELT Journal*, No. 67, Vol. 17.
- McDonough, Steven H. (1986) *Psychology in Foreign Language Teaching*, second edition. London. Unwin Hyman.
- Mills, D. & Salzmann, A. (1998) *Grammar Safari* (on line) Intensive English Institute DEIL Lingua Center, University of Illinois.
- Mpartusa, Cynthia, Alison Love, and Andrew Morrison (1991) Bringing Concord to the ESP Classroom. In Johns, T. & Philip King (Eds.) *Classroom Concordancing*, ELR Journal 4. University of Birmingham, pp. 115-134.
- Nunan, David, (1999) *Second Language Teaching and Learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Oller, J. W. (1976) *Evidence for a General Language Proficiency Factor: An Expectancy Grammar*. Die Neuerren Sprachen, 165-174.
- Owen, C. (1993) *Corpus-Based Grammar and the Heineken Effect: Lexico-grammatical Description for Language Learners*. *Applied Linguistics*, Volume 14, Issue 2: June 1993.
- Richards, Jack, C. (2001) Postscripts: The ideology of TESOL. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Ruschoff, Bernd, (1999) *Data-Driven Learning: The idea*. Internet document on http://www.ecml.at/projects/voll/rationale_and_help/booklets/resources/menu_booklet_ddl.htm.
- Sinclair, J. (1990) (Eds.) *Collins COBUILD English Grammar*. London, Collins.
- Skeehan, P. (1981) ESP teachers. Computers and Research. In *TEL documents 112- The ESP Teacher Role, development and prospects*. London. The British Council.
- Stevens, V. (1991a) Concordance-based vocabulary exercises: A viable alternative to gap fillers. In Johns, T. & King, P. (Eds.) *Classroom Concordancing*, ELR Journal 4 pp. 47-63. University of Birmingham: Center of English Language Studies.
- Stevens, V. (1991b) *Classroom Concordancing: Vocabulary materials derived from relevant, authentic text*. *English for Specific Purposes Journal* 10:34-46.
- Stevens, V. (1995) *Concordancing with Language Learners: Why? When? What?* Published in CAELL Journal, Vol 6#2, pp. 2-10.
- Widdowson, H. G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

is an inevitable must.

As it was pointed out in this article, dictionary compilers using computer corpora can claim to produce dictionaries that are more complete and reliable than other ones. This is the case because words meanings, their grammatical and collocational behaviours as well as their relative frequency of use have been observed in authentic instances of use. Publication of The Collins COBUILD English Dictionary confirms such a claim. Persian dictionary compilers can also make use of such a computer corpora of Persian language words. Of course, it requires great contributions of universities, research centres and governmental officials to spend large amounts of time and money to provide a national corpus for Persian language like what happened in Birmingham University for English, i.e. BNC (British National Corpus). The writer of the present article believes that it is worth providing a Persian corpus from which Persian speakers all over the world can witness a complete up-to-date and reliable dictionary in their language every year.

According to H. D. Brown (2001:44) "some of the characteristics of communicative language teaching make it difficult for a nonnative speaking teacher who is not very proficient in the second language to teach effectively, Dialogues, drills, rehearsed exercises and discussions (in the first language) or grammatical rules are much simpler for nonnative speaking teachers to contend with. This drawback should not deter one, however, from pursuing communicative goals in the classroom. Technology (such as video, television, audiotapes, the internet, the web and computer software) can aid such teachers."

Implications of concordancing in second language teaching in general and teaching English as a foreign language in particular can help our teachers. Attempts have been made throughout this article to present examples of pedagogical

implications of concordancing in teaching vocabulary, especially abstract concepts and collocations. Also, teaching grammar through DDL (Data Driven Learning) and induction is another area of pedagogical implications of concordancing which was pointed out. One more area of concordancing usage is in teaching ESP, and ESP materials preparation as exemplified in the final part of the article.

One important point to consider in using concordancing in language teaching is the learners knowledge level of language, their competence and ability to infer new concepts and meanings from the available context, Therefore, concordancing seems to be more useful for intermediate language learners upward.

References □

- Aston, G. (1995) 'Corpora in language pedagogy: matching theory and practice' in G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (Oxford University Press, pp. 257-270).
- Brown, H. Douglas, (2001) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Second Edition. Addison Wesley Longman, Inc.
- Buttler, J. (1991) *Cloze procedures and concordances: The advantages of discourse level authenticity in testing expectancy grammar*. **System** 19,1/2: 29-38.
- Dudley-Evans, T. (2000) English for specific purposes. In Ronald Carter & David Nunan (Eds.) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge University Press.
- Francis, G & Sinclair, J. (1994) *I Bet He Drinks Carling Black Label: A Reposte to Owen on Corpus Grammar*. **Applied Linguistics**. Volume 15. Issue 2.
- Gledhill, C. (2000) *The discourse function of collocation in research article introductions*. **English for Specific Purposes** 19. 115-136.
- Harmer, J. (1998) *How to Teach English*. Pearson

He points out that students can not understand the rule statement unless they test it against the various examples. He also shows that giving a rule first imposes a rule formulation rather than encouraging the student to make one up on his own terms. In cases where the discrimination necessary is relatively simple, an imposed classification is usually less easy to remember and therefore less efficient than one invented for oneself. In learning grammar through the use of concordancing, the learner's own discovery of grammar based on evidence from authentic language use becomes central to the learning process. Yet, as Stevens (1995) asserts, this kind of learning is distinct from inductive models of learning in that the teacher facilitates student research into the language without knowing in advance what rules or patterns the learners will discover.

Charles Owen (1993) argues that the theoretical impetus for developing concordancing software and its use on language description and on language pedagogy comes from Firthian linguistics and is in marked contrast to the more psycholinguistic approaches to language description which have been dominant for the last thirty years. He challenges the correctness of descriptive grammar of English through the use of the new computational techniques, such as the Collins COBUILD English Grammar (1990). Of course these doubts were answered by Francis and Sinclair (1994).

They answered Owen on many of his specific points about the accuracy of the lists in the Collins COBUILD English Grammar, and argued that such lists remain a valuable means of showing the interdependence of grammar and meaning. They emphasized that without a large corpus of natural language, a full and accurate picture of language in use especially grammatical patterns would not be possible.

Concordancing and ESP □

Concordancing has also been used effectively in ESP. Ilse (1991), for example, reports on a vocational training lesson in which banking students concordanced words like 'share', 'debenture', 'unit', etc. and then compiled the information in text files. Students reported results to the class at large, and found the concordance programme fascinating.

Mpartusa et al. (1991) had students study English by means of concordances of textbook materials in different subjects. In economics, searches were done on common Greek and Latin roots, locating definitions and discovering differences in American and British usage.

In a more recent trend towards ESP, there seems to develop a series of language studies in which different sub-fields of linguistics have been linked. While the ESP is considering higher level issues, research using corpora and concordancing techniques has linked genre analysis with phraseological studies (Dudley-Evans, 2001). Gledhill (2000) shows how introductions to medical articles about cancer research use a limited and predictable phraseology. This phraseology can be established by examining the collocations of high-frequency grammatical items (e.g. *of, for, on, but, has, have, were*, etc.). Gledhill shows that *has been/have been* are used in cancer research articles to establish a relationship between a drug or biochemical process and a disease (as in *TNF alpha has been shown to deliver the toxicity of ricin A*; Gledhill 2000:7). This research has great potential, especially the potential of relating the more general findings of genre analysis to specific language use, and thus to materials production.

Conclusion □

Language practitioners' familiarity and use of concordancing in their specific areas of activities in a world in which electronic and computerized educational technology has been so widespread



is ... *protection against + article + noun*' but as the printout shows we can also say '*... protection for/from...*'

- The verbs which come before 'protection' in our sample include 'provide', 'offer', and 'give'.
- Adjectives which commonly come immediately before 'protection' include 'effective', 'complete' and 'environmental'.

Now the teacher can help the students to summarize their answers into a table showing where 'protection' fits, for example:

offer	effective	protection	against
provide	environmental		from
give	complete		for

Of course one may say this information is available in good dictionaries. But the advantage of such work is that since the students have studied the computer printout themselves and worked out and discovered facts about the word 'protection' on their own, their understanding of the construction of the word and its grammatical surrounding is likely to be much greater and more profound (Harmer, 1998).

In a recent development in Iran, Parviz Maftoon (2003) in a section of *Roshd ELT Journal* entitled "Let's Take a Break" tries to present a sample of concordance lines in which the key word in centre is masked. The language learners are asked to read the lines and try to guess what the masked word is. Doing such kind of exercises improves the learners' knowledge of word collocations and the ability of getting meaning from the context.

Teaching Grammar through Concordancing

Another implication of concordancing in language teaching is its use in understanding and teaching grammar (Diane Larsen-Freeman, 2001). Concordance programmes can search massive databases of spoken and written language to identify examples of particular patterns (Sinclair, 1990). An implication of corpus-based research is that teachers of grammar should pay more attention to conventionalised lexicogrammatical units-i.e. semi-fixed units comprised of words and grammar structures, such as 'the sooner, the better',-since these units contribute extensively to native speaker fluency (Lewis, 1997).

McDonough (1986: 31) examines the deductive and inductive approaches to teaching grammar.

samples not constructed for the purpose of language learning (Widdowson, 1979: 80). Authentic tasks would then be tasks and learning projects as well as activities of knowledge constructions which truly enable learners to explore the target language in its structure and functionality when working with such genuine "texts".

One such exposure can be viewed in the use of corpora of authentic language as a basis for understanding lexical and grammatical usage. This is the case specially for Foreign Language Teaching (FLT) situations in which direct contact with native speakers is not so accessible.

Teaching Vocabulary through Concordancing

Alan Hunt and David Beglar (2002), in a survey on different approaches to teaching vocabulary to second language learners conclude that these learners can be expected to require many exposures to a word in context before understanding its meaning. They also assert that learning vocabulary includes learning about collocations, associations and related grammatical patterns as well as meaning. Therefore, if regularly practiced, this strategy may contribute to deeper word knowledge for advanced learners as long as they pay attention to the word and its context.

Stevens (1991b) details a technique for creating vocabulary exercises from concordance output. Buttler (1991) who believes such exercises are a quick and reliable means of assessing expectancy grammar (elaborated on by Oller, 1976) for placement of students reports.

Harmer (1998) makes use of concordancing as a technique for teaching abstract concepts to an upper intermediate ESL class. He exemplifies the following concordance of the word 'protection' in order to explain the meaning of the word as well as grammatical patterns in which it can be used and also some of its common collocations.

I was married, pregnant; and had a dog for an SPF rating. Now, generally, SPF 2 is low on get wet! These sunscreens do give the best sunscreens after swimming. Use a higher sun exhibited a wide variation in the effective negligence in not providing adequate police free needles will provide any significant Annual 'boosters' ... provide inexpensive was of comparable importance. For the farmer her belly. This meagre shelter gives little also responded to the desire of business for jugglers who require an excess of praise and sprays. Your medication may not give absolute she shrieked and turned to Summers for that citizens might value. Integrity provides everything. There was a mask, a visor for eye to hasten it's recovery, began to give it stems from any inadequacies of employment of the villagers but with clothing, food, and of their people and for their defence - and to fall again. My sealskin coat was a good if Mother approves and continues to offer to their ancestors for life and health, and for a diversified line. This provides further scrutiny, the bureaucratic system can provide industry in the country was given increased can't promise you total and utter and complete only in terms of the general need for consumer who have a good record in environmental	protection. 'I dream of your body so luscious protection, but Bergasol's skin type 2 is high protection - after all perspiration can wash protection factor (SPF) on vulnerable spots protection accorded to the import-substitute protection for the city. Several weeks protection. A sufferer from drug addiction protection for your dog against ... diseases protection against a severe decline in his protection from either enemies or the wind protection against foreign competition. The protection from hard truths. protection against malaria, some forms of protection. He assured her she need fear protection against partiality or deceit or protection. If it was hot outside it was even protection against the import of foreign foods protection legislation. The employment protection against the sun. But his feelings protection of the environment and the worker protection against the wind and my hands were protection. The ogre's wife hides Jack in a protection against their enemies. When they protection. There is danger that technological protection against allegations of corruption protection. This was simply the first dose of protection. All I can promise is that we can protection, which is encompassed in new clause protection are officially commended and
---	--

In this printout, the example sentences are taken from a wide variety of sources (books, newspapers, advertisements, etc.) which have been fed into a computer. Any word can be looked up in the same way to see how and when it is used. The number of words to the right and left of the search word, the word in centre, here 'protection' is just enough to understand the word's meaning and use correctly in each case.

Words such as 'protection', 'charity', 'justice', 'fair', etc. are abstract concepts and really difficult and time consuming to explain. One way of teaching words of this kind is to show them enough examples of the word being used so that its meaning emerges naturally. That is what computer concordances do (Harmer, 1998) and what Jack. C. Richards (2001) and Alan Hunt & David Beglar (2002) call language teachers' attention to frequent exposures to a word in context.

The teacher using the above printout may not need to explain the meaning of 'protection' to the students rather he, as a facilitator, can start by asking the simple question 'What comes before and after the word 'protection'? and students working together or individually will be also to provide the following answers (taken from Harmer 1998, p 59):

- A common pattern into which 'protection' fits

this is the basic idea of Data-Driven Learning approach (DDL). An approach which started to develop in the 1990s by Tim Johns and his colleagues at Birmingham University. Johns (1991:2) asserts that DDL approach was promoted to achieve “the ability to see patterning in the target language and to form generalizations.

Ruschhoff (1999) summarizes the basic ideas underlying DDL as the followings:

- A focus on the exploitation of authentic materials even when dealing with tasks such as the acquisition of grammatical structures and lexical items;
- A focus on real, exploratory tasks and activities rather than traditional "drill & kill" exercises;
- A focus on learner-centred activities;
- A focus on the use and exploitation of tools rather than ready-made or off-the-shelf learnware.

According to Ruschhoff, “these ideas are firmly rooted in some of the current guiding paradigms. Most obviously concepts described as task-based learning (TBL) form a relevant backbone of aspects explored and exemplified in DDL”.

Computer-based activities such as concordancing techniques are particularly in line with DDL approach.

On the advantages of using concordancing in language learning, Johns (1988) states that 1) concordancing interjects authenticity of text into the learning process, 2) learners assume control of the process and 3) the predominant metaphor for learning becomes the search metaphor. He believes that, through concordancing, we simply provide evidence needed to answer the learner’s questions, and rely on the learner’s intelligence to find answers.

Jeremy Harmer (2001), in his instructive work, introduces a number of example exercises by which students become language researchers and one of these exercises is presenting concordance sample of a

particular word. In order to learn the word, the students should just read the lines carefully, paying attention to the words before and after it. Consider the following computer printout taken from Harmer (2001, p 179).

Nightmare or perk of budding stardom? His	shrug	seems to say. "Hell, why not?"
those circumstances potential customers will simply	shrug	their shoulders, walk away and do
Shared experience, giving her the confidence to	shrug	her shoulders when she feels like it.
If somebody's got to benefit from inequality, her	shrug	suggests, it might as well be her.
The garage just pursed his lips and said with a	shrug	"Madam there are no parts.
A furious damp face on Rossendale who could only	shrug	mute agreement. Lord John thought
He stared then with an enormous	shrug	of reluctance, he walked to the door,
"Use your own." Replied the Mason with a	shrug	"isn't that the way of it?"
he mean by that? Then she gave a tiny	shrug	The man was more than just a mystery
people like them?" She felt Fitzalan	shrug	"Sometimes there's trouble."
Killed him." Our eyes meet. I	shrug	and look away, as if it doesn't matter.
If they throw me out ... He trailed off with a	shrug	"those are my terms, Sabrina
She lifted her shoulders with a dismissive	shrug	wishing heartily that someone else would
to the ether from where he'd been summoned, to	shrug	off the body which Sartori had congealed
stopped by a blizzard? The she gave a tiny	shrug	She couldn't buck out now - Kelly
shameface grin but probably looks like a careless	shrug	"You're right." I tell him
it's ingrained. We can't	shrug	it off." "I'm not worried about
Jezael raised her eyebrows in a facin'	shrug	gave a faint nod: I think I might live.
McKimm has fought a losing battle to	shrug	off injury and is replaced by another
Newtles line-up, but Paul Bracewell is likely to	shrug	off a toe injury Keegan
flights are always crowded. The told her with a	shrug	"But I'm hoping to catch the
point of view." Anyway," she added with a	shrug	"the jacket might not be there now
hat?" The stiff shoulders moved in a	shrug	that almost failed to happen. What
"And had there been?" Again a	shrug	this time dismissive. "No not to
got to move fast, though. He tried to	shrug	her off, but Cally held on to him.

From this concordance it is immediately apparent that *shrug* can be a verb, a noun or a part of the phrasal verb *shrug off*. Where *shrug* collocates with a part of the body, that is always *shoulder*, and once again, the student can now use this collocation with confidence.

Researching words in this way allows students to complete the task; they can then go on to use some or all of the collocations they have found in scenarios where people show how they are feeling and what they mean with the body movements they use.

As we now see research has offered a powerful alternative to teacher explanation. Furthermore it calls our attention to what Johns (1988) recognizes as the predominance of research metaphor over learning metaphor.

Concordancing and Language Teaching □

Jack. C. Richards (2001) asserts that learning is facilitated by exposure to authentic language through using language for genuine communication. Harmer (1998) also considers learners exposure to authentic language as a major part of language teacher’s job. Genuine materials are, as Widdowson pointed out in 1979, language

determination of sense divisions (Jackson 2002).

So, for the lexicographers of the 21st century, using a concordance programme in order to search rapidly and efficiently for different uses of a word, its meanings, collocations, different parts of speech, etc. seems to be inevitable.

Oxford and Longman lexicographers use the *British National Corpus (BNC)*, a 100 million-word corpus of both spoken and written English. Collins lexicographers use the *Bank of English*, a growing corpus developed at the university of Birmingham, now of more than 400 million words. *Gollins COBUILD English Dictionary* which was first published in 1987 was one of the early attempts to compile a learners' dictionary on the basis of a computer corpus of texts. The corpus available to the lexicographers of the first edition of *COBUILD* amounted to 7.3 million words of text with an additional 13 million words in a reserve corpus (Jackson 2002).

Concordancing and Studying Language □

Jeremy Harmer (2001) points out that in recent years the development of new programs has started to bring corpora into more use. David Nunan (1999) also points out that concordancing programmes enable researchers to explore the context in which particular words and phrases occur, and the other words with which they co-occur. These databases enable linguists to identify patterns in language that are not immediately apparent, and functions performed by particular words.

Software programmes used with language corpora show how particular words are used. These 'key words in context' (KWICs) appear on the screen or computer printout embedded in the sentences or phrases where they occur. Each line of the concordance is taken from the different text stored on the corpus. For example we can get a representative sample of a word such as 'since' like the following:

wpipes to the guerrillas in 1986 and since then there have been no reports of ad situation has changed greatly, and since then we have made a significant introduce a memorable body of work, and since then she has appeared, as if in penan issues he has been ducking ever since the ruotions of 1968. <p> The feature referred privacy to flamboyance, ever since his public companies had the stuffing out against Mr Le Pen's group. Ever since the elections they have been reveal in , the musical establishment has ever since accused him of selling out politic Controversy has followed him ever since, encouraged by his own unpredictability of being a Nazi sympathiser ever since. The Speer book has enabled critics closer to Welney at Yarmouth and has since won easily at Brighton. Despite the p group lost £1.368m last year and has since been radically slimmed down to three condemn Peking for its butchery, has since acknowledged that at the end of the food prices on 1 August: butter has since then gone up 1,000 per cent, meat by Helleman Deutsch Classic, has since suffered some unexpected defeats, win by Warren Gummow. Royal Foods has since been owned and managed by him and hi resources". <p> A £215m fraud has since been discovered at ISC which has brought ears between 1975 and 1985, he has, since losing the title, been doggedly pursue at Stoke Mandeville Hospital. He has since been granted temporary leave to stay Midlands. <p> The Shoe People has since been televised in 52 countries and angdong operations. The province has since been in the forefront of China's efflo ping. The definition of a second has since officially been the time it takes a Scottish Phil harmonic Singers, has since sung with several other orchestras an was quickly invested and there has since been a stream of rights issues, to public is the report, which has since been backed up by an internal report "dance house" movement, which has since subsided. Their search for authenticity in a peculiar manner which has since become known as 'Residential' spares company Apex, which has since been wound up. The case arose through tag. <p> Nature, We learn, has long since sickened and died. The 'leafy screens used very little damage and has long since ceded its title to the great earthquake cused in the first place, have long since become obsolescent. But the film gets

This printout example of a concordance of the word *since* gives us some useful collocational, syntactic and semantic information. If we sort the concordance to examine the phraseology which precedes *since*, we find multiple examples of *and since then, ever since, (and/which) has/have since (been), (have/has) long since*. A closer look reveals that some of these recurrent phraseologies are associated with particular syntactic or semantic contexts. *Since then*, for instance, is largely clause-initial or clause final, *long since* is medially positioned between the auxiliary *have/has* and the past participles of the main verbs in the sentences.

Concordancing and Language Learning □

Recent trends toward learner-centered activities in second or foreign language learning require a rethinking of the methodological framework of language learning.

Furthermore, it is now widely recognized that computer tools can facilitate the implementation of a methodology of language learning that focuses more, than in the past, on authenticity in contents, context and task. Bernd Ruschoff (1999) says that new technologies may solve a large number of practical problems, particularly in the area of exploiting authentic resources. He points out that

collection of books by one writer with information about where they can be found and how they are used. Tim Johns (1991) defines concordancing as “researching the company that words keep”. Elsewhere, he says that a concordancer is a tool which selects contexts for a given word or structure from a text or a text corpus.

The most common form of concordance today is the Key Word-in-Context (KWIC) index, in which each word is centered in a fixed length field (e.g.80 characters or 10 words).

In order to have a concordance of a particular writer there is a need to have a concordance programme i.e. a concordancer. These computer programmes search for a word or phrase, presenting them with about 10 words of surrounding text. Oxford University Press Microconcord, Longman’s Miniconcordance or Monoconc. provide access to any electronic text. That is, a text available on the computer or from a CD-ROM based corpus or database and search for the occurrence of particular words or structure or combination of words e.g. verbs and prepositions.

Concordance software is often published with sets of text specifically designed for classroom use. Mills and Salzman (1998) have developed what is in effect on-line concordancer, GrammarSafari:

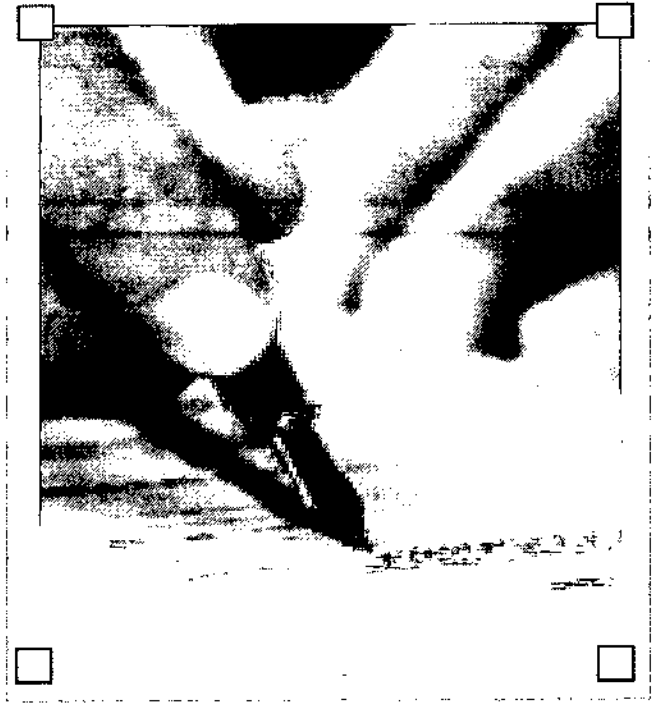
<http://deil.long.uiuc.edu/web/pages/grammarsafari.html>

This programme helps students use search engines to find typical collocations and grammatical or rhetorical items on the internet

Concordancing and Dictionary

Compiling □

Howard Jackson (2002) introduces three sources from which lexicographers can obtain their data for compiling a dictionary: 1) previous dictionary, which can be used both for the headword list and for lexical information, 2)



citation file, which records the results of the publisher’s reading programme in identifying new words together with examples of their contexts of use, usually in the form of complete sentences, and 3) computer corpora, which are large collections of texts in electronic form.

These collections of texts are drawn from both written and spoken English and are representative of the vast range of text-types and registers found in language. Computer corpora can be easily searched, so that all the occurrences of a word can be identified, rather than just those that happen to be noticed by a reader. In that sense, the data from computer corpora are more complete and more reliable than from any other source. They also provide information about relative frequency of occurrence, not only of words and homographs, but also of senses of words. The usual output of a computer search is a concordance list. The advantage of such a list is that context is provided and can be adjusted for size, so that grammatical and collocational behaviour of words can be ascertained and used as guides for the

Abstract □

The purpose of this article is to introduce concordancing as an innovative educational technology with which language practitioners may reach some of their goals in their language studies and language teaching. Concordancing, as defined by Tim Johns (1991), is “researching the company that words keep”. The aim of such a kind of research is to investigate different aspects of a particular word like different meanings, grammatical contexts in which it is used, and other words with which it collocates.

Concordancing software is a tool that allows for the creation of discovery-based and exploratory learning materials. Its basic function is to extract lists with sample contexts of any word or structure being searched for. Such lists can then be used as a basis for what Tim Johns (1991) refers to as Data-Driven Learning (DDL). This article tries to elaborate on the issue.

One of the implications of concordancing is to provide dictionary compilers with large collections of texts drawn from both written and spoken language. These collections of texts can be the most reliable sources from which lexicographers can obtain their data for compiling a dictionary.

As far as language teaching and language learning are concerned, Concordancing as a new method of Computer Assisted Language Learning (CALL) may solve a large number of practical problems particularly in the area of exploiting authentic resources. The present article gives some practical exercise examples through which language learners may learn a lot about any given word in the language. Word meanings, grammatical patterns in which a given word may appear, and word collocations are some pieces of information obtained from these kinds of exercises.

Key Words: concordancing, language corpora, authenticity, collocation, Data-Driven Learning.

Introduction □

During the two recent decades, educational technologies have had considerable influences on language studies in general and on language teaching in particular. Audiovisual techniques and procedures in ESL classes, computers and more recently internet are some major examples of state-of-the-art technological implications in the field. In today's world computers increasingly provide access to information, and thus by definition a potential instrument of learning. In the field of language, their use mainly involves access to collections of texts particularly electronic reference works such as spellers, grammars, dictionaries and thesauri (Guy Aston, 1995).

A language corpus which is a major outcome of such kind of computer use provides language practitioners with authentic instances of language in use. In order to gather a corpus of this kind tens or hundreds of millions of texts are subjected to

concordancing to display the contexts of occurrence of particular forms and to calculate their frequencies. Up to now, these analyses have produced a wide range of descriptive and theoretical insights into language use.

To my knowledge, in our country, Iran, few language practitioners, teachers and advanced foreign language learners even those who work with computer and computer programmes are familiar with concordancing and concordance programmes. Thus, this article is an attempt to elaborate on what concordancing and concordance software programmes are, how they help lexicographers, language teachers and syllabus designers.

Concordance Defined □

Longman Dictionary of English Language and Culture (2003) defines concordance as an alphabetical list of all the words in a book or a

Concordancing and its Pedagogical Implications

Study Word Company, Collocation and Frequency
Through Computer
Mehrdad Sepehri*
Sepehri_mehrdad@yahoo.com
Islamic Azad University, Shahrekord

چکیده

هدف مقاله‌ی حاضر، معرفی بسامدنگاری (concordancing) به عنوان یک فناوری بدیع آموزشی است که متخصصان زبان از طریق آن به بعضی از اهداف خود در مطالعات زبانی و آموزش زبان نائل خواهند شد. تیم جانز (۱۹۹۱) در تعریف ساده‌ی بسامدنگاری آن را جست‌وجوی هم‌نشینی‌های لغات می‌داند. این جست‌وجو برای یافتن یک کلمه‌ی خاص و یا یک ساختار نحوی در متن یا گنجینه‌ای از متون انجام می‌پذیرد. هدف از این جست‌وجو، تحقیق در معانی متفاوت، بافت‌های متنی نحوی یک کلمه‌ی خاص است و بررسی «هم‌آیی» یا «هم‌نشینی»های لغت را نیز شامل می‌شود.

نرم‌افزار بسامدنگاری که در ابتدا به عنوان ابزاری برای کمک در جست‌وجوی گنجینه‌های زبانی تهیه گردید وسیله‌ای است که امکان تهیه مواد آموزشی تحقیق - محور را به وجود می‌آورد. از این ابزار می‌توان برای بسامدنگاری متون بی‌شماری که در رایانه ذخیره شده استفاده کرد. کارکرد عمده‌ی این ابزار استخراج فهرست‌هایی است که لغت یا لغات مورد نظر در آن‌ها به کار رفته است. کاربرد این فهرست‌ها اساس یادگیری داده - محور به تعریف تیم جانز (۱۹۹۱) است مقاله‌ی حاضر به همین موضوع می‌پردازد.

یکی از دستاوردهای بسامدنگاری فراهم کردن مجموعه‌ای از متون مستخرج از زبان گفتاری و نوشتاری برای استفاده‌ی تهیه‌کنندگان فرهنگ‌های لغت است. این مجموعه متون را می‌توان در زمره‌ی مطمئن‌ترین منابعی دانست که فرهنگ‌نویسان از آن در جمع‌آوری لغات برای تهیه‌ی فرهنگ لغت استفاده می‌کنند. در این مقاله به بعضی از موارد استفاده‌ی این دستاورد پرداخته شده است.

تا جایی که به آموزش و یادگیری زبان مربوط می‌شود، بسامدنگاری روشی است جدید در یادگیری زبان به کمک رایانه که بسیاری از مشکلات موجود را برطرف می‌کند به خصوص مشکلاتی را که در زمینه‌ی کاوش در زبان معیار وجود دارد. در این مقاله چند مثال از تمرین‌هایی که از طریق آن زبان‌آموزان اطلاعات فراوانی در مورد یک لغت خاص در زبان مورد فراگیری به دست می‌آورند داده شده است. برخی اطلاعات حاصل از این کاوش عبارت است از: معانی لغات، الگوهای نحوی که لغت در آنها ظاهر می‌شود و همچنین هم‌آیی‌های لغت. کلیدواژه‌ها: بسامدنگاری، گنجینه‌های زبانی، اصالت، هم‌آیی، یادگیری داده - محور.

As Warschauer (1996) and Warschauer, Turbee, and Roberts (1996) asserts, the nature of computer-mediated communication creates opportunities for more decentered interaction. To fully exploit these opportunities, the teacher must learn to become a "guide on the side" rather than a "sage on the stage". A situation which is based on communication between students but in which the students have little say over the topics or outcomes of that communication is not likely to lead to the kind of atmosphere optimal for language learning.

Conclusion

Essential to any web-based course is thoughtful consideration of student needs and teacher goals. At present, a general understanding of the modern technology seems unavoidable for an efficient ESL/EFL teacher. In a Web-based EFL classroom it is expected of teachers to be knowledgeable in computer applications which relate to teaching. Teachers, as learning facilitators are also expected to establish and maintain professional contact with other teachers in their specific discipline to ensure a continuous flow of information to utilize techniques in encouraging and motivating students to take responsibility for their roles as active learning partners in collaborative language exchanges.

The teacher's contribution in a learner-centered, network-enhanced classroom may include coordinating group planning, focusing students' attention on linguistic aspects of computer-mediated texts, helping students gain meta-linguistic awareness of genres and discourses, and assisting students in developing appropriate language strategies.

Therefore, each teacher based on his/her goals and the goals of the program, the needs of the students, and the materials and technology available will have to find his/her own way.

References

- Hanson-Smith, E. (1995). *Technology in the Classroom: Practice and Promise in the 21st Century*. Retrieved May 2, 2004 from <http://www.tesol.org/pubs/catalog/downloadable/hanson-smith-2.html>
- Lee, K. (2000). *English Teachers' Barriers to the Use of Computer Assisted Language Learning*. Retrieved May 2, 2004 from <http://www.iteslj.org/articles/lec.callbarriers.html>
- McGreal, R. (1988). *Computer Assisted Instruction: Non-human but not Inhuman*. **English Teaching Forum**, July 1988, pp. 15-17.
- Nagel, P. (1999). *E-mail in the Virtual ESL/EFL Classroom*. **The Internet TESL Journal**, Vol. 5/7, July 1999.
- Sayers, D. (1993). *Distance team teaching and computer learning networks*. **TESOL Journal**, Vol. 3/1, pp. 19-23.
- Skinner, B. & Austin, R. (1999). *Computer Conferencing: Does it motivate EFL students?* **ELL Journal**, Vol. 53/4, October 1999, pp. 270-279.
- Trokeloshvili, D. (1997). *The Internet and Foreign Language Instruction: Practice and Discussion*. **The Internet TESL Journal**, Vol. 3/8, August 1997.
- Warschauer, M. (1995). *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*. Honolulu, HI: University of Hawaii, **Second Language Teaching and Curriculum Center**.
- Warschauer, M. (1996). *Computer-mediated Collaborative Learning: Theory and Practice* (Research Note No. 17). University of Hawaii, **Second Language Teaching and Curriculum Center**.
- Warschauer, M. Turbee, L. & Roberts, B. (1996). *Computer learning networks and student empowerment*. **System**, Vol. 14/1, pp. 1-14.
- Warschauer, M. Shetzer, H. & Meloni, C. (2000). *Internet for English Teaching*. TESOL, Inc. Alexandria, Virginia.

following guidelines help teachers to implement computer network-based activities effectively into their second language classroom:

1) Consider carefully your goals.

Since there are many ways to integrate the Internet into classroom instruction, it is important for the teacher to clarify his/her goals. If, for example, one of the teacher's goals is to teach students new computer skills, the teacher may want to choose Internet applications which will be most useful to them outside the classroom, with activities structured so that students steadily gain mastery of more skills. If the immediate goal is to create a certain kind of linguistic environment for students, the teacher should consider what types of language experiences would be beneficial and structure computer activities accordingly. If the goal is to teach writing, Internet activities should be structured so that they steadily bring about an increase in the types of writing processes and relationships essential to becoming a better writer (Warschaure, 1995).

2) Think about integration.

There are many ways that Internet activities can be integrated into the overall design and goals of the course (Sayers, 1993). The teacher can work with students to create research questions which are then investigated in collaboration with foreign partners.

Students can use exchange partners as experts to supply information on vocabulary, grammar, or cultural points which may emerge in class. The teacher can make decisions about how to integrate online integration into the class with the students.

3) Don't underestimate the complexity.

Though we have students who are quite experienced with computers, we also have students

who seldom use a computer, and they lack the basic knowledge to operate a mouse or open a folder; lack the vocabulary, reading, and listening skills to follow instructions for using the computer. Beyond these issues of learner preparation, hardware and software systems can be down. Exchanges between classes may be complex and problematic. The partner teacher might not have the same understanding of the nature of the exchange and working through differences can cause further delays. All these potential problems mean that in attempting to integrate online teaching, it is best not to be overly ambitious at the start. A situation which overwhelms both students and the teacher in technical difficulties is not likely to bring about the desired results.

4) Provide necessary support.

Teachers need to provide sufficient support to prevent students from being overwhelmed by difficulties. This kind of support can take numerous forms: creating detailed handouts that students can refer to when class is finished; building technology training sessions into the class schedule; working with the computer center to set up procedures which are as simple and intuitive as possible; assigning students to work in pairs or groups; providing details to the students about how and when to get assistance from technology specialists outside the class and being available to help students at times when they are most likely to need it.

5) Involve students in making decisions.

It is usually difficult for a teacher to be fully aware of the impact of complexities without regular consultation with students. This may involve anonymous surveys, class discussions, or similar means of involving students in expressing their opinions about the process of implementing technologies.

Pedagogical Implications to Plan a Web-based Course

It is clear that working out objectives and assessment techniques to complement the overall course objectives requires careful planning to ensure that the course remains meaningful and stimulating. Trokeloshvili (1997) claims that while the use of the Internet in EFL is gradually gaining popularity, no unified method of instruction has emerged yet. Foreign language instructors, most often, experiment in various approaches and methods, seeking to integrate the new technology into their present curriculum. This is natural as the introduction of the technology is new to the EFL classroom, and requires constant investigation and experimentation. The main aim is to put forth a method of instruction to yield favorable results in improved language production, giving consideration to students' needs and teachers' goals. In other words, a thoughtful consideration of student needs and teacher goals seems essential to any web-based course. A web-based course can enhance consistency between teacher expectations and student needs as student enthusiasm is naturally promoted by the technology and also the excitement of creating a personal homepage.

In planning a comprehensive web-based course, a teacher might consider the following needs and goals as important:

1) Student Needs

- a. Need for writing practice;
- b. Need for writing with a real purpose in mind;
- c. Need for authentic audience;
- d. Need for reward or fruit of labor;
- e. Need for feedback;
- f. Need for motivation;
- g. Need for new challenge;
- h. Need for peer evaluation;

- i. Need for something new;
- j. Need for new skills;
- k. Need for skills for future employment;
- l. Need for creativity;
- m. Need for authenticity in writing.

2) Teacher Goals

- a. Improved writing in all areas;
- b. Higher awareness and consciousness;
- c. Writing with a purpose;
- d. General understanding of the technology;
- e. Active communication;
- f. Student enthusiasm;
- g. Understanding of the Internet;
- h. Students working cooperatively;
- i. General understanding of Web research;
- j. General computer/typing skills;
- k. Comprehensive understanding of computers;
- l. Work outside the usual instructional paradigm;
- m. Self-expression in student work.

The above model is mostly based on the notion that students, whether consciously or otherwise, bring to class a set of personal needs so teachers should adopt a goal oriented agenda in teaching. The relationship between the two factors need not be mutually exclusive, and therefore greater flexibility can be allowed in a Web-based course.

Guidelines for Teachers to Implement Computer Network-based Activities into the Language Classroom

Warschauer (1995) believes that technology is developing so rapidly that it can often be difficult or even overwhelming to harness, somewhat like trying to get a drink of water from a gushing fire hydrant. In order to be able to make effective use of new technologies, teachers have to focus on some basic pedagogical requirements. The

paper used in the classroom because much of the writing can be done on the computer. In addition, Web sites can replace some printed materials and therefore conserve natural resources.

Global Awareness and Understanding

The use of the Internet is becoming more and more widespread. Through the Web, information can be exchanged easily between people in different corners of the world; hence, connecting students around the globe. Such a kind of swift and smooth communication can increase global understanding among the students. As Lee (2000) puts "the English teacher should facilitate the students' access to the Web and make them feel as citizens of a global classroom."

The Role of Teacher as the Learning Facilitator

It seems that the number of EFL/ESL teachers who like to make use of the Internet in their teaching is gradually increasing all over the world. There can be lots of questions including what expectations are there from EFL/ESL teachers, how effective are they in getting optimal results in their use of the Internet as an instructional or learning tool, how can teachers' relative position in the learning alignment change and whether to use the Internet as an add-on or as the core in the educational environment?

Today, it is expected of teachers to be knowledgeable in computer applications which relate to teaching; therefore, they have to work together with experts in the field to lead their classes successfully. They are also expected to elicit learning and stimulate progressive skills development flowing from the basic to more complex notions while retaining clarity of understanding throughout.

A big problem in a Web-based classroom is that

newcomers to the Internet and even occasionally the old hands may not know how to react in some situations. Therefore, high priority should be placed on the clarification of goals as they inform future actions as well as reactions. Learning facilitators are also expected to establish and maintain professional contact with other teachers in their specific disciplines to ensure a continuous flow of information, especially with regard to useful sites to further academic activity and collaboration.

In order to maintain the interest of students the learning facilitator has to utilize existing techniques and also be creative in encouraging and motivating students to take responsibility for their roles as active learning partners in collaborative e-mail exchanges. While it seems that little traditional teaching takes place, the learning facilitator now becomes "the guide on the side" instead of "sage on the stage" (Nagel, 1999).

Teachers need to observe some basic principles in integrating the Internet into English classroom courses. Warschauer, Shetzer and Meloni (2000) divide these principles into three areas: learning goals, teaching guidelines, and planning tips. To EFL teachers, such principles seem to be mostly pedagogical rather than technological in nature, and therefore observing them is essential since they remain useful guides even if particular tools change.

According to Warschauer, Turbee and Roberts (1996), involving students in determining the class direction does not imply a passive role for teachers. Teachers' contributions in a learner-centered, network-enhanced classroom include coordinating group planning, focusing students' attention on linguistic aspects of computer mediated texts. Helping students gain meta-linguistic awareness of genres and discourses, and assisting in developing appropriate strategies.

integrate the Internet into their language classrooms and what could be the rationale of such an integration?

Most often it has been shown that a large number of teachers who venture into cyberspace become enthusiastic about the wonderful learning opportunities offered to ESL/EFL students, as well as the valuable resources. Therefore, they often encourage their colleagues to jump on the bandwagon. There may be several common reasons for this Internet enthusiasm:

Motivation

Computers seem to be very popular among the students. They are mainly considered as fashionable and they can present students with a lot of fun and games. Lee (2000) and Skinner and Austin (1999) claim that the students' motivation is increased in a Web-based language classroom because a lot of activities are offered by computers and that these activities provide students with opportunities to feel more independent.

Enhanced Students Achievement

Computer-based instruction can be helpful for students because it strengthens their linguistic skills by affecting their learning attitude positively. According to Lee (2000) and McGreal (1988) computer-based instruction makes the students build self-instruction strategies and increase their self-confidence.

Experiential Learning

The Internet helps students to gain a huge amount of human experience. Students have the chance to learn things by doing themselves. They get the ability of creating knowledge, not just receiving it. As Lee (2000) claims since the information is presented in many ways, users may choose whatever they want to explore.

Individualization

All students in general and shy students in particular can benefit from individualized and student-centered collaborative learning. In this way they may work to their full potential without slowing down their peers' pace.

Independence from a Single Source of Information

All students can use their books but lots of them do not usually have any other source of information. On the Web, they can discover thousands of information sources and get different points of view about the subject they study. Therefore, the Internet can introduce them to a multi-cultural world.

Authentic Materials for Study

Most of the information on the World Wide Web has been written in English by native speakers. Therefore, the Web can be considered a rich source of authentic reading materials. According to Hanson-Smith (1995) computer and the Internet not only give students the chance of using authentic reading materials everywhere, either at school or at home, but also they can reach those materials 24 hours a day, namely, whenever they want.

Greater Interaction

Lee (2000) asserts that "random access to Web pages breaks the linear flow of instruction." EFL students can chat with people they have never met by sending e-mails or joining chat-rooms." Furthermore, as Lee (2000) and McGeal (1988) believe activities presented on the Internet, give students positive and negative feedback by automatically correcting their on-line exercises.

Environmental Friendliness

Use of the Internet can decrease the amount of

of the Internet into the language classroom, further debate can be brought up on the role of EFL teacher in a web-based classroom. The question is that when the source of information and interaction is the Internet and its netizens what is the teacher supposed to do? Moreover, if more information and expertise might be available to learners via the Internet, what value do teachers add to students' education? In addition, of the basic categories of learning are the same, but they gain the potentials of interactivity and authenticity through the Internet, how does the teacher's relative position in the learning alignment change?

To discuss the above issue, first some of the benefits of integrating the Internet into the language classroom will be briefly mentioned. Next the role of the teacher as the language facilitator in web-based classroom will be discussed. For this purpose, we will pay especial attention to two aspects: the students' needs and the teachers' goals.

After that some implications for teachers in planning a web-based course will be presented and finally some guidelines will be suggested for teachers to implement computer network-based activities in their language classrooms.

Key Words: Computer-Assisted Language Learning (CALL), computer network-based activities, the Internet, integration, language facilitator, web-based classroom.

Introduction

ESL/EFL teachers are mostly known for their innovations. When a new method or approach comes along we, language teachers, usually explore and discuss it and sometimes adopt it, partially or completely. It is probably safe to say that most ESL/EFL teachers have an eclectic approach, integrating the best elements of several approaches. On the other hand, an important part of being an effective teacher is keeping abreast of developments in the field. EFL/ESL teachers need to keep up with current research and modern educational technologies after completing their training. In addition to having the latest information pertaining to the area(s) of interest, efficient teachers also need to have channels that will open up new interests.

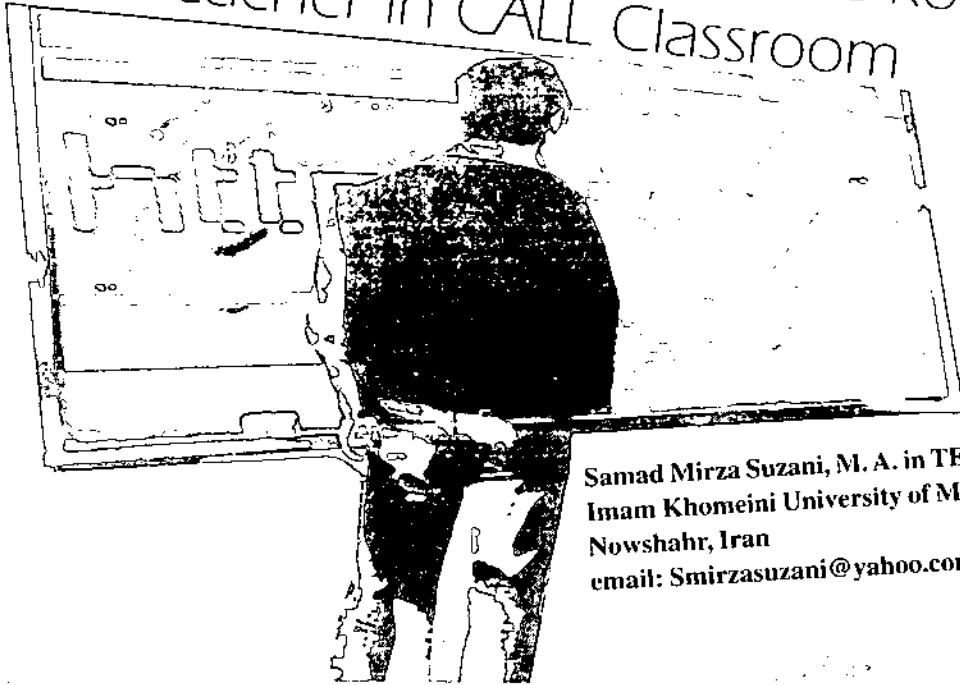
For the past several years teachers have been talking about computers. The discussion first centered on the use of computers as word processors, asking questions such as "should student use computers for writing assignments?"

With the teachers' generally accepting the computer as a valuable tool for improving students' language skills, now the discussion can shift to another issue, i.e., if the basic categories of the learning universe are the same, but they gain the potentials of immediacy, relevance, interactivity and authenticity through Internet access, how does the teacher's relative position in the learning alignment change? In other words, when the teacher is the source of information, the learning path tends to be teacher-to-learner. When the source of information, interaction, opinion and imagery is the Internet and its netizens what is the teacher now supposed to do? Moreover, if more information and expertise might be available to learners via the Internet, What value do teachers add to students' education?

Reasons for Teachers to Integrate the Internet into Their Language Classrooms

What reasons may there be for teachers to

Integrating the Internet into the Language Classroom and the Role of EFL Teacher in CALL Classroom



Samad Mirza Suzani, M. A. in TEFL
Imam Khomeini University of Maritime Sciences,
Nowshahr, Iran
email: Smirzasuzani@yahoo.com

چکیده

درحالی که امروزه بحث داغی درخصوص یادگیری زبان به کمک رایانه و تلفیق شبکه‌ی جهانی اطلاعات (اینترنت) در محیط یادگیری زبان وجود دارد، بحث گسترده‌تری می‌تواند در زمینه‌ی نقش معلم در چنین کلاس‌های مرتبط با شبکه‌ی رایانه‌ای مطرح گردد. سؤال این جاست که اگر منبع اطلاعات و تعامل در کلاس درس زبان انگلیسی عاملی غیر از معلم - یعنی اینترنت و کاربران شبکه - باشد، معلم مفروض به ادای چه نقشی است. به علاوه، اگر اطلاعات و تخصص علمی از طریق اینترنت، در دسترس زبان‌آموزان قرار گیرد وجود معلم تا چه اندازه‌ای می‌تواند راهبردی و سودمند باشد. همین‌طور، اگر مقولات زیربنایی یادگیری یکسان بوده اما پتانسیل‌های تعامل و مطابق با واقع بودن از طریق اینترنت به آنها اضافه شود موقعیت نسبی معلم در تنظیم و سازماندهی فرایند یادگیری چگونه تغییر می‌نماید.

به منظور بحث در زمینه‌های فوق، ابتدا برخی از دلایل و فواید تلفیق اینترنت در کلاس درس زبان اشاره می‌شود، سپس نقش معلم به عنوان تسهیل‌کننده‌ی امر یادگیری در یک کلاس مرتبط با شبکه‌ی رایانه‌ای بحث می‌شود که در آن دو جنبه‌ی مهم نیازهای زبان‌آموز و اهداف معلم در نظر گرفته خواهد شد. پس از آن، درخصوص برنامه‌ریزی درسی معلمان در یک محیط مرتبط با شبکه‌ی رایانه‌ای اشاراتی خواهد شد و در نهایت رهنمودهایی برای معلمان در بکارگیری فعالیت‌های آموزشی مرتبط با شبکه‌های رایانه‌ای در کلاس‌های درسی زبان پیشنهاد خواهد شد.

کلید واژه‌ها: یادگیری زبان به کمک رایانه (CALL)، فعالیت‌های مرتبط با شبکه‌های رایانه‌ای، شبکه‌ی جهانی اطلاعات (اینترنت)، کلاس مرتبط با شبکه‌ی رایانه‌ای، تسهیل‌کننده امر یادگیری، تلفیق.

Abstract

While there is a heated debate on the computer-assisted language learning (CALL) and the integration

Teachers must help learners become familiar with these collocations and such familiarity will develop best when the learner is consciously aware of this tendency of words to go together. It is necessary to mention that translators can also benefit from the study. Since collocational problems due to lack of good knowledge in this area are the source of many problems in translation, translators should be made aware of collocations and vigilantly consider their equivalences in both L1 and FL to improve the quality of their translations.

References

- Anderson, C., and Freebody, P. (1983). *Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge*. **Advances in Reading Language Research**, Vol. 2, No. 1, pp. 231-56.
- Aston, G. (1995). Corpora in Language Pedagogy: Meaning Theory and Practice. In G. Cook and B. Seilhofer (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Bahns, J., and Eldaw, M. (1993). *The Development of EFL Learners collocations*. **System** Vol. 21, No. 1, pp. 101-114.
- Bahns, J. (1993). *Lexical Collocation: A Contrastive View*. **ELT Journal**. Vol. 47, No. 1, pp. 56-63.
- Bärfield, A. (2002). *Learner constructions of collocational use*. Chuo University, Japan. Available online at: <http://www1.harenet-ne.jp/waring/vocab/colloquium/jalt>.
- Bonk, W. J. (2000). *Testing ESL learners' knowledge of collocations*. **ERIC Documents 442309** (cited in Bärfield 2002).
- Carter, R. and McCarthy, M. (Eds.) (1988). *Vocabulary and language teaching*. Harlow: Longman.
- Celce-Murcia, M. C. (Ed.). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3rd Ed.). London: Thomson Learning Inc.
- Center for Instructional Development and Research (2000). **Collocation** (International teaching assistant program). George Town: Washington University.
- Cowie, A. P. (1988). Stable and creative aspects of vocabulary use. In Carter and McCarthy (Eds.) *Vocabulary and language teaching* (pp. 126-137). Harlow: Longman.
- DeCarrico, J. (2001). Vocabulary learning and teaching. In Celce-Murcia, M. C. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (pp. 285-99). London: Thomson Learning Inc.
- Firth, J. R. (1957). *Personality and Language in Society*. **Papers in Linguistics**. London: Oxford University Press.
- Gitsaki, C. (1996). *The Development ESL Collocational Knowledge*. Ph.D.Dissertation. Brisbane: Australia: **Center for Language Teaching and Research**, The University of Queensland. Available at: <<http://www.cltr.uq.oz.au:8000/users/christina.gitsaki/thesis/contents.html>>.
- (1997). *Patterns in the development of English collocational knowledge*. **Journal of Communication and International Studies**, Vol. 1, No. 4, pp. 43-54.
- Hill, J. (2000). *Collocation*. Internet Online Essay. <http://www.cs.unca.edu/bruce/ac101/collocation.html>.
- Hill, J., & Lewis, M. (1997). *Dictionary of selected collocations*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Hussein, R. F. (1990). *Collocations: The missing link in vocabulary acquisition amongst EFL learners*. **Papers and Studies in Contrastive Linguistics (PSCL)**, Vol. 26, pp. 123-136.
- Kjellmer, G. (1991). A Mint of Phrases. In K. Aijmer and B. Altenberg (Eds.) *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik* (pp. 111-27). Harlow, Essex: Longman.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and The Way Forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- (1997). *Implementing the lexical approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Meara, P. M., and Buxton, B. (1987). *An Alternative to Multiple-choice Vocabulary Tests*. **Language Testing**. Vol. 4, No. 2, pp. 142-151.
- Moudria, O. (2001). *Lexical approach to second language teaching*. Internet online article.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching, and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nattinger, J. R. (1988). Some Current Trends in Vocabulary Teaching. In Carter, R., and M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 62-82) London: Longman.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. NJ: Prentice-Hall.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, and collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllable: A new approach to language teaching*. London: Collins Cobuild.
- Zhang, X. (1993). *English Collocations and Their Effect on the Writing of Native and Non-native College Freshman*. Ph. D. Dissertation. Indiana University.

done by Hussein (1990) it was found that many collocational errors were due to negative transfer from L1, e. g. 'pipe water' instead of 'tap water'. Other scholars like Newmark (1988) consider collocations as a significant problem in translation. Newmark states that recognizing whether or not a collocation is familiar, natural, or acceptable is one of the most important problems in translation.

In sum, the findings rejected the Null hypothesis and showed that Test Method and Language Proficiency level have a significant effect on recognition of English collocations by Iranian EFL Learners.

Pedagogical Implications

Most teachers are familiar with the concept of communicative competence, but they need to become familiar with the concept of collocational competence, as well. The findings of this research, especially with regard to translation, revealed that lack of collocational competence forces students to commit grammatical mistakes. They normally produce long utterances since they do not know the collocations which can express precisely what they want to say.

The findings of the present study lead to the view that the main objective of vocabulary teaching, especially at intermediate and advanced levels, should be to increase students' collocational competence. Each individual word may be known to students, but they probably do not know the whole collocation. For example, most intermediate students will know the words 'hold' and 'conversation', but may not know that they can be used as one item, i.e. 'hold a conversation', because they have not stored this chunk in their mental lexicon as a single item.

Most current teaching approaches put a great deal of emphasis on getting students to talk. This is futile if students have not had input in chunks which they can call on when needed. Teachers therefore need to place a much greater emphasis

on good quality written and spoken input at lower levels by incorporating a frequent range of lexical phrases and using them in various exercises to guide learners towards more fluent talking.

In addition, teachers and syllabus designers should take into account the importance of word combination patterns in language and their use in teaching and learning to improve EFL learners' accuracy and fluency. Since collocation is one of the most important and problematic parts for EFL learners, syllabus designers should incorporate collocations into lessons and integrate them into reading and writing courses. Teachers should concentrate on this area and consider numerous classroom strategies, activities, and exercises in order to give students more practice with collocation. With consideration of these points in teaching, high frequency lexical phrases should be taught first.

Moreover, test developers can benefit from the present study. Since testing is somehow a kind of teaching, and there is a mutual relationship between them, test developers can contribute to the progress of the students' learning as well. By exposing the learners to different kinds of tests (Test Method) test developers not only can evaluate the students' performance, but also they can recognize the problematic areas, which mutually help teachers to focus more on their students' problems.

Another relevant and quite important point in language teaching through lexical items is the students' ability to find out an equivalent in mother tongue (L1) to match a lexical item in Foreign Language (FL). This is because most English teachers probably consider proficiency in FL as the ability to be bilingual-using L1 and FL appropriately and interchangeably.

Also, there are specific types of collocations in English that cause students' errors due to the lack of translation equivalence between the first language (L1) and the Foreign Language (FL).

teacher-made test against the Nelson standard test. Furthermore, the Post-Hoc Scheffe test was run to locate the exact points of differences in this study; however, the relevant statistical tables have been omitted upon the recommendation of the journal's editorial for the sake of brevity and simplicity.

Results and Discussion

After piloting the teacher-made tests and estimating their reliability and validity, several statistical analyses were performed to probe the research question and the corresponding null-hypothesis, formulated in this study. First, subjects were grouped into 3 levels (High, Intermediate, and Low) on the basis of the dispersion of Nelson test scores around the mean of 27.27. That is, the scores below 22 were considered as Low, the scores above 33 were considered as High, and the scores between 22 and 33 were considered as Middle groups of language proficiency. Thus, there existed 38 Low, 39 High, and 23 Mid Proficiency Level subjects. In order to make sure that significant differences existed between the mean scores of the three groups of language proficiency, a One-Way ANOVA test was run the results of which showed that significant differences existed between the mean scores of the three groups of language proficiency.

After dividing the subjects into three groups of language proficiency, the descriptive statistics of the four test methods used by the three groups of language proficiency was calculated. The results showed that the highest mean score of belonged to the high proficiency group's performance on the multiple-choice test and the lowest mean score belonged to the low group's performance on Translation test.

In order to investigate the effect of language proficiency on the learners' performance on Fill-in-the-blanks, Translation, Multiple-choice, and Cloze tests, a multivariate analysis of variance (MANOVA) was run. Based on the results it can

be concluded that the subjects' language proficiency level has a significant effect on their performance on the four teacher-made tests.

Next, the interaction between language proficiency and test methods was investigated and it was revealed that there are significant differences among the means, which are modified by the proficiency level of the subjects.

Based on the results, the following conclusions can be drawn:

1. The High Proficiency group did better than the other groups on the Multiple-choice and Cloze tests.
2. The High Proficiency group performed better than the Mid proficiency group on both Fill-in-the-blanks and Translation tests.
3. The High Proficiency group performed better than the Low proficiency group on all four teacher-made tests.
4. The Mid Proficiency group performed better than the Low proficiency group on all teacher-made tests.

With regard to the interaction between proficiency levels and test methods it can be concluded that:

1. The High-Proficiency group performed better on Cloze and Multiple-choice tests than Translation and Fill-in-the-blanks.
2. The Mid-Proficiency group performed better on Multiple-choice and Cloze tests than Translation and Fill-in-the-blanks.
3. The Low-Proficiency group performed better on Multiple-choice test than the other three tests.

Furthermore, all these proficiency groups performed better on Multiple-choice and Cloze tests than fill-in-the-blanks. It is worth noting that Translation was the most problematic test method for many of the EFL learners since there is always interference coming from the learners' mother tongue. This is in line with the findings of some other research studies. For example, in a study

Method

Participants

100 female EFL Learners (within the age range of 20-30) were selected from two English institutes in Tehran (i.e. Gofar Institute and Jihad Daneshgahi Institute) which used the same materials for teaching English namely Headway series. The proficiency level of the subjects was determined by a standard test namely Nelson (1976) according to which the participants were divided into three levels: High, Mid, and Low

Instrumentation

The instruments used in this study included a standard proficiency test (i.e. Nelson, 1976, Advanced Level 450B) and four teacher-made tests. The Nelson test consisted of 50 multiple-choice items, and it was administered to determine the language proficiency levels of the subjects. The teacher-made tests included a cloze test consisting of two passages with 23 missing words in which students were asked to choose the most appropriate phrasal verbs (verb+noun collocations), a multiple-choice test including 20 questions in which the subjects were asked to choose the most appropriate alternative, a fill-in-the-blanks test comprising 18 questions in which students were asked to write an appropriate noun collocation from the given words (noun+noun), and finally a translation test with 23 given expressions in Persian which the subjects were asked to translate into English. The time that was allocated to each test was 20 minutes. It is worth mentioning that all of the teacher-made tests were piloted to verify their reliability and validity.

Pilot Study

In this research, a pilot study was conducted to estimate the reliability and validity of the tests. The tests were administered to 20 female subjects from an English institute in Tehran (Gofar

institute). After collecting the data, item discrimination, and item facility indices were analyzed. The reliability of the tests was estimated through Kuder-Richardson (KR-21) formula.

The cloze, multiple-choice, fill-in-the-blanks, and Translation tests were validated against the Nelson proficiency test, which was also given to the same 20 female students. The concurrent validity of the tests was estimated through computing the correlation between the scores obtained from these five kinds of tests. The correlation coefficients between the Nelson test and the teacher-made tests confirmed a reasonable degree of empirical validity at 0.01 level of significance.

Design

The dependent variable in this study was test method which consisted of four test types, as explained above, and the independent variable was proficiency level. Since the researchers did not have any control over the manipulation of the independent variable, and also there was no treatment, 'ex post facto' design was used. That is, since there was no treatment only the degree or type of relationship between variables, rather than cause-and-effect relationship, was examined.

Data Analysis

In this study, an attempt was made to investigate the effects of the four different test methods (Cloze, Multiple-choice, Fill-in-the-blanks, and Translation tests) and also the language proficiency levels of the EFL learners (High, Intermediate, and Low) on the recognition of English Collocation. The statistical procedure MANOVA (Repeated Measurement) was employed for Data Analysis. A One-Way ANOVA was run to make sure that a significant difference existed between the mean scores of the three groups of language proficiency. A Correlation Coefficient test was also run to validate each



listening comprehension, and reading speed. Collocational knowledge could also help students overcome problems of vocabulary style and usage. According to the findings obtained by The Center for Instructional Development and Research (2000) at Washington University, our brain tends to store language in chunks, rather than individual words. Thus, familiarity with collocations and the resulting ability to make guesses about a speaker/writer's speech should increase a non-native speaker's efficiency as a listener or reader. Lewis (1993) asserts that an important part of language acquisition is the ability to comprehend and produce lexical phrases as unanalyzed wholes, or "chunks," and that these chunks become the raw data by which learners perceive patterns of language traditionally thought of as grammar.

Empirical studies have been done on the effect of different vocabulary test methods on learners' performance are scarce. One such a study which was conducted by Anderson and Freebody (1983) on Yes/No test and conventional multiple-choice vocabulary tests by children revealed that Yes/No vocabulary tests are better suited as a means of assessing their vocabulary knowledge. Their

reasons for reaching this conclusion are: Yes/No tests are easier to construct; include more items; were easier for the children to answer, and the scores from the Yes/No tests are better predictors of reading ability than conventional vocabulary tests. Furthermore, Meara and Buxton (1987) used the same method with a group of EFL students and found that the scores from Yes/No tests were better at predicting students' grades on the First Certificate Examination (FCE) than the scores from FCE multiple-choice vocabulary performance. The purpose of their study was to investigate the efficacy of administering a 'spoken' cloze test. Two versions of 50-word, every-7th deletion cloze passages were developed: one open-ended and the other multiple-choice. Forty-five ESL students were asked to successively read these two versions aloud on tape. They were required to supply or choose the answers for each blank as they proceeded. The results were scored in a variety of ways including multiple-choice, exact-answer and acceptable-answer scoring methods. The results were analyzed for relative reliability across scoring methods. Then, they were compared to scores on the three subtests of TOEFL, a writing sample, and a written cloze passage in order to explore the relationship of spoken cloze to other types of language tests. The results indicate that spoken cloze is a reasonably reliable alternative test format. The possibility of using this format for exploring discourse strategies is also discussed.

Based on the above review, this study aims at scrutinizing the effect of language proficiency and test methods on the recognition of English collocations by High, Intermediate, and Low EFL learners. Therefore, the following null hypothesis is formulated:

Null Hypothesis: Test methods and language proficiency have no effect on the recognition of English collocations by Iranian EFL Learners.

*rancid butter and 'spoiled' milk as sour milk, but not as *sour butter or *rancid milk. A few example of wrong word combinations that have occurred in non-native speech are *feeble tea, *laugh broadly, *hold a burial, and *healthy advice. (p. 292)*

These restrictions may at first glance seem to present additional learning problems to overcome, but in fact they may be incorporated into vocabulary study as useful aids in learning. This is what Nattinger (1988) has in mind when he maintains that collocational associations assist the learner in committing these words to memory help in defining the semantic area of a word. Concerning collocational associations as memory aids, researchers have noted that vocabulary is best learned in context and that words which are naturally associated in a text are more easily learned than those having no such associations.

Related Empirical Studies on Collocation

The importance of learning collocations to master FL communicatively has recently attracted the attention of many researchers. They have studied collocations from different dimensions as follows:

Bahns and Eldaw (1993) carried out an experiment to find out whether collocations should be taught explicitly. The result showed that learners' knowledge of collocations lagged behind their knowledge of vocabulary in general. They concluded that "learners' knowledge of collocations does not develop in parallel with their knowledge of vocabulary and this may be in part due to the fact that collocations are not taught so learners do not pay attention to learning them." (Bahns & Eldaw, 1993, p. 109).

Hussein (1990) conducted an experiment to measure the ability of Arab EFL learners to collocate words correctly in English. Results

revealed that FL learners' errors in collocation were traceable to *negative transfer*, and *overgeneralization*.

During the 1990s, interest in vocabulary teaching and research increased. Nation's (1990) book entitled "Teaching and Learning Vocabulary" appeared at the beginning of the decade and proved influential in its inclusive review of research on vocabulary while providing pedagogical guidance through interpreting the research in terms of classroom applications. Sinclair's (1991) book, "Corpus, Concordance, Collocations", and subsequent concordance studies have revealed new understandings of how English words lead to new descriptions of the language.

Furthermore, recent developments in corpus studies have led to major changes in language description and have greatly expanded our knowledge of collocations, idioms, and other multiword units. One insight from corpus studies is that many words collocate with other words from a definable semantic set. The results of corpus studies have been incorporated into recent dictionaries such as the *Collins COBUILD English Dictionary (1995)* or the *Dictionary of Selected Collocations (Hill and Lewis, 1997)*.

Kjellmer (1991) studied collocational behavior of parts of speech categories on the basis of corpus analysis. He found that singular nouns and verb base forms have a higher collocational tendency while adjectives and adverbs do not. In investigating the verb-noun collocations, it was found that verb base forms always have higher collocating ability than other verb forms, like past tense or third person singular. Gitsaki (1996) also found the verb-object type collocation to be the most difficult for second language learners.

Findings of these studies, in general, point to the fact that EFL learners have great problems with the use of English collocations. In other words, an increase of the students' knowledge of collocations will result in an improvement of oral skills, their

learners. Gitaski (1996) also identifies some factors which influence the development of collocational ability during language acquisition, for example frequency in the input, complexity of the collocations, degree of L1-L2 difference, and the order of collocational parts. For instance, Preposition-Noun Collocations were found to be more difficult than Noun-Preposition Collocations. More research is needed, however, to strengthen and elaborate on these conclusions.

Despite the scarcity of empirical studies, it is nevertheless generally agreed that collocational knowledge is one of the things which greatly contribute to the difference between native speakers and second language learners. For example, Kjellmer (1991) believes 'automation of collocation' helps native speakers to utter sentences more fluently. Language learners, being deficient in this automation, constantly have to create structures and are less fluent when speaking. Similarly, Aston (1995) notes that the use of large fabricated items speeds language processing in comprehension and production alike, and thus creates native-like fluency.

McCarthy (1990) also asserts that "knowledge of collocational appropriacy is part of native speakers' competence... which is based on years of experience of masses of data" (p. 13).

Some researchers tend to see collocational competence as a separate aspect of lexical development in L2/FL (e.g. Bahns and Eldaw, 1993); whereas, others such as Gitaski (1997) and Bonk (2000) locate it as an intrinsic process of vocabulary development. However, in the general sense that language users must put words repeatedly together in production, there can be little question that collocational competence is intrinsic to L2 vocabulary acquisition (cf. Barfield, 2002).

Learners' Problems with Collocations

The task of learning collocations can present

both intralingual and interlingual challenges. Collocation refers to lexical relations and word combinations, but joining words that are semantically compatible does not always produce acceptable combinations. For example, 'many thanks' is an acceptable English collocation, but 'several thanks' is not. On the other hand, collocations can differ from language to language, e.g. someone who drinks a lot is 'a heavy drinker' in English and 'a strong glass' in Greek.

In a study done by Hussein (1990), many of collocational errors that learners commit were found to be due to negative transfer from L1, e.g., 'pipe water' instead of 'tap water'. Moreover, Hussein states that collocations present a special problem for linguistic description in having the following features:

1. Generally, one element in a collocation has greater freedom of co-occurrence than the other element(s) in a given sense (e.g. the sense of the verb 'adopt' in *adopt a policy* is limited to the context of a definable set of nouns (measure, scheme, etc.), while the noun *policy* can co-occur with an almost intermediate range of verbs: *argue over, discuss, present, vote on, etc.*)
2. The relationship between the elements in collocation is mostly unidirectional not bi-directional.
3. Collocation has an internal grammatical structure that contributes to its meaning as a whole (e.g. *adopt a policy* can be analyzed as a sequence of transitive verbs+direct object).

According to Nattinger (1988), the meaning of a word has a great deal to do with the words with which it commonly associates. Bahns (1993, cited in DeCarrico, 2001) also asserts that:

if collocational associations are not learned as part of L2 vocabulary knowledge, the resulting irregularities will immediately mark the learner's speech or writing as deviant or odd in some way and as decidedly non-native. Native speakers of English, for example, refer to 'spoiled' butter as

collocation tests namely cloze, multiple-choice, fill-in-the-blanks, and translation were given to the subjects. Next, a Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) for Repeated measurement was applied to the data. The results showed that the F observed value for the effect of language proficiency was 194.73 at 2-tailed and 92 degrees of freedom which at the 0.05 level was greater than the critical value of F, i.e. 3.15. Thus, it can be concluded that test method and language proficiency level have significant effect on recognition of English collocation by Iranian EFL learners. The results are interpreted as having implications for language teachers, syllabus designers and test developers (For further details, see the section on pedagogical implications).

Key Words: collocation, language proficiency, test methods, Iranian EFL learners.

Introduction

The lexical approach to second language teaching has received considerable attention in recent years as an alternative to grammar-based approaches (cf. Willis, 1990; Lewis, 1993, 1997; Moudria, 2001). The lexical approach concentrates on developing learners' proficiency with lexis, or words and word combinations. It is based on the idea that an important part of language acquisition is the ability to comprehend and produce lexical phrases as unanalyzed wholes, or *chunks*, and that these chunks become the raw data by which learners perceive patterns of language traditionally thought of as grammar (Lewis, 1993).

The lexical approach makes a distinction between vocabulary-traditionally understood as a stock of individual words with fixed meanings and lexis, which includes not only the single words but also the word combinations that we store in our mental lexicon. The advocates of lexical approach argue that language consists of meaningful chunks that, when combined, produce continuous coherent texts, and only a minority of spoken sentences are entirely novel creations. Furthermore, within the lexical approach special attention is directed to collocations and expressions that include institutionalized utterances and sentence frames and heads. As Lewis (1993) maintains, instead of words, we consciously try to think of collocations, and to present these in expressions. Rather than trying

to break things into ever-smaller pieces, there is a conscious effort to see things in larger, more holistic, ways.

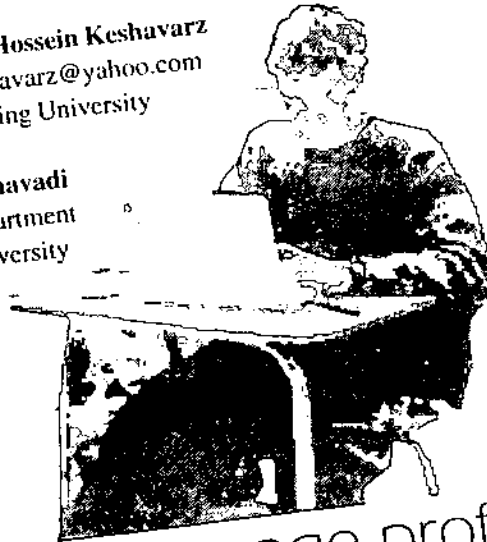
The notion of collocation was first introduced by Firth (1951) as part of his theory of meaning. In Firth's theory of meaning, there are three levels of analysis: situational, collocational, and grammatical. In this theory, syntagmatic relation between lexical units or collocation plays an extremely important role. It is at the collocational level of analysis, intermediate between situational and grammatical levels, that he proposes to deal in whole or part with lexical meaning, i.e. with part of the meaning of the lexemes which depends not upon their functions in particular contexts of situation, but upon their tendency to co-occur in texts. He asserts, for instance, that one of the meanings of 'night' is its collocability with 'dark', and of 'dark' with 'night'.

Collocation and Language Learning

Though collocation plays an important role in language acquisition, very few systematic studies have addressed this issue. One recent study is by Zhang (1993), in which a series of experiments were conducted to explore the relationship between the knowledge of collocation and proficiency in writing. Zhang found that more proficient second language writers use significantly more collocations more accurately, and in more diverse ways than less proficient

Mohammad Hossein Keshavarz
email: mhkeshavarz@yahoo.com
Teacher Training University

Nadia Rashnavadi
English Department
Khatam University



The effect of language proficiency and test methods on the recognition of English collocations by Iranian EFL learners

چکیده

هرچند همنشینی (collocation) یکی از مهم ترین و مشکل ترین جنبه های یادگیری زبان دوم است ولی عمدتاً مورد کم توجهی محققان و معلمان زبان بوده است، لذا هدف از مقاله حاضر بررسی تأثیر نوع آزمون و مهارت زبانی بر تشخیص کلمات همنشینی انگلیسی توسط دانش آموزان ایرانی می باشد. برای این منظور ابتدا آزمون استاندارد نلسون از یکصد زبان آموز ایرانی برای تعیین سطح آن ها گرفته شد. براساس پراکندگی نمرات در این آزمون، دانش آموزان به سطوح پائین، متوسط و بالا گروه بندی شدند. سپس چهار نوع آزمون واژه های همنشینی شامل آزمون بند (Cloze Test)، چندگزینه ای (Multiple-Choice)، پر کردن جاهای خالی (Fill-in-the-blanks) و ترجمه گرفته شد. به دنبال آن از روش آماری Manova برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد. از نتایج به دست آمده چنین می توان نتیجه گرفت که مهارت زبانی و نوع آزمون تأثیر بسزایی بر تشخیص واژه های همنشینی انگلیسی توسط زبان آموزان ایرانی دارد. این نتایج می تواند مورد استفاده معلمان و برنامه ریزان زبان و همچنین دست اندرکاران تهیه آزمون قرار گیرد.

کلید واژه ها: واژه های همنشینی، مهارت زبانی، روش های آزمون، زبان آموزان ایرانی.

Abstract

Although collocation is a pervasive feature of English and one of the most difficult and important aspects of second language learning, it has largely been neglected by researchers and practitioners. Therefore, the present study aimed at finding out the effect of test method and language proficiency on recognition of English collocations by Iranian EFL learners. To provide empirical evidence for the study the following procedures were employed. First, a Nelson test was administered to 100 participants to determine their language proficiency levels. Based on the dispersion of the Nelson scores around the mean, the subjects were grouped into three levels: High, Intermediate, and Low. Then, four

more systematic and effective ways of learning vocabulary.

Encompassing interactive vocabulary activities into classes takes extra time for the teacher. However, interactive activities becomes easier the more the teacher design them. By the end of the treatment, students not only have a clearer understanding of how to go about learning new vocabulary item, but also they usually have more confidence in their ability to actually do so.

Interactive vocabulary activities can motivate students. Motivation is found to be a important factor in learning everything. Moreover, the old techniques of teaching vocabulary can be replaced by interactive vocabulary activities. The students, as well as their teachers, are tired of routine ways of teaching words as repetition and memorization. By using interactive vocabulary activities, teachers and students can get rid of boring classrooms. Since vocabulary is a very important part of the language, a teacher must equip herself/himself with up-to-date techniques and activities of teaching vocabulary items.

Notes:

1. Courtright
2. Wesolek
3. A Comprehension English Language Test for Learners of English
4. 1100 Words You Need to Know
5. Iran Language Institute, Tehran
6. 1100 Words You Need to Know

REFERENCES

- Allen, V.F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. England: Oxford University Press.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady. & T. Huckin (Eds.). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Courtright, M. & Wesolek, C. (2001). *Incorporating interactive vocabulary activities into reading classes*. *English Teaching Forum*, 39 (1), 2-9.
- Cunningworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Gairns, S.R. & Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. & Farhady, H. (1981). *Research design and statistics: For applied linguistics*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Krashen, S. (1989). *We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis*. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Laufer, B. (1986). *Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research*. *International Review of Applied Linguistics*, 24(1), 69-75.
- McDonald, M. & Rogers-Gordon, S. (1984). *Action Plans: 80 Student-Centered Language Activities*. New York: Newbury House Publishers, Inc.
- Meara, P. (1980). *Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning*. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 13, 221-246.
- Mills, D. & Salzmann, A. (1995). Grammar Safari. Retrieved 19 September 2001 from <http://deil.lang.uiuc.edu/web/pages/grammarsafari.html>.
- Morgan, J. & Rinvoluceri, M. (1989). *Vocabulary: resource books for teachers* (4th ed.). Oxford University Press.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House Publishers, Inc.
- Nation, I.S.P. (1994). *New ways in teaching vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL.
- Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Shand, M. (1999). *Annotated bibliography on vocabulary, reading, and second language acquisition*. Retrieved 10 June 2001 from <http://wordsmart.com/biblio>.
- Zimmerman, C.B. (1997a). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 5-19. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, C.B. (1997b). *Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference?* (an empirical study). *TESOL Quarterly*, 31(1), 21-140.

study was determined based on the nature of the study, which was the comparison between vocabulary achievements of the two groups of students. The t-observed value of the comparison of experimental and control participants' mean scores on the post-test is 12.26, which at 58 degrees of freedom and .05 level of significance, is much higher than the critical value of t, i.e., 2. Therefore, it can be concluded that there is a statistically significant difference between the experimental and control mean scores of the participants. The mean scores of the experimental and control groups were 116.00 and 98.36, respectively. In other words, the experimental group outperformed the control group on the post-test. Thus, the null hypothesis was rejected.

According to Hatch and Farhady (1981), the statistical analysis of T-test could help the researcher be confident that the differences between the performances of the two groups were not due to chance or sampling error. The following table displays the descriptive statistics of the experimental and control participants' mean scores on the post-test.

Table 1: The t-test for post-test scores

Group	No.=30	Mean	Standard deviation	Standard Error Mean
Experimental		116.00	5.28	.96
Control		98.36	5.83	1.06

In order to check the validity coefficient of the teacher-made vocabulary test of post-test, the Pearson correlation coefficients was calculated between the scores of the experimental and control groups on the CELT, the criterion test, and the teacher-made vocabulary test of post-test. The following table displays the correlation coefficients between the scores of the experimental and control groups on the CELT and post-test. The coefficient denoted by asterisks is significant at

.01 levels (2-tailed) of significance.

Table 2: The correlation coefficients between the experimental and control participants' scores on the CELT and post-test

Scores on the CELT No.=60	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1.000	.884*
Scores on the Post-test No.=60	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.884*	1.000

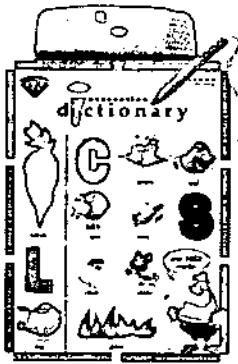
* Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

Based on the findings of the study, it is safe to claim that the teaching of vocabulary through interactive vocabulary activities has had a significant impact on the performance of the participants.

Conclusions

According to Zimmerman (1997b), traditional individual exercises such as filling in the blank or matching words and definitions are not enough for effective word learning. Based on her study, she indicated that interactive and communicative vocabulary activities can lead to better word learning. In her study, the students, had a separate vocabulary class that met three hours per week and used a vocabulary-building textbook. Students also read self-selected and assigned reading passages and engaged in activities that required them to use the vocabulary words they were learning while interacting with one another. Her students performed significantly better on a post-test than students in a control group.

Students know vocabulary development is essential to learn English, but often they do not have a clear understanding of how to go about learning vocabulary. Helping students understand the nature of a task they are facing, giving them the tools to learn vocabulary effectively, and making them work with the words instead of simply going over fill-in-the-blank exercises or correcting a matching quiz can help them develop



students might have studied at lower levels. So, students at the upper-intermediate level needed more opportunities to practice using new words on their vocabulary lists. Students had to wait quite some time for another opportunity to encounter new words. So, they needed opportunities to practice using words on their vocabulary lists to use them later.

Interactive vocabulary activities allowed learners to refine their knowledge of word usage. The researchers tried to include both oral and written activities with each set of new words, with the written work preceding the oral work. The treatment contained many activities suitable for group work. The researchers selected two or three examples of different contexts that each new vocabulary item was used and distributed among the participants. The purpose of this exercise (different contexts) was exposure.

At the upper-intermediate levels of reading and writing, students spent a lot of time working on paraphrasing. Part of good paraphrasing was changing the grammatical structure of a sentence, but the participants could benefit from a vocabulary activity that challenged them to use different forms of the vocabulary words. The purpose of this exercise (pre-paraphrasing) was expansion.

The participants also were given the beginning of a sentence and asked to complete it in a way that obviously indicated they knew the meaning

of the word. The participants needed some examples to understand this concept. Grammatical usage problems could surface by this exercise and could also be refined. The purpose of this exercise (finish the sentence) was expression and / or expansion.

The students showed their knowledge to use several of the new words in a single context. The participants worked in pairs to discuss the vocabulary items together in order to use them appropriately. This exercise could be done in writing or orally. The purpose of this exercise (stories and role-plays) was expression and / or expansion.

The participants also chose questions that contained a vocabulary word or words. They had a few minutes to think and read their question. They had to answer it using the new word or a related form. Other students listened to see if a vocabulary word was used and if it was used appropriately. This exercise was done in small groups. The purpose of this exercise (real-life questions) was expression.

The students were urged to use the vocabulary words in a longer piece of writing. The purpose of this exercise (extended writing) was expression.

The teacher addressed individual's questions and misunderstandings as the need arose avoiding extensive explanations or lectures, made herself available as group activities took place, and listened to participants' production. On the other hand, the teacher used definitions, synonyms, matching items, and fill-in-the blank exercises, only when confusion arose for the control group.

To ensure that the students would not encounter the new words outside the classroom, the researchers selected the words from a book⁶, not available to the students.

Data Analysis

The statistical analysis conducted in the present

themselves using the target words in class. According to Courtright and Wesolek (2001), for each level the teacher can present activities that relate to each of the purposes above.

Considering the current paucity of research evidence about the factors influencing EFL vocabulary learning, the present study aimed at probing the possible effects of interactive vocabulary activities on the EFL learners' vocabulary learning. The following question motivated the present study:

Question: Do interactive vocabulary activities have any significant effect on the vocabulary learning of upper-intermediate Iranian EFL learners?

To examine the above research question, the following corresponding null hypothesis was formulated:

Ho: Interactive vocabulary activities do not have any significant effect on the vocabulary learning of upper-intermediate Iranian EFL learners.

Method

Participants

Sixty female students participated in two groups of thirty in this study. The participants were selected on the basis random sampling from among the students of 11th level of ILI. The research started with some intact classes, 30 learners being assigned to the control group and the other 30 to the experimental group. In each group, only those designated students were considered as the participants, and the rest of the classes, although participating in class activities, were ignored in the final analysis of data. The age range of the participants was from 20 to 30.

Instrumentation

Three devices were used in this study: a CELT, a 195-item multiple choice vocabulary test, and a 150-item multiple choice vocabulary test. The

CELT was used for the assessment of the participants' language propiciency level and homogeneity. The 195-item multiple choice vocabulary test was also administered before the onset of the study to ensure the participants' unfamiliarity with the to-be-instructed words. The 150-item multiple choice vocabulary test was administered as the post-test, which was the same as the pretest, except for those words that the learners were familiar with, to assess the participants' achievement after the treatment.

Procedure

The two classes recieved five weeks of instruction: two sessions a week, each session 30 minutes. The number of words taught was 15 words in each session. In both groups, the participants had to learn the new words in the classroom. The materials were collected at the end of each session.

Throughout the treatment, the teacher of the experimental group divided the class instruction as follows: 20% administrative tasks (e.g., test administration) and 80% samll group or pair activities. The same reading passages as those instructed to the control group were used for the experimental group. The texts used in these classes, concentrated on the words tested in this study. All vocabulary words were gathered from the students', reading passages and were put on a list. Students found most of the basic information about the words using a good English-English dictionary.

At the inception of the treatment, the researcher spent a little more class time going over part of speech, the meaning of each word in the context of the reading passage versus the other meanings the word might have, and related word forms (noun form, verb form, etc.). In class, students quickly went over this information. The new vocabularies were used less frequently than words



classes. Vocabulary learning is usually incorporated into other classes, especially reading. In these classes, words are defined only in passing, or students may engage in more traditional individual exercises such as filling in the blank or matching words with definitions. According to Zimmerman (1997b), these activities are not enough for effective word learning. She proposed interactive and communicative vocabulary activities, which have three important assumptions:

1. Word learning is a complex task.
2. Some word learning occurs incidentally as a result of context-rich activities such as reading.
3. Word knowledge involves a range of skills, and word learning is facilitated by approaches that provide varied experiences (i.e., with reading, writing, speaking, and listening. p.22)

Zimmerman's study (1997b,p.25) set out the following parameters for teachers who would design interactive vocabulary activity lessons. In her vocabulary classes, each lesson was to include the following:

1. multiple exposures to words;
2. exposures to words in meaningful contexts;
3. rich and varied information about each word;

4. establishment of ties between instructed words, students experience, and prior knowledge; and
5. active participation by students in the learning process.

While reading, teachers may not have time to include all of these elements in a single lesson; keeping them in mind can help creating interactive lessons. For example, using a computer search of a newspaper or magazine on the internet can yield a word used in several contexts. Students can often learn much about a word's usage from seeing it in various contexts. This activity would cover both parameters one and two. Parameter five is particularly important to keep in mind; the students must be active, not passive, learners.

According to Zimmerman (1997b), interactive vocabulary activities can be designed to fulfill any of the following purposes:

1. Exposure (Zimmerman's concept of clarifying 'word meaning and illustrate appropriate usage')
2. Expansion (her concept of 'using appropriate word form in context')
3. Expression (her concept of demonstrating 'word knowledge in either oral or written original expression using the target words')

While each of the three purposes should be covered at each level of language proficiency, the proportion of class time spent on activities for each purpose will vary according to the language proficiency level of the students. At the beginning level, the teacher tends to spend more time clarifying the meaning or exposing students to the words and refining usage. At the intermediate level, the teacher spends a lot of time refining and expanding, as well as expressing the word. At the high-intermediate and advanced levels, the teacher finds students can work on the first two purposes more independently, and this provides them with more opportunities to practice expressing

vocabulary teaching is to keep motivation high. Two common techniques for teaching vocabulary are "visual" and "verbal" techniques. Visual techniques refer to those techniques as "demonstration" and "illustration", and verbal techniques, to "dictionary use", "synonyms and antonyms", "word formation", and "use of context."

There is an extensive body of literature comprising a wide-ranging continuum of arguments, studies, and suggestions about the proper role of vocabulary instruction. In this regard, Coady (1997) identified four main positions on the continuum of literature dealing with vocabulary instruction. Most describe a widely varying number of approaches, methods, and techniques dealing with vocabulary instruction and/or acquisition such as "context alone", "contextual acquisition research", "strategy instruction", "strategy research", "development plus explicit instruction", "empirical instructional research", and "classroom activities."

In the literature concerning vocabulary learning and teaching, some advantages are enumerated for the use of classroom activities. These are best exemplified by a number of practical handbooks for teachers, such as Allen's *Techniques in Teaching Vocabulary* (1983), Gairn and Redmans's *Working with Words* (1986), Morgan and Rinvolucri's *Vocabulary* (1986), and Nation's *New Ways in Teaching Vocabulary* (1994). These handbooks almost exclusively emphasize practical classroom activities without necessarily advocating a particular methodological approach. In other words, these activities could probably accompany almost any method.

Allen (1983), for example, suggested that vocabulary is best learned when the learner perceives a need for it. She categorized students' general needs by the beginning, intermediate, and advanced levels of instruction. The major activities for beginners involve classroom-based

communicative activities, e.g., pictures and games. At the intermediate level, small groups are given such activities as task work and simplified reading. For advanced students, she recommended dictionary work, morphological training, and comprehension work on reading passages.

Good vocabulary development activities tend to exploit some or all of the following (Cunningworth, 1995):

- semantic relations-word groups according to meaning, synonyms, hyponyms, opposites
- situational relations-word sets associated with particular situations, e.g. sport, transport, politics
- collocations-words commonly found in association, e.g. food and drink, for better or worse, also noun+preposition links and phrasal verbs (verb+particle links)
- relationships of form (often referred to as 'word building'), e.g. long, length, lengthen. (p.38)

Concerning the large body of research about

techniques or activities of presenting and teaching vocabulary, one comes to the conclusion that little has been done to find out the most effective vocabulary activities. However, there are some studies whose aim has been to identify and classify interactive vocabulary activities used by language learners at different proficiency levels (see for example, Mills & Salzman, 1995; Zimmerman, 1997b; Coutright & Wesolek, (2001).

Considering language learning conditions, in which learners usually memorize word lists, it appears that students should be presented with interactive vocabulary activities to be better able to learn and interact with vocabulary. Moreover, students frequently ask how they can learn vocabulary in an effective way. They usually find vocabulary learning difficult and say that they cannot remember many of the words they have learned.

In many schools, students do not have the opportunity to take intensive vocabulary-building



researchers and teachers in the field of language acquisition have typically undervalued the role of vocabulary, usually prioritizing syntax or phonology as central to linguistic theory and more critical to language pedagogy (Zimmerman, 1997a).

Until recent years, vocabulary was a neglected area of foreign language teaching, but it has gained its due recognition in the last few years, as realization came that sustained communication is virtually impossible without access to a relevant and fairly wide range of vocabulary. It is often asserted that, particularly at lower levels, students can communicate more effectively with the knowledge of vocabulary than with the knowledge of grammar.

Much of the vocabulary in foreign/second language textbooks must be learned. Without it, no one can speak or understand the language. The question is what teachers can do while presenting the textbook words. According to Hatch and Brown (1995), there are numerous types of approaches, techniques, exercises, and practices that can be used to teach vocabulary, but teachers must decide what types would be best for their students and their circumstances. In this regard, Rivers (1986) mentioned "as language teachers, we must arouse interest in words and a certain excitement in personal development in this area. ... We can help our students by giving them ideas on how to learn vocabulary and some guidance on what to learn" (p. 463). Rivers (1981) further added that in order to decide which technique to use, the teacher should see whether the chosen technique (a) achieves the objectives, (b) maintains the interest and enthusiasm of the learners, and (c) suits to all types of students. Allen (1983) said that "vocabulary is best learned when someone feels that a certain word is needed" (p.17).

On the whole, there are many techniques available for vocabulary teaching but the key in all

Gordon (1984) indicated that learning is most effective when it develops from the interests and motivations of students. In this case, one requirement is that students should get involved in classroom activities with less dependency on the textbook.

In the last fifteen years or so, some language-teaching experts and instructors have published articles and books that advocate vocabulary instruction. The result is an extensive body of literature comprising a wide-ranging continuum of arguments, studies, and suggestions about the proper role of language vocabulary instruction (Coady, 1997). There are also a widely varying number of approaches, methods, and techniques dealing with vocabulary instruction and/or acquisition.

Review of the Related Literature

Vocabulary is central to language, as Zimmerman (1997a) noted, and words are of critical importance to the typical language learner. One cannot learn a language without vocabulary (Krashen 1989; Nation, 1990). Nevertheless,

probable advantage of using interactive vocabulary activities for vocabulary learning. Two homogeneous groups of students, who were attending 11th level of ILI⁵, served as the participants in two groups of thirty, a control group and an experimental group. The participants were all female and their age range was 20-30.

To assure the criterion of homogeneity, the researchers selected 60 students from among 90 learners based on the results obtained from a CELT test of English proficiency. The participants were the students of six randomly selected classes from ILI. A pretest of vocabulary was also administered at this stage to ensure the novelty of to-be-instructed words. The participants were then dichotomized into an experimental and a control group, each comprising 30 students. The students in the control group received traditional vocabulary activities, whereas the participants in the experimental group were instructed to use the interactive vocabulary activities. At the end of the term, a teacher-made test was given to the students to determine the influence of treatment on the experimental group.

Drawing on the t-test, the research came up with the t-observed value that was much greater than the t-critical value at the .05 levels of significance. So, the null hypothesis stating that interactive vocabulary activities do not have any significant effect on the vocabulary learning of upper-intermediate Iranian EFL learners was rejected. Therefore, it is concluded that interactive vocabulary activities are among other influencing factors in improving the participants' vocabulary learning.

Key Words: communication, English as a Foreign Language (EFL), interactive vocabulary activities, interactive vocabulary instruction.

Introduction

Vocabulary as a major component of language learning has been the object of numerous studies, each of which has its own contribution to the field. Finding the best way of learning the words deeply and extensively is the common objective of most of those studies. However, one effective way for achieving this goal is somehow neglected in the field. Using a variety of activities, such as interactive vocabulary activities, can reinforce the teaching points without boring the students.

The view that vocabulary is secondary in importance for successful language learning has now really changed. Although vocabulary teaching and learning were ignored, to a great extent, in certain methods of language teaching for some decades, there is now a widespread agreement upon the need for language learners to improve their knowledge of vocabulary (Allen, 1983; Laufer, 1986; Coady, 1997; Zimmerman, 1997; Shand, 1999).

Not surprisingly, vocabulary presents a serious

linguistic obstacle to many non-native English students. They must learn thousands of words that speakers and writers of English use. In a study of L2 university students by Meara (1984), lexical errors outnumbered grammatical errors by 4:1. Similarly, a survey of L2 university students found that they identified vocabulary as a major factor that held them back in academic writing tasks (Zimmerman, 1997a).

Laufer (1988, as cited in Zimmerman, 1997a) also argued that if fluency is understood as the ability to convey a message with ease and comprehensibility, then vocabulary adequacy and accuracy matter more than grammatical correctness.

These studies indicate that communication relies upon the mastery of appropriate vocabulary. Therefore, teachers and educators should revise the old procedures of teaching vocabulary. Perhaps they had better break the routine of classroom drills and grammar translation methodologies.

Other studies by McDonald and Rogers-

The Effects of Interactive Vocabulary Activities on the Vocabulary Learning of Iranian EFL Learners

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی آثار احتمالی بهره‌گیری از فعالیت‌های تعاملی زبانی بر یادگیری واژگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی از سوی زبان‌آموزان ایرانی پرداخته است. فعالیت‌های مزبور در راستای تحقق اهدافی نظیر: تشریح معانی واژگان و کاربرد صحیح آن‌ها (Exposure)، درج واژه صحیح در متن (Expansion) و نمایش دانش زبانی به صورت شفاهی یا کتبی از طریق واژگان زبان هدف (Expression) به کار می‌رود. هر یک از اهداف یاد شده بایستی در سطح مهارت زبانی و نسبت به زمان صرف شده در زمینه فعالیت‌های مربوط به آن، مورد توجه قرار گیرد. مدرس سطح ابتدایی یادگیری زبان، زمان بیش‌تری را صرف تشریح معانی واژگان و کاربرد آن‌ها می‌نماید. مدرس سطح متوسط نیز زمان بیش‌تری را صرف تشریح کاربرد واژگان یا Expansion و بسط کاربرد آن یا Expression می‌کند. از سوی دیگر، مدرس سطح پیشرفته با توجه به استقلال زبان‌آموزان در زمینه‌ی به کارگیری اهداف پیشین فرصت بیش‌تری را برای بهره‌گیری از زبان هدف در محیط کلاس می‌نماید. بنا به عقیده‌ی کورت رایت^۱ و وسولک^۱ (۲۰۰۱ م.)، مدرس می‌تواند فعالیت‌های مربوط به هر یک از اهداف یاد شده را در کلاس درس ارائه کند. از این رو، نمونه‌ای شامل ۹۰ زبان‌آموز انتخاب شد که در نهایت پس از انتخاب تصادفی که با توجه به نتایج آزمون (CELT)^۲ صورت پذیرفت، به ۶۰ نفر کاهش یافت. نمونه‌ی ۶۰ نفره‌ی مزبور نیز به دو گروه شاهد (۳۰ نفر) و آزمایش (۳۰ نفر) تقسیم شد. پیش از شروع کار، آزمون اولیه (pretest) از زبان‌آموزان به عمل آمد تا از میزان آشنایی آنان با لغات برگرفته از متون کتاب ۱۱۰۰ واژه^۱ اطمینان حاصل شود. سپس در کلاس‌های گروه آزمایش، فعالیت‌های تعاملی زبانی به عنوان آزمایش مورد نظر ارائه گردید. گروه شاهد نیز بر اساس روش سنتی، تمریناتی نظیر پر نمودن جای خالی (fill-in-the-blank) و جور کردنی (matching items) را به انجام رسانید. نتایج این پژوهش بیانگر این نکته بود که فعالیت‌های تعاملی زبانی بایستی به عنوان عاملی مؤثر در پیشرفت یادگیری واژگان انگلیسی توسط زبان‌آموزان ایرانی مورد توجه قرار گیرد.

کلید واژگان: انگلیسی به عنوان زبان خارجی، فعالیت‌های تعاملی زبانی، آموزش تعاملی.

Abstract

This paper reports on a study which investigated the effects of interactive vocabulary activities on the upper-intermediate Iranian EFL learners' vocabulary learning. The study intended to find out the

situations pour la mise en œuvre des éléments esthétiques en classe de langue.

Au terme de cette recherche, nous aimerions mettre l'accent sur le fait que pour chaque apprenant apprendre une langue signifie aller à la rencontre de la chose nouvelle et d'un nouveau monde, alors c'est à nous, les enseignants, de procurer un nouveau sens à la manière d'enseignement d'une langue étrangère afin de pouvoir préparer les apprenants à mieux saisir et vivre la langue nouvellement présentée.

Conclusion

Ainsi, en analysant la valeur didactique des effets esthétiques dans la pratique de l'enseignement d'une langue étrangère, on se rend compte que la tâche exigeante de la dimension esthétique est de préparer la structure d'accueil des apprenants à pouvoir mieux sentir et vivre la langue étrangère. Car en effet, les éléments esthétiques sensibilisent tout le temps les apprenants lors de l'apprentissage de la langue étrangère et les incitent donc à recevoir les données langagières et cognitives avec plus d'intérêt, d'intention, de passion et d'attention. En y regardant de près, le fait de toucher et sensibiliser sans cesse l'esprit des apprenants à partir des situations d'enseignement, bien chargées par les éléments esthétiques, en classe de langue développe chez les apprenants les différentes aptitudes de spontanéité et de créativité et leur procure ainsi une nouvelle présence plus riche et plus active afin de pouvoir mieux saisir la langue. Nous avons remarqué qu'un tel enseignement assisté par les éléments esthétiques rend le processus de l'enseignement/apprentissage plus séduisant: les activités esthétiques en classe de langue sont des activités par excellence qui permettent à l'apprenant de répondre à ses besoins primordiaux de bouger, d'expérimenter, de créer,

de développer son imaginaire et ses rêves, de vivre la langue et de s'exprimer en unissant l'expression de ses idées aux émotions et aux sentiments. Toutes ces activités ont pour fonction d'accroître le désir d'apprendre chez les apprenants, et de leur procurer un vrai plaisir en classe de langue. Aussi les opérateurs esthétique, facilitent l'acte d'enseigner et d'apprendre car ils produisent un certain vécu émotionnel, affectif, tensif et sensible chez les apprenants. Ce qui jouerait un rôle essentiel à rendre les apprenants disponibles à apprendre plus facilement la langue étrangère.

Certes, l'effort de créer ces effets esthétiques lors d'enseignement d'une langue étrangère dépassera les territoires d'un enseignement traditionnel et rendra possible l'accès à des horizons d'apprentissage passionnel en didactique des langues étrangères.

Bibliographie

- Courtillon J., 2002. *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- Fontanille, J., 1987. *Le savoir partagé. sémiotique et théorie de la communication chez Marcel Proust*, édition Hadès-Benjamin, Paris-Amsterdam .
- Forest E., 1983. "Technologie de l'information et de la communication", www.webnetmuseum.org/fr/expo-retr-forest/textes-divers/4manifestes-esth-com-fr.htm-101k, paris.
- Huisman D., 1954. *L'esthétique*, Presse universitaire de France .
- Shaïri H.R., 2002. "Les caractéristiques existentielles du sujet apprenant de la langue" in **Modarres, Téhéran**, N°5, série: 22.
- Yaiche F., 2003. "La photos dans la classe" in **le français dans le monde**, N°329.
- Valéry P., 1972. *Discours inaugural du vingtième congrès international d'esthétique et science de l'art*, Paris, P.U.F.

surprise, de choc, de mouvement, de séduction, de dynamisme, de rêve.... lors de la pratique des supports perceptifs dans les classes de langues, peut nous rendre service.

Le tableau suivant nous aide à visualiser les opérateurs esthétiques qui sont susceptibles de nourrir la sensibilité des apprenants de la langue et de garantir leur présence vis-à-vis de la situation d'apprentissage. Aussi, il nous indique le moyen approprié par lequel chacun de ces éléments peut se réaliser.

Opérateurs esthétiques visant l'être des apprenants	Procédures de mises en œuvre des éléments esthétiques	Support perceptif employé	Exemple typique de la pratique esthétique
La surprise Surprendre	Changement brusque de ton, du décor ou de la scène et du geste - jeu de l'obscurité et de la lumière	L'auditif Le gestuel Le visuel	Photo dont les éléments sont d'abord coupés, puis tout d'un coup reliés et joints
Le choc Choquer	Un grand bruit, un trop plein d'objet ou du geste, jeu de présence et d'absence.	L'auditif Le gestuel Le visuel	Faire entendre un grand cri, un grand rire, un claquement des doigts, agrandissement de l'objet sur l'écran, cacher certaine partie de l'objet ou ne montrer qu'une partie de l'objet.
L'inattendu	Faire bouger les élèves, faire entrer une personne masquée ou un petit animal dans la classe	Le gestuel Le visuel	Déplacer les élèves, les faire lever et rasseoir, masquer l'un des élèves et le faire entrer pour pratiquer un jeu de découverte
L'émotion Rendre ému	Musique, chant, et danse ou chorégraphie	L'auditif Le visuel	Diffuser des chants et de la musique, faire chanter les élèves, pratiquer certaine situation de communication à partir du mouvement du corps et des chorégraphies

Le rêve Faire rêver	Identité fictive. Recours à l'imaginaire, simulation, jeu de rôle, scène théâtrale	Gestuel auditif	Donner des noms fictifs aux élèves. Donner des rôles aux élèves. Demander aux élèves de s'imaginer ailleurs en fermant les yeux
L'attente Mettre en attente	Présentation incomplète d'une image, d'un mot ou d'un geste! Produire un silence là où il ne faut pas.	Le visuel L'auditif	Faire entendre ou écrire la moitié d'un mot ou d'une phrase. Faire deviner la suite d'un nom ou d'un titre ou d'un métier
impressionner	Pratiquer l'imprévu, montrer des scènes jamais vues, montrer ou apporter des objets uniques dans leur genre.	Le visuel	Montrer un documentaire très particulier, montrer une photo très rare ou un produit très original

Comme nous l'avons déjà précisé, ces procédures esthétiques que nous venons de présenter peuvent intervenir pendant toutes les phases de l'enseignement/apprentissage et non pas seulement au début, au milieu et à la fin.

Un tel enseignement est un modèle d'enseignement réussi et effectif. Il enrichit la présence physique, psychique et cognitive des apprenants.

Ainsi, dans une classe de langue où l'on exerce une dimension esthétique "l'apprenant n'est pas un simple apprenant, il garde la trace de toute expérience vécue et la concilie avec la nouvelle expérience didactique qui se présente à lui" (Shairi Hamid-Reza, p.146).

Grâce à cette présence riche et existentielle, l'apprenant se sent plus apte à apprendre la langue étrangère, à s'exprimer, à agir et réagir dans une classe de langue. Certes la flexibilité, la facilité et le plaisir apporté par un enseignement chargé de la dimension esthétique montrent à quel point la tâche d'enseignant doit se baser sur une organisation des

Le savoir-être tel que nous l'entendons peut devancer le savoir-faire cognitif, autant qu'il peut l'accompagner ou le suivre. Ce savoir-être peut se réaliser même avant la pratique de l'acte d'apprentissage afin que l'élève se sente "présent" pour accueillir les connaissances et puis les intégrer. Cependant, cette présence ne s'arrête pas pendant l'apprentissage et peut s'actualiser et intervenir à chaque fois que l'élève se trouve en phase de la pratique en situation d'un certain type de savoir-faire. Grâce à cette présence riche et existentielle, l'apprenant se sent plus apte à apprendre la langue étrangère, à s'exprimer, à agir et réagir dans une classe de langue.

Etant donné la tâche exigeante de la dimension esthétique dans la préparation des apprenants à mieux acquérir une langue étrangère, nous allons essayer de connaître les éléments et les démarches susceptibles de nous faire accéder à une telle dimension.

Support didactique et stratégie esthétique de l'enseignement des langues

Après avoir précisé le rôle du savoir-être esthétique dans la didactique des langues, il nous paraît plus que jamais nécessaire d'utiliser des techniques variées et de manipuler des outils qui vont sensibiliser les élèves afin de mieux saisir la langue.

Nous pensons que seul le recours au champ perceptif serait en mesure de répondre à nos exigences esthétiques dans les classes de langue.

On a mentionné que l'esthétique est la traduction du grec "aisthétikos" qui veut dire doué de sensation. Par ce biais étymologique, on comprend que la dimension sensible est primordiale, quand il est question de l'esthétique.

De même, "l'esthétique, dans le sens strict, réside dans la connaissance recherchée pour la jouissance qui découle du fait de connaître" (Denis Huissman, P. 119).

Ainsi à chaque activité de connaissance, on peut attribuer une dimension esthétique: car notre perception en ouvrant toutes les voies vers un monde de connaissance et de savoir et en éveillant toutes nos sensibilités, nous fait vivre une expérience idéale de l'esthétique.

Aujourd'hui on considère le champ perceptif à la base de toute activité d'enseignement/apprentissage. Ce qui attribue à la mise en place d'une stratégie qui permettrait d'éveiller la sensibilité des élèves par le recours à des opérations d'ordre perceptif: le visuel, l'auditif, le gestuel, l'olfactif et le gustatif.

De fait, le support olfactif et gustatif mis à part, l'emploi de trois supports didactique à savoir, le visuel, l'auditif et le gestuel peut être considéré comme le meilleur moyen d'atteindre le niveau perceptif dans les cours de langue.

Nous entendons par le visuel, l'utilisation de toute sorte d'image fixe ou mobile (photo, peinture, publicité, extrait des films...), par l'auditif, tout ce qui peut sensibiliser l'oreille des élèves et favoriser leur écoute (son, chant, le bruit du monde naturel...) et enfin par le gestuel, tout ce qui fait appel au mouvement du corps, aux mimiques, aux gestes et au déplacement dans l'espace (les jeux, le jeu de rôle, le jeu théâtral...)

Cependant quelle que soit la qualité de ces supports pédagogiques consacrés pour la plupart à l'intégration des activités perceptives dans l'enseignement des langues étrangères, leur simple emploi ne suffit pas à garantir le bon fonctionnement de la dimension esthétique.

Il faut prévoir les situations et les stratégies d'apprentissage qui arrivent à procurer un sens esthétique aux apprenants dans le but de les rendre plus sensibles, plus séduits, plus attirés, plus dynamiques, plus actifs et enfin plus présents dans les classes de langue.

Pour ce faire, le recours à des différents effets d'ordre sensible, comme les effets d'attente, de

améliore nécessairement celle-là. Pour J.Courtillon, apprendre à utiliser une langue "ce n'est pas seulement manipuler des structures, c'est aussi véhiculer des sens conformes à l'intention de communication dans laquelle on se retrouve." (Janine Courtillon, p.6).

C'est exactement dans le sens de réussir mieux cette intention de communication que l'activité esthétique comme l'un des moyens le plus favorable à susciter l'intérêt des apprenants, entre en jeu. Car en effet, la dimension esthétique en éveillant, investissant et développant la sensibilité des apprenants peut se poser comme une opération qui peut préparer la structure d'accueil des apprenants de sorte qu'ils ne soient plus considérés comme des simple objets sur qui l'on pratique l'exercice d'apprentissage, mais surtout comme des sujets, "présents en chair et en os face à la langue et face aux autres" (Shairi Hamid-Reza, 2002, P. 139), aptes à s'organiser pour se mettre en position d'agir et de réagir et, comme le souligne J. Courtillon à juste titre, de "traiter la langue" (Janine Courtillon, 2002, p.111).

Sur la base de ces remarques, nous pouvons nous intéresser maintenant à étudier les différentes stratégies par lesquelles on peut pratiquer la dimension esthétique dans l'enseignement des langues étrangères.

Le savoir-être didactique et esthétique

On sait très bien aujourd'hui qu'enseigner une langue n'est pas seulement transmettre un contenu, c'est aussi aider les apprenants à acquérir tous les savoirs (savoir-être, savoir-faire) nécessaires à apprendre une langue étrangère.

L'enseignement du savoir-faire dans une classe de langue, c'est faire acquérir à l'apprenant une aptitude cognitive qui lui permettra de réaliser ses acquisitions et ses programmes: comment faire pour employer correctement des règles morphologiques, syntaxiques et linguistiques. En

didactique, on entend par le savoir-faire, le fait d'apprendre aux apprenants un "comment faire pour noter, mémoriser, comparer, résumer, parler, décrire, écrire et lire" (Jaques Fontanille, 1987, p. 29).

Mais enseigner le savoir-être, c'est enseigner aux apprenants les activités, en terme de comportements ou d'attitudes sociale, psychique, affective, par lesquelles une personne manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (le concept de soi), les autres, les situations, la vie en général, mais aussi la façon d'agir et de réagir.

Par exemple, savoir s'exprimer en français, lorsqu'il s'agit d'employer une formule de salutation, est un savoir-faire; tandis que la manière de saluer et le comportement socio-culturel nécessaire au moment de la réalisation de cet acte, relèvent du domaine du savoir-être. Comment saluer un inconnu, un adulte, un enfant, un copain, quand et qui on peut tutoyer, quand on serre la main à quelqu'un, quand et à qui il faut donner un pourboire et etc. Tout cela nécessite une compétence socio-culturelle et affective.

Selon une visée didactique quelle que soit la qualité des savoir-faire dans une classe de langue, si l'apprenant ne sait pas comment agir et réagir de façon adaptée devant telle ou telle circonstance, le résultat de l'enseignement restera médiocre.

Mais, la dimension esthétique de l'enseignement des langues telle que nous l'envisageons, nous oblige à revoir cette classification des savoirs sous un autre angle. D'après une analyse sémiotique de Jaques Fontanille le savoir-être c'est le savoir "comment être, comment exister et comment se présenter au monde" (Jaques Fontanille, 1987, p.29). Dans un sens plus large, le savoir-être esthétique correspond à la présence active de l'apprenant par rapport au monde qui l'entoure (la classe, les apprenants, l'enseignant, la langue elle-même et les situations imprévues de la pratique langagière).

réflexions techniques, consacrées à la manière d'enseigner ont vu le jour. Bien que ces nouvelles techniques soient importantes, elles ne suffisent pas. On manque toujours en pédagogie, des plans de formation qui soient adaptés à notre univers, à nos jours, à notre rythme et à notre manière de vivre.

En effet, dans cet univers qui est celui de sensibilité, de perception et de communication, on ne peut pas négliger le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable des éléments perceptifs, sensibles et affectifs. Ce qu'il faut préconiser aujourd'hui c'est une remise à jour permanente de l'enseignement pour appréhender le monde dans lequel nous vivons.

Esthétique et l'enseignement des langues étrangères

L'esthétique c'est la traduction du grec "aisthétikos", c'est-à-dire doué de sensation "aisthesis". Par ce biais étymologique, on comprend que la dimension sensible est primordiale quand il est question de l'esthétique.

Et le sensible, c'est ce selon lequel se définit le rapport de l'homme au monde. De ce point de vue, l'esthétique peut signifier l'approche sensible du monde qui comprend dans son domaine, tout ce qui touche à nos sensibilités.

Historiquement, on considère l'esthétique comme une interrogation fondamentale sur l'art de sorte que l'objet et la méthode de l'esthétique dépendent de la façon dont on définira l'art. Selon Denis Huisman, l'esthétique "c'est une science du goût, une philosophie de l'art, une technique de la sensibilité" (Denis Huisman, 1954, p. 121). Or l'esthétique ne viserait pas seulement l'art, mais aussi la nature et d'une manière générale toutes les modalités de la beauté.

De même, l'esthétique a occupé une grande place dans le champ de la philosophie. Comme disait Paul Valéry: "l'Esthétique naquit un jour

d'une remarque et d'un appétit de philosophe." (Paul Valéry, 1973). En philosophie, on a essayé d'étudier par l'esthétique, les diverses façons dont le beau se révèle à l'homme et les effets qu'il produit sur l'homme.

Aujourd'hui en tenant compte de l'étymologie du mot "esthétique", on s'occupe plutôt de chercher à comprendre comment le monde du sensible affecte directement les individus que nous sommes. On essaie plutôt d'apporter une large dimension esthétique aux technologies de l'information et de la communication pour pouvoir nous donner à sentir la nouvelle réalité d'un monde de plus en plus compliqué, fluide et riche.

Ce qui nous amène à proposer les bases d'une nouvelle forme d'esthétique: l'esthétique de la communication. L'esthétique de la communication comme le soutient F. Forest, "s'efforce d'intégrer des données relevant de la philosophie mais également des sciences humaines, des sciences exactes et de tout ce qui serait susceptible (science ou non) d'apporter une connaissance à son objet qui est le sensible." (F.Forest, 1983). En effet, aujourd'hui, la préoccupation essentielle des artistes de la communication consiste plutôt à utiliser, même à détourner les nouveaux instruments de connaissance et d'action pour tenter d'élargir les horizons de notre perception, de notre sensibilité et de notre conscience afin de créer chez nous une sensibilité contemporaine plus conforme à notre monde.

La dimension esthétique en se posant ainsi comme une partie prenante dans le monde d'aujourd'hui et par suite dans la communication peut être comme un défi de taille pour les technologues de l'éducation qui promettent succès et efficacité en didactique des langues. Car comme nous savons bien, la communication joue un rôle essentiel dans l'enseignement des langues étrangères. De sorte que, toute éducation passe par une communication et, en améliorant celle-ci, on

l'attente et etc.) visent l'être des apprenants, les sensibilisent et garantissent leur présence active lors d'apprentissage de la langue étrangère en classe de langue et ainsi les rendent plus aptes à agir et réagir en face de la langue à apprendre.

Mots-clés: enseignement/apprentissage, opérateurs esthétiques, présence, sensibilité.

Introduction

Apprendre une langue étrangère signifie aller à la rencontre d'une chose nouvelle, d'un nouveau monde. C'est à nous les enseignants d'apporter un nouveau sens à la manière d'enseigner pour pouvoir ouvrir l'esprit et le cœur des apprenants sur ce nouveau monde et les amener à mieux vivre et sentir la langue nouvellement présentée. Selon Francis Yaiche "apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une langue vivante. Il est donc nécessaire de vivre une langue et non pas de l'apprendre de façon mécanique" (Francis Yaiche, 1996, P. 182).

Vu que chaque apprenant est considéré avant tout comme un être humain, sensible, affectif, présent en chair et en os dans une classe de langue, on doit préconiser pour chaque activité d'enseignement/apprentissage une stratégie qui permettrait par excellence de prendre en considération sa présence, sa sensibilité et son affectivité dans les classes de langues. C'est ce qui nous conduit à proposer à travers cet article la mise en considération d'une dimension esthétique au cours des activités d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ; étant donné son origine étymologique "aisthétikos" l'esthétique suggère bien un rapport essentielle avec la sensibilité et l'affectivité.

En effet, tout au long de cet article, nous nous efforcerons de montrer de quelle manière la dimension esthétique joue son rôle dans l'enseignement des langues et comment les opérateurs esthétiques fonctionnent pour changer la classe de langue en un lieu de sensibilité, de présence, d'interaction et de plaisir. Sur ce plan,

nous nous intéresserons à toutes les activités qui arrivent à procurer un sens esthétique à l'acte de l'apprentissage dans le but de le rendre plus séduisant, plus attirant, plus dynamiques et plus actifs dans une classe de langue.

L'univers d'aujourd'hui

Nous vivons aujourd'hui dans un monde qui est celui de sensibilité, de perception, un monde moderne de communication. En effet, tous les éléments de communication qui se trouvent dans notre univers (les photos, les images, les publicités, les livres, les journaux, les sons, même les parfums) ont aussi pour objectif de toucher de quelques manières notre sensibilité, notre perception et notre affectivité.

Autrement dit, dans ce monde nous sommes sans cesse confrontés à des choses qui provoquent nos sens plutôt que de nous transmettre des connaissances. Comme exemple, nous pouvons prendre le cas des publicités où au lieu de nous informer du système de fonctionnement, des aspects techniques et de ce dont un produit est capable, elles nous mettent en présence des effets de sensation, du plaisir et du rapport sensible qui s'établiraient entre tout consommateur et le produit (par exemple une voiture).

La question principale qui se pose maintenant est de savoir si l'apprentissage d'une langue étrangère peut se réaliser sans la prise en compte des éléments sensibles et perceptifs.

L'univers d'aujourd'hui et l'enseignement

Jusqu'à présent, en pédagogie, de nombreuses

esthétiques
esthétiques
esthétiques



Hamid-Reza SHAIRI, Université Tarbiat Modares,
Email: shairih@yahoo.fr

Parissa YADEGARI, Université Tarbiat Modares,
parissayadegari@yahoo.com

Le rôle des opérateurs esthétiques dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

چکیده:

امروزه علی‌رغم تعداد روش‌های آموزشی در فراگیری زبان، هنوز خلاء شیوه‌های آموزشی که به زبان‌آموز اجازه دهند زبان خارجی را کاملاً حس نموده و با آن زندگی کند، به چشم می‌خورد. بسیاری از متخصصان آموزش زبان و تدوین‌کنندگان روش‌های آموزش زبان خارجی در حل این مشکل طرح‌های آموزشی بسیاری را ارائه نموده‌اند، اما هیچ‌یک کافی نبوده است. امروزه باید راه‌کارهایی را در کلاس‌های زبان پیش‌بینی کرد که بتوانند با احساس و ادراک زبان‌آموزان ارتباط برقرار کرده و بدین وسیله حضور آنها را در کلاس زبان غنی‌تر، پویاتر و خلاق‌تر سازند. در همین راستا، این مقاله پیشنهاد می‌نماید که با گنجاندن عوامل زیبایی‌شناختی از قبیل تعجب، شگفت‌زدگی، هیجان، خیال‌پردازی، انتظار و... در تمامی فرآیندهای آموزش زبان خارجی، حضور فردی زبان‌آموز را در راستای دریافت بهتر زبان خارجی تضمین نموده، او را در امر یادگیری فعال‌تر ساخته تا بدین وسیله او در تعامل مستمر با زبان خارجی قرار گیرد. کلیدواژگان: آموزش/فراگیری، عوامل زیبایی‌شناختی، حضور، حساسیت.

Résumé

Aujourd'hui malgré le nombre croissant des méthodes d'enseignement/apprentissage, on souffre toujours du manque des plans de formation qui arrivent à faire ressentir et à faire vivre la langue étrangère aux apprenants. Beaucoup de didacticiens et des concepteurs de méthodes ont suggéré de nombreuses réflexions techniques sur ce point, mais elles ne suffisent pas. Il convient de prévoir certaines stratégies correspondant à la sensibilité des apprenants, capables de rendre leurs présences plus riches, plus actives et plus créatives dans les classes de langue et arriver ainsi à les préparer à mieux vivre et sentir la langue étrangère. Pour ce faire, nous nous proposons dans cet article d'intégrer les opérateurs esthétiques dans tous les processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En effet, tous les éléments esthétiques (comme la surprise, le choc, l'inattendue, l'émotion, le rêve,



دفتر انتشارات کمک آموزشی



برگ اشتراک مجله های رشد

شرایط

- ۱- واریز مبلغ ۲۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله درخواستی، به صورت علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سه راه آزمایش (سرخه حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.
- ۲- ارسال اصل رسید بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک.

- نام مجله:
- نام و نام خانوادگی:
- تاریخ تولد:
- میزان تحصیلات:
- تلفن:
- نشانی کامل پستی:
- استان:
- شهرستان:
- خیابان:
- پلاک:
- کدپستی:
- مبلغ واریز شده:
- شماره و تاریخ رسید بانکی:

امضا:

نشانی: تهران - صندوق پستی مشترکین ۱۶۵۹۵/۱۱۱
 نشانی اینترنتی: www.roshdmag.org
 پست الکترونیک: info@roshdmag.org
 شماره مشترکین: ۷۷۲۳۵۱۱۰ - ۷۷۲۳۶۶۵۶
 پیام گیر مجلات رشد: ۸۸۳۲۹۲۳۲ - ۸۸۳۰۱۴۸۲

یادآوری:

- هزینه برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی، بر عهده مشترک است.
- بنای شروع اشتراک مجله از زمان وصول برگ اشتراک است.
- برای هر عنوان مجله برگ اشتراک جداگانه تکمیل و ارسال کنید (تصویر برگ اشتراک نیز مورد قبول است).

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

مجله های دانش آموزی (به صورت ماهنامه - ۹ شماره در هر سال تحصیلی - منتشر می شوند):

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

مجله های عمومی (به صورت ماهنامه - ۹ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- رشد مدیریت مدرسه، رشد معلم، رشد آموزش ابتدایی، رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، رشد تکنولوژی آموزشی، رشد مدرسه فردا

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

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

مجله های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، آموزگاران، مدیران و کادر اجرایی مدارس

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

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

تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸

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
- *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. Rezaei*, 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
- Ghasem Kabiri*, Ph. D. Gilah 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.

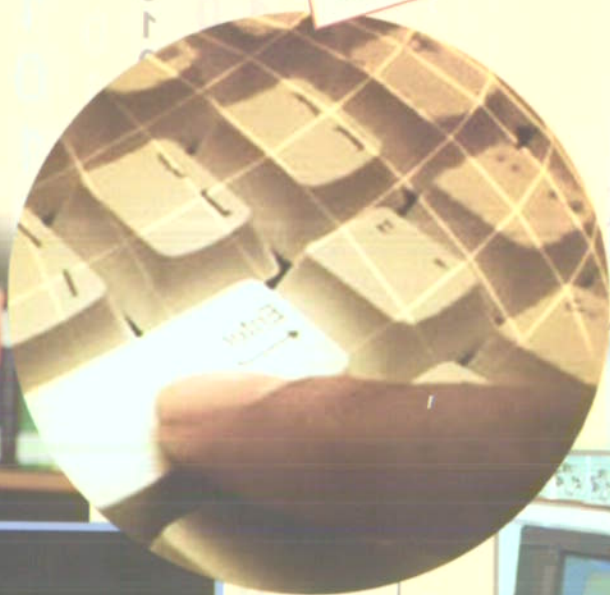
ROSHD FLT

78

No. 78, Spring ,VOL.20, 2006

www.roshdmag.org

Quarterly



FLT

Foreign Language Teaching Journal