

۴۰

رشد

آموزش زبان

مجله علمی - ترویجی

سال پانزدهم / ۱۳۸۰ / بها ۱۵۰ تومان

ISSN 1606-920X

**Foreign Language
Teaching Journal**

flit

Language

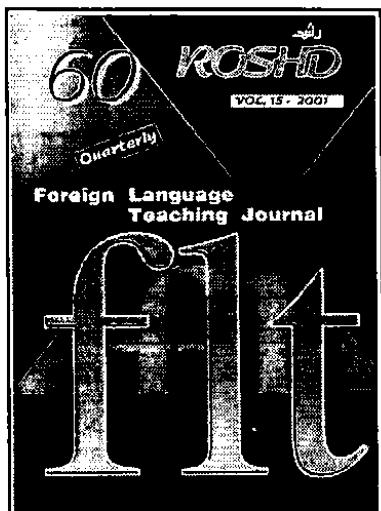
horizo

horizo

Foreign Languages open
doors to new

HORIZONS

language



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
(شده آموزش زبان)
سال پانزدهم - دوره انتشار - بهار ۱۳۸۰
- شماره مسلسل ۶۰
مدیر مسؤول: علیرضا حاجیان زاده
سردبیر: دکتر سید اکبر میر حسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت اقتس (سهامی عام)
تیراژ: ۷۰۰۰ نسخه
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱
دفتر مجله: (داخلی) ۳۷۴-۳۷۹ (۲۷۹-۸۸۳۱۱۶۱-۹)

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

Roshd Foreign Language Teaching Journal

- How to Tackle with Grown-up Students?
/ F.A. Maddah/ 34
- Effect of Information Processing
Models on Learning Grammar by
Iranian Students
/ A. Mirhassani & A.R. Sadeghi/ 43
- Markierung syntaktischer Relationen
im Deutschen und Persischen / Gh. A.
Askarian/ 57
- L'Internet et la didactique du FLE / M.
Farjah/ 64

- فهرست عناوین
- پیشگفتار / میرحسینی / ۲
 - تأثیر تداخل زبان مادری در آموزش زبان دوم
/ رزیتا عیسانی / ۳
 - Challenges Facing Language Teachers:
Implications for the Teachers Training
Programs / M. Koosha / 18
 - Action Research and the EFL Teacher/
M.R. Talebinezhad / 25

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان اصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید در دو نسخه تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه ها آمده است، ارسال شود. در مورد مقالات فرانسه و آلمانی نیز این مورد صادق است. ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در متنهای ارسالی باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤلیت پاسخگویی به پرسشهای خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

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

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

پیشگفتار

همه، بهار را با این امید شروع می‌کنند که همراه با بیداری طبیعت و شادی و سرسبزی آن، زندگی نیز پر از نشاط و باروری باشد و در سال جدید موفقیت‌های بهتر و چشمگیرتری را کسب کنند.

طی چند سال گذشته، مجله «رشد آموزش زبان» توانسته است با همکاری و مساعدت تعداد قابل توجهی از اساتید، مدرسان، دبیران، دانشجویان و علاقه‌مندان به تدریس و یادگیری زبان، مطالب علمی، تخصصی و آموزنده‌ای را به چاپ برساند. مسلماً مقایسه‌ای هرچند سطحی بین سال‌های گذشته و آنچه اکنون مطالعه می‌فرمایید، می‌تواند نشانگر بستیار مشخص، روشن و گویای این حقیقت باشد. گرایش افراد علاقه‌مند به «رشد آموزش زبان» نشان می‌دهد که این مجله توانسته است تا حدی رسالت و وظیفه بزرگ خود را انجام دهد.

مسلماً با شروع سالی نو و آغاز دوره‌ای جدید، تلاش در بهبود کیفی و کمی مجله نیز افزایش می‌یابد و امید است همه دست‌درکاران آموزش و یادگیری زبان همان‌گونه که سعی در برپایی سمینارها و گردهم‌آیی‌های مختلف در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی متفاوت دارند، در ارائه مقالات تازه با موضوعات و راهبردها و راهکارهای جدید، مجله خود را یاری دهند.

شایان توجه است، دست‌درکاران علمی که گاه الطاف خود را در ارائه نظرات مثبت و سازنده برای پیشبرد مطالب چاپ شده در ایران دریغ می‌دارند و بر مقاله‌های چاپ شده در مجلات و مطالب خارج از کشور به طور خاصی تأکید می‌کنند، نتیجه و حاصلی جز پربارتر کردن مجلات خارجی و فقدان مقاله‌های خوب و باارزش داخلی نخواهد داشت. آیا بهتر نیست که این‌گونه مقالات را در مجلات خودمان به چاپ برسانیم تا هم اعتبار و ارزش علمی بیش‌تری به مجلات مان ببخشیم و هم دست‌نیاز به خارج دراز نکنیم؟ چرا محققان و اساتید و مدرسان خود را در انتظار چندساله برای چاپ مقالاتشان قرار دهیم؟ در صورتی که می‌بینیم چاپ همان مقاله‌ها در خارج، امتیاز بیش‌تری کسب می‌کند. آیا بهتر نیست خودمان را باور داشته باشیم و به آنچه داریم به دیده احترام بنگریم. به امید روزی که بر بلندای علم و دانش باشیم و ابداعات نوین و چشمگیری را برای کشور خود ارائه دهیم.

در این شماره، مقالات تازه‌ای از اساتید، محققان و مدرسان زبان ارائه و چاپ شده است که بعضی از آن‌ها به شرح زیر می‌باشد:

تحقیق اقدام پژوهی، آشنایی با ساختارهای آلمانی، شیوه‌های بررسی مشکلات زبان‌آموزان بزرگسال، چالش معلمان زبان و تحولات آموزشی در تدریس زبان و راهبردهایی برای برنامه تربیت معلم، الگوی پردازش اطلاعات در یادگیری دستور زبان، فنون تحلیلی گزینه‌های آزمون برای بهبود روایی و پایانی آزمون.

تأثیر تداخل زبان مادری در آموزش زبان دوم

Aujourd' hui, l'enseignement des langues vivantes fait l'objet de nombreuses recherches. Il est évident que certains problèmes s'y mettent en jeu. un des phénomènes linguistiques qui mérite une attention particulière de la part des didacticiens des langues étrangères est l'ininterférence de la langue maternelle dans l'enseignement de la langue étrangère. Cette recherche a pour objet de traiter cette influence, le rôle positif/négatif que cette interférence peut jouer dans l'apprentissage d'une L2 et de trouver un moyen efficace d'utilisation de cette interférence dans l'élaboration des méthodes comparatives.

رزیتا عیلانی - عضو
هیات علمی دانشگاه آزاد

چکیده

بنا بر قوانین حاکم بر طبیعت علوم، هر بحث جدید در روند گسترش خود، با مسائل و موانع خاصی مواجه می شود. علم آموزش زبان نیز چنین است. یکی از مسائلی که با پیشرفت این علم مطرح می شود، تأثیر و نفوذی است که زبان مادری یا زبان اول بر فرد باقی می گذارد. زمانی که آموختن یک زبان دیگر آغاز می شود، زبان اول در آواها، لهجه و نیز ساختار دستوری زبان دوم اثر خود را نشان می دهد.

در این مقاله، با توجه به اهمیت موضوع تداخل دو زبان اول و دوم و نقشی که این مهم در تهیه و تدوین روش های

آموزشی دارد، ضمن اشاره به نحوه یادگیری دو زبان، تأثیرات زبان مادری بر زبان دوم مورد بررسی قرار می گیرد. واژه های کلیدی: زبان اول (مادری) زبان دوم، تداخل زبانی، یادگیری، من زبانی

طرح مسأله

به طور کلی، آموختن یعنی: «فرا تر رفتن، جایگزین کردن و گاهی شکستن چارچوب های روزمره اطلاعات» (بورده - ۱۹۹۵).

طبق این تعریف، علم آموزش زبان های خارجی همان طور که همزمان، از یک سو نظامی بسیار قدیمی است و از ابتدای تشکیل جوامع مدنی، در مبادلات بین المللی مورد توجه قرار گرفته است (کوترز و دیگران - ۱۹۸۷)؛ از سوی دیگر به دلیل مطرح شدن انگیزه های جدید یادگیری زبان بسیار جدید است؛ به طوری که تا پیش از جنگ جهانی دوم، آموزش زبان های خارجی بیش تر به طبقه نجیب زادگان و اشراف اختصاص داشت؛ اما طی جنگ جهانی دوم، به دلایل سیاسی و جاسوسی، دولت ها توجه خاصی به این زمینه معطوف داشتند و بویژه در پادگان ها و اردوگاه های نظامی، طرح های وسیعی را برای آموزش زبان های خارجی به اجرا درآوردند. از آن زمان به بعد، روند سریع پیشرفت های قرن بیستم، مردم کشورهای مختلف را به فراگیری یک یا چند زبان بیگانه وادار کرد؛ تا جایی که گوته در این باره می گوید: «کسی که هیچ زبان بیگانه ای را نمی داند، زبان خود را هم بدرستی نمی داند.» (لوسیمونوویچ و یگوتسکی - ۱۳۶۷).

همراه با توسعه این علم، مسائل و مشکلات آن نیز نمایان شد که از جمله مهم ترین آن ها، مشکلی است که از معارضه الگوهای نظام زبان مادری با ساختار زبان خارجی یا زبان دوم به وجود می آید و زبان آموز تحت تأثیر شدید زبان مادری، مشکلات جدیدی را تجربه می کند.

نحوه یادگیری زبان مادری و زبان دوم

آموختن یک زبان به معنی جمع آوری مجموعه ای از اطلاعات مربوط به سیستم زبانی و یا قوانین ساختاری مشخصی است که در پی یک فعالیت آگاهانه و یا یک تجربه صورت می گیرد. به طور قطع، زبان را نمی توان با حفظ کردن تمامی جملاتی که استفاده می شود و یا در آینده مورد استفاده قرار خواهد گرفت، آموخت. بلکه زبان آموز باید نظام زبانی و کاربرد صحیح آن را بیاموزد. شناخت قواعد یک زبان نیز ضرورتاً باعث ایجاد توانایی در به کارگیری اطلاعات نمی شود. در واقع، حفظ کردن، به معنی هیچ چیز یاد نگرفتن است و این حفظیات فقط در شرایط از قبل پیش بینی شده قابل استفاده است. (هالته - ۱۹۹۳).

زبان مادری، اولین آموزش علمی است که پس از به ارث بردن از والدینمان، به فرزندانمان منتقل می کنیم. به این ترتیب، در روند حساس کردن کودک به مشخصه های آوایی، مهم ترین مرحله آموزش زبان مادری، در اولین سال زندگی کودک صورت می گیرد. در این مرحله، کودک صداهای خاص زبان مادری اش را تشخیص می دهد و سعی می کند بخشی از توانایی خود را جهت تولید صداهای خارجی به کار گیرد. این مرحله

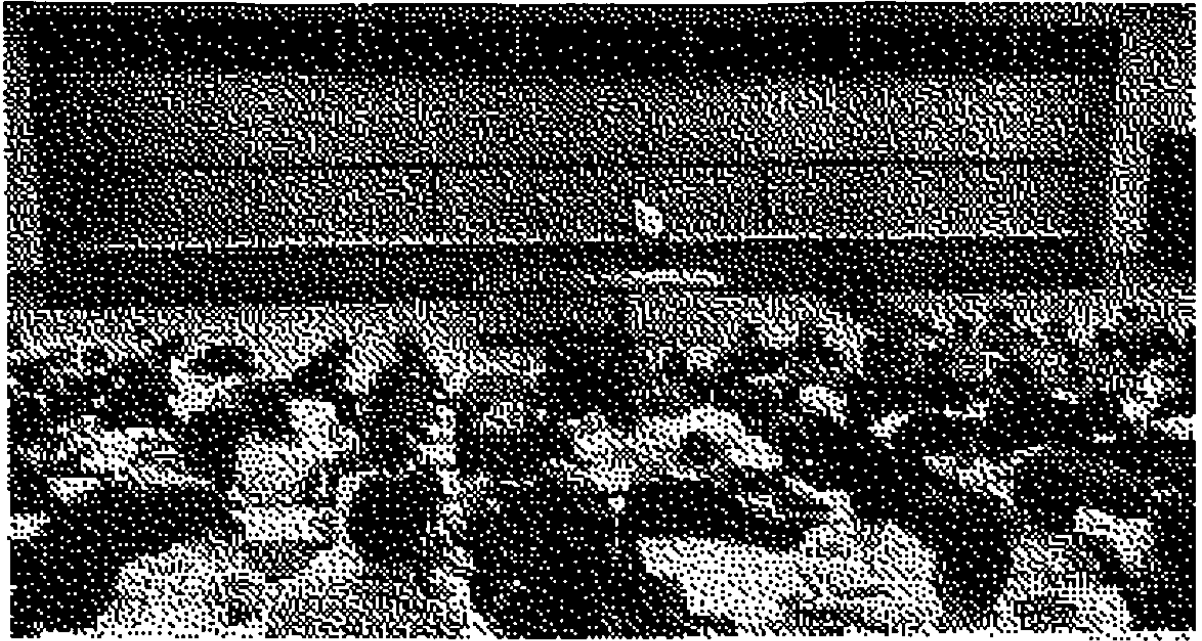
پس از سن ۹ سالگی و تکمیل سیستم عصبی کودک پایان می گیرد. البته مسلماً پس از این سن نیز فرد می تواند صداهای جدیدی را یاد بگیرد؛ اما این فعالیت جنبه آگاهانه و ارادی پیدا می کند (رونالد - ۱۹۹۱). کودک بر اثر تمرین و تکرار زیاد و شرایط مهیا شده توسط محیط، نظام زبان مادری و کاربرد آن را می آموزد و اشتباهاتی که در به کارگیری این نظام انجام می دهد، نمایانگر آن است که به نحوی از قواعد زبان خود استفاده می کند. اما در یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی این موضوع جنبه دیگری پیدا می کند. در روش های سنتی بر این موضوع تأکید می شود که دانش آموز حجم معینی از جملات، کلمات و کاربرد آن ها را در شرایط مختلف حفظ کند و سپس با استفاده از قوانین مشخص دستوری و املائی، منظور خود را طرح ریزی و بیان کند. اما با توجه به این که زبان آموز در زبان خارجی تجربه و تمرین کم تری نسبت به زبان مادری خود دارد، در عمل از به کارگیری این قوانین بنیادین ناتوان است و برای بیان منظور خود، تحت تأثیر قوانین و ساختارهای زبان مادری قرار می گیرد. (جواندل - ۱۳۷۰).

تأثیر زبان مادری بر زبان دوم

اساسی ترین تأثیری که زبان مادری یا زبان اول بر زبان خارجی یا زبان دوم می گذارد، این است که زبان آموز ابتدا قواعد و دستور زبان مادری خود را به صورت آگاهانه یا ناآگاهانه (در مدرسه یا در سن پیش از آن) فرامی گیرد و وقتی یادگیری زبان دیگری را شروع می کند، می خواهد این دستورات از پیش آموخته شده را در زبان دیگر هم به کار برد. در این حالت، حتی احتمال دارد که زبان آموز واژه های زبان دوم را بر حسب الگوهای زبان خود کنار هم قرار دهد. مثلاً اگر در زبان اول برای منفی کردن یک فعل، مشخصه نفی را پیش از فعل قرار می دهد، در زبانی مثل انگلیسی نیز کلمه "not" را پیش از فعل قرار می دهد و عبارتی مثل "I speak English" را به این صورت منفی می کند: "I not speak English".

در این حالت، در زبانی مثل فرانسه، یادگیری منفی کردن جمله برای او راحت تر است و جمله "Je ne parle pas" را آسان تر از انگلیسی درک می کند.

این عدم تطابق در مورد واژه ها نیز صادق است. همان گونه که نمی توان دو واژه را از یک زبان کاملاً هم معنا دانست و اختلافی در بار معنایی آن ها، هر چند اندک وجود دارد، به همین ترتیب، تقریباً غیر ممکن است که یک واژه از یک زبان با واژه معادل آن از زبان دیگر، کاملاً هم معنی باشد. به همین دلیل است که به دانشجویان زبان توصیه می شود که در بیان جملات مورد نظر خود، از ترجمه آن ها از زبان مادری به زبان



می کند، تا پایان زندگی ثابت خواهد بود و هر چیزی که بخواهد آن را تغییر دهد، به عنوان یک عامل تهدیدکننده «من» تلقی می شود. بنابراین عقیده گیورا، مبتکر اصطلاح «من زبانی»، زبان و هویت در هم پیوسته اند. بنابراین برای یک فرد بزرگسال، فراگیری یک زبان بیگانه به منزله کسب هویتی جدید است و مشکل می تواند هویتی را که ریشه در زبان مادری دارد، از دست بدهد. «من زبانی» که جزء اصلی فردیت مشخص می شود، در کسب هویت ثانوی مورد تهدید قرار می گیرد. از همین رو، کودک به دلیل انعطاف پذیری شخصیتی که دارد، راحت تر از بزرگسال می تواند در مقابل مشکلات یادگیری زبان دوم مقاومت کند.» (جواندل - ۱۳۷۰).

تداخل دو زبان و نقش آن در تدوین روش های آموزشی با توجه به این واقعیت که زبان اول در یادگیری زبان دوم تأثیر می گذارد، متخصصان زبان شناسی توصیه می کنند که روش های آموزشی به صورتی تدوین شود که مطابق با نحوه یادگیری زبان مادری باشد و زبان آموز از همان ابزارهای فراگیری زبان مادری برای آموختن یک زبان دیگر استفاده کند. در روش های جدید آموزش زبان های خارجی سعی می شود که میزان استفاده از زبان مادری افزایش یابد تا با مقایسه دو زبان، امکان درک بهتر و عمیق تر ساختارهای دستوری و معنایی زبان جدید برای زبان آموز فراهم شود.

طبق عقیده متخصصان تدوین روش های آموزشی، در یک روش تدریس باید چند ویژگی اصلی رعایت شود:
در درجه اول، نظام آموزشی باید بتواند حساسیت زبانی

دوم خودداری کنند و برای بیان منظور خود به همان زبان دوم فکر کنند. (حسینان - ۱۳۶۶).

تأثیر تداخل زبان مادری در بحث آواشناسی و دستگاه صوتی نیز بسیار واضح و مشخص است. کودکی که زبان خارجی را قبل از سن دوازده یا سیزده سالگی می آموزد، معمولاً آن را بدون لهجه یاد می گیرد؛ ولی غالباً، افرادی که یک زبان دیگر را پس از سن حدود ۱۸ سالگی شروع می کنند، بسختی می توانند خود را از تأثیر نظام آوایی زبان مادری دور کنند. هرچه سن فرد پیش تر باشد، مبارزه با تداخل نظام زبان مادری برایش مشکل تر می شود و این امر برای او نوعی کوششی ارادی و هدایت شده است (حسینان - ۱۳۶۶). به همین دلیل، به اعتقاد برخی از متخصصان زبان، بهترین سن برای یادگیری یک زبان بیگانه، پیش از آموختن قواعد دستور زبان مادری به طور اصولی است و هرچه سن زبان آموز بالاتر برود، احتمال تداخل قواعد و نظام زبان مادری بیش تر می شود.

درباره ارتباط سن زبان آموز با میزان تأثیرپذیری از زبان مادری، یک اصل روان شناسی نیز بعد دیگری از قضیه را مشخص می سازد. هر نوع آموزش، تغییراتی را هرچند اندک در ساختار شخصیتی فرد به وجود می آورد و دید او را نسبت به مسائل پیرامون خود تغییر می دهد. در فراگیری یک زبان خارجی این موضوع شدیدتر و واضح تر مشاهده می شود. زمانی که کودک آموختن زبان مادری، یعنی همان زبان محیط پیرامون خود را شروع می کند، ناآگاهانه فرهنگ آن محیط را به دست می آورد و این فرهنگ هویت او را تشکیل خواهد داد. خصوصیات فرهنگی و شخصیتی که فرد به این ترتیب کسب

فرد را افزایش دهد. این حساسیت و توجه، امکان تشخیص اجزای ساختاری زبان دوم را میسر می‌سازد. تحقیقات انجام شده در کانادا نشان می‌دهد، دانش آموزانی که در کلاس زبان دوم شرکت می‌کنند، در آن واحد زبان مادری آن‌ها نیز پیشرفت می‌کند و می‌توانند معلومات خود را از یکی به دیگری انتقال دهند (بوتون - ۱۹۸۴). دومین ویژگی یک روش خوب، وجود تمرینات ساختاری متعدد و کافی است که به دانشجو کمک می‌کند تا قوانین زبان شناسی را درک کند و آن‌ها را تحت قوانین دستوری منظم کند. همچنین یک روش مناسب باید بتواند این توانایی را در اختیار زبان آموز بگذارد که او خود را با موقعیت‌های مختلفی که در زندگی با آن‌ها مواجه می‌شود، مطابقت دهد.

بعضی از متخصصان زبان توصیه می‌کنند که مدرسان از آن دسته جزوه‌ها و روش‌های تطبیقی استفاده کنند که بیش تر شامل تمرینات ساختاری شفاهی و کتبی، الگوهای تکراری و تغییری، تمرین‌های ارتباطی و الگوهای تبدیلی ساده و مرکب می‌باشد (کهنمویی پور - ۱۹۹۲).

زمینه‌های قابل مقایسه دو زبان

در روش‌های تطبیقی، دو زبان اول و دوم از سه جهت مورد مقایسه قرار می‌گیرند:

۱. زمینه زبان شناسی: زبان‌شناسان معاصر معتقدند که بیش تر زبان‌های طبیعی، ریشه یکسانی دارند و به دلیل این رابطه خویشاوندی، بین زبان‌ها شباهت‌های ساختاری وجود دارد (مارتینه - ۱۹۷۵). در این خصوص سعی بر آن است تا شباهت‌ها و تفاوت‌های بین ساختارهای جملات به زبان آموز نشان داده شود. بهترین استفاده از این زمینه، خاص کسانی است که زبان مادری خود را بخوبی می‌شناسند. طبق تحقیقات انجام شده در کانادا، با شروع تحصیلات مدرسه‌ای، کودک قواعد مکتوب زبان خود را یاد می‌گیرد و در این حالت، اگر زبان دومی را شروع کند، به کمک زبان شناسی مقایسه‌ای، معلومات خود را از قواعد دستوری زبان مادری به زبان دوم تعمیم می‌دهد.

در زمینه واژه شناسی توصیه می‌شود کلماتی که در هر دو زبان ریشه یکسانی دارند، برای زبان آموز مشخص شود. گاهی ممکن است این کلمات معنای یکسانی داشته باشند؛ نظیر: تلویزیون، ویزا، کارت، تابلو و رمان که در اکثر زبان‌ها معنای واحدی دارند. گاهی نیز یک واژه در زبان‌های مختلف، از نظر بار معنایی کمی اختلاف پیدا می‌کند. برای مثال، کلمه «ترافیک» در فارسی به عبور و مرور و وسایل نقلیه در راه‌های ارتباطی اطلاق می‌شود. در انگلیسی و فرانسه نیز همین معنی

را دارد؛ ضمن این که در فرانسه به معنای «قاچاق مواد مخدر یا اسلحه» نیز به کار می‌رود.

از جمله موارد مشابه دیگر می‌توان به وجوه افعال، آواشناسی و طنین کلام اشاره کرد. ارائه فعل‌هایی که در هر دو زبان حروف اضافه یکسانی دارند، تأثیر مثبتی می‌گذارد.

۲. زمینه افکار و اندیشه‌ها: محتوای معنایی زبان، تحت تأثیر ویژگی‌های خاص انسانی، برای تمام انسان‌ها یکسان است و ملیت، نژاد، زبان، کشور و حتی زمان نیز در آن نقشی ندارد. این محتوای واحد معنایی، زیرساخت جمله‌ها و قوانین دستوری و ساخت جمله‌ها را می‌سازند. اختلاف در قواعد دستوری موجب می‌شود که گاهی آنچه را که می‌خواهیم بگوییم، با زبان دیگر و حتی شاید با زبان مادری قابل بیان نباشد (دالگالین - ۱۹۸۹).

در مبحث مقایسه دو زبان در زمینه افکار و اندیشه‌ها، معلم زبان باید متون مشابهی را از زبان اول و دوم انتخاب کند و به زبان آموز اختلاف‌ها و شباهت‌های موضوعات را نشان دهد. مثلاً می‌توان از ضرب‌المثل‌ها و اصطلاحات و تعبیرات مشترک دو زبان استفاده کرد. شناخت قبلی زبان آموز از اصطلاحات زبان مادری به او کمک می‌کند تا منظور واقعی و کاربرد آن‌ها را در زبان دوم دریابد و این کار با ترجمه کلمه به کلمه به دست نمی‌آید. برای مثال، یک ضرب‌المثل از زبان فارسی ذکر می‌شود که معادل آن در فرانسه، انگلیسی به صورت زیر است:

فارسی: چوب لای چرخ کسی گذاشتن

فرانسه: Mettre des bâtons dans les roues

انگلیسی: to put a spoke in someone's wheel

این ضرب‌المثل‌ها یکسان بودن محتوای معنایی را در زبان‌ها نشان می‌دهد؛ اما مسلم است که هر زبانی، اصطلاحات خاص خود را نیز دارد. به علت وجود تابوهای مختلف در فرهنگ‌های گوناگون، گاهی لازم است در روش خاصی که برای یک فرهنگ تدوین می‌شود، مسائلی رعایت شود. مثلاً در روشی که برای مسلمانان تهیه می‌شود، آموزش نحوه استفاده و موقعیت کاربرد تعبیراتی نظیر خوردن گوشت خوک و یا غذاهایی که از آن درست می‌شود و شرح انواع مشروبات الکلی برای زبان آموز استفاده چندانی ندارد.

۳. زمینه فرهنگی: آموزش یک زبان به معنای آموزش یک فرهنگ است و با توجه به این که فرهنگ نقش یک عامل اصلی را در تشکیل شخصیت فرد ایفا می‌کند، این زمینه در تدوین روش‌های آموزشی زبان‌های خارجی از اهمیت زیادی برخوردار است. در مقایسه دو زبان و در نتیجه دو فرهنگ زبان اول و دوم، معمولاً یکی حالت غالب و دیگری حالت مغلوب

دارد. در این حالت، اگر زبان مادری فرد متعلق به فرهنگ مغلوب باشد، زبان آموز به طور طبیعی سعی می‌کند تا در مقابل هر چیزی که شخصیت او را در معرض خطر قرار می‌دهد، مقاومت کند. بویژه اگر نگرش جامعه مادری او به زبان دوم و فرهنگ آن زبان خارجه منفی باشد، دانشجو بیش تر در مقابل پذیرش آموزش فرهنگ جدید مقاومت می‌کند. در حالت عکس این قضیه، اگر اختلاف بین دو فرهنگ کم باشد و هر دو تقریباً همسان باشند، آموزش زبان خارجی آسان تر خواهد بود.

تأثیر مثبت یا منفی؟

موضوع تداخل و تأثیر گذاری زبان مادری بر الگوهای زبان دوم، توجه را به این سو معطوف کرده است که: «آیا زبان مادری می‌تواند مانعی بر سر راه یادگیری زبان دوم باشد؟» برخی از متخصصان معتقدند: «این تأثیر به عنوان یک عامل بازدارنده عمل می‌کند و موجب بروز اشتباهات زیادی برای زبان آموز می‌شود. به همین دلیل هرچه سن فرد پایین تر باشد، به جهت عدم اطلاع کافی او نسبت به قوانین زبان مادری، این تأثیر کم تر خواهد بود و همین موضوع سبب سهولت در فراگیری زبان دوم می‌شود.»

بعکس، برخی از صاحب نظران این تأثیر را مثبت ارزیابی می‌کنند و آشنایی و تجربه با ماهیت زبان مادری را کمکی می‌دانند که برای آگاهی زبان آموز با ماهیت زبان دوم مفید است. این گروه معتقدند: «تجربه و شناخت بزرگسالان از زبان مادری به آن‌ها کمک می‌کند تا از مراحل اولیه مانند آواسازی و ساخت های ابتدایی سریع تر بگذرند و یا آن‌ها را حذف کنند.» همچنین بزرگسالان تفاوت روساختی و ژرف ساختی جمله‌ها را خیلی بهتر از کودکان درک می‌کنند (جواندل - ۱۳۷۰). این محققان از بین زبان آموزانی که زبان مادری آن‌ها یکسان نبوده است، اشتباهات مشترکی را یافته‌اند و ثابت کرده‌اند که اشتباهات بین زبانی هیچ ارتباطی به زبان مادری زبان آموز ندارد؛ بلکه به رفتار او در برخی از مراحل یادگیری زبان دوم وابسته است. همچنین در این تحقیقات ثابت شده است که به کمک مقایسه دو زبان اول و دوم در زمینه های مختلف می‌توان تصویر کلی، ولی قابل درکی را برای زبان آموز ارائه کرد. این شناخت پایه ای، بین کلیه زبان‌ها مشترک است و قدرت بیان انسان را تشکیل می‌دهد.

نتیجه گیری

با وجود این تحقیقات، تا به حال هنوز هم این ابهام حل نشده است و امروزه آموزش زبان های زنده موضوع تحقیقات بسیاری است و یکی از پدیده های زبانشناختی که توجه خاصی

را از سوی متخصصان زبان ایجاب می‌کند، تداخل زبان مادری در زبان دوم است. به اختصار، بنا بر عقیده گالیسون، «جلوگیری از تأثیر زبان مادری بر زبان دوم غیر ممکن است! زبان مادری در آموزش زبان خارجی همیشه آشکارا یا پنهان به عنوان اولین مرجع ظاهر می‌شود.» (گالیسون - ۱۹۸۸). پس بهتر است که از این پدیده نظام زبان شناسی که آموختن غیرارادی زبان مادری است، در جهت آموزش زبان های خارجی و تهیه و کاربرد روش های آموزشی جدید مفیدترین بهره را گرفت.

منابع فارسی

- لوسیمونوویچ ویگوتسکی، «تفکر و زبان»، ترجمه: بهروز عزیدفتری، تبریز: نیما، ۱۳۶۷
- حسینیان، حسین، «مسأله تداخل در یادگیری زبان خارجی»، مجله رشد آموزش زبان، بهار و تابستان ۶۶، شماره ۱۱ و ۱۲
- جواندل، نرجس، «تفاوت های یادگیری زبان دوم در کودکان و بزرگسالان»، مجله رشد آموزش زبان، تابستان ۷۰، شماره ۲۸

منابع فرانسه

- Bourdet, J. F., "Apprendre ailleurs", in le français dans le monde, n° 273, Paris: Hachette, 1995.
- Cortes, J., et al., "une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues", Paris: CREDIF, 1987.
- Halté, J.F., "la didactique du français", Coll. *Que sais-je?*, Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- Rondal, J.A., Comblain, A., "Apprendre une langue étrangère avant neuf ans", in *le français dans le Monde.*, n° 244, Paris: Hachette, 1991.
- Bouton, C., "la linguistique appliquée", Coll. *Que sais-je?*, Paris: Presses universitaires de France, 1984.
- Kahnamouipour, j., "l'efficacité des manuels comparatifs dans l'enseignement du F.I.E.", Communication présentée au congrès mondial de la F.I.P.F. à lausanne, juillet 1992.
- Martinet, A., *Evolution des langues et reconstruction*, Paris: Presses universitaires de France, 1975.
- Dalgaliain, G., lieutaue, s.; Weiss, f., "Pour un nouvel enseignement", Coll. *didactique des langues étrangères*, Paris: CLE international, 1989.
- Galisson, R., "Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures", Bulletin de P'ACLA, Vol. 10, n°1, Paris, 1988.

impossible.

References:

- Allwright, D. 1983. **Classroom- centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview.** TESOL Quarterly. 16/4: 191- 204.
- Asher, J. 1965. **The Strategy of Total Physical Approach: An Application to Learning Russian.** International Review of Applied Linguistics. 3, 291- 300.
- _____. 1966. **The Learning Strategy of the Total Physical Approach.** Modern Language Journal. 50, 79- 84.
- Curran, C. 1976. **Counseling- Learning in Second Languages.** Apple River, Wisconsin: Apple River Press.
- Ellis, Rod. 1985. **Understanding Second Language Acquisition** Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1995. In Cuy Cook & Barbara Seidlhofer (Eds). **Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson.** Oxford: Oxford University Press.
- Els, Theo Van et al. 1987. **Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages.** N. Y.; Edward Arnold.
- Finocchiaro, Mary and Christopher Brumfit. 1983. **The Functional- Notional Approach.** Oxford: Oxford University Press.
- Gattegno, C. 1983. **The Silent Way.** In John W. Oller, Jr., and Patricia A. Richard-Amato. **Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teaching.** Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrel. 1983. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.** Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. 1981. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Oxford: Pergamon
- Lozanov, G. 1978. **Suggestology and Outlines of Suggestopedy.** New York: Gordon and Breach.
- McLaughlin, Barry. 1987. **Theories of Second Language Learning.** New York: Edward Arnold.
- Munby, J. 1978. **Communicative Syllabus Design.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1988. **Syllabus Design.** Oxford: Oxford University Press.
- Richards, Jack C. 1985. **The Context of Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. 1983. **Fundamental Concepts in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, Earl W. 1988. **Teaching and Learning Language.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Shore, Cecilia M. 1995. **Individual Differences in Language Development.** Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Wanner, Eric and Lial R. Gleitman. 1982. **Language Learning Acquisition: The State of the Art.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkins, D. 1976. **Notional Syllabuses.** Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1978. **Teaching Language as Communication.** Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1990. **Aspects of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press.

fields of enquiry. At the same time, students should be encouraged to use the library facilities as often as possible thus reducing their reliance on class notes and lectures.

14. The latest educational technology should be introduced at all levels of language instruction to guarantee that students have immediate and direct access to the information of interest to them and are provided with the opportunity to share their knowledge and experience with the rest of the academic world.
15. Some research has shown that, formal aspects of teacher preparation programs have less significant effect on the prospective teachers than what the teachers educators themselves informally reveal about their beliefs, attitudes and values in their day- to- day practices. It is imperative, therefore, that, more than ever before, we believe in the profession and practice what we preach.
16. Practice teaching, one of the crucial components of any language teaching program, should enjoy a prominent position in the total program. So far, unfortunately, it seems that it has been undermined, if not victimized by some circles, as it is apparently less subject to theorizing. One has to remember, though, that while there is nothing wrong with theory, theory which cannot find expression in practice in these programs is of questionable value. Moreover, the language classroom itself is an ideal testing ground for the appraisal and evaluation of theories and models.

Conclusion

The destiny of a nation, to a large extent, rests in the hands of its teachers. Without

teachers to help both the expansion and the transfer of knowledge and experience from generation to generation, man's civilization would not have achieved the status it is enjoying today. Language instruction is no exception, contrary to the views of those who try to minimize its role. If formal instruction did not play an extremely significant role, there would not be so many schools around in the world.

It is through the teaching and learning of foreign languages that different nations can share their experiences, views and thoughts and contribute to the development of knowledge, technology and science.

Speaking of science, if science is evolution in permanence, then in foreign language education we seem to be moving in that direction, that is, the profession, following the other disciplines, is becoming more and more scientific. As a result, paradigms and rival paradigms have become abundant and change is becoming the rule rather than the exception in the field. In these circumstances, if we expect the prospective English language teachers to be able to meet unpredictable challenges in their future educational activities, every effort must be made to guarantee that those who are admitted to teacher education programs enjoy the needed level of originality, inventiveness and motivation, in addition to an acceptable level of language proficiency. While in school, they should be expected to receive the kind of education which is tantamount with their future commitments and responsibilities. Teacher education programs should also undergo periodic assessment and evaluation to see if they can cope with these challenges and objectives. These goals are, of course, difficult to achieve, but, certainly, they are not

responsibility of the English departments is to teach English. This has not been the case in some courses offered more recently. While there is no objection to the teaching of content, content should not be allowed to overshadow language learning. One possible solution is for the first two years of the program to concentrate heavily on the teaching of the skills, strategies and abilities needed for effective communication, both orally and through writing, and also prepare the students for better appreciation of the more conceptual materials presented in the second half of the language program.

8. To decide whether or not all student teachers have reached the intended proficiency level, a proficiency test can be administered at the end of the first two years of the program. In the same vein, a more comprehensive exam at the end of the four - year program can determine whether or not the graduating students have attained the expected levels and whether they are capable of comprehending and integrating the concepts to which they have been exposed in different courses. At the same time, the results obtained on both exams may be used diagnostically to decide if new changes and/or adjustments need to be introduced in the program.
9. The courses offered should undergo close scrutiny in the light of the program objectives, both long term and short term, to determine the role of each in the realization of the stated goals. The process of assessment should include such factors as nature of the course, number of the credits, course content, course requirements and the order in which they are offered.

Obviously, there is nothing magical in the sheer number of "133" course credits that at present most students are required to pass in order to qualify for a BA degree, nor in the two- hour a week courses, or eighteen-week long semesters. A careful reappraisal of these elements can help increase the effectiveness of EFL programs.

10. In case curriculum planners have serious limitations for expanding the program in terms of time, resources, space, or financial support and are thus forced to overbalance one goal or objective over another, care must be taken to guarantee that proficiency in the language receives the highest priority. A review of the exams administered so far, however, may reveal that it has been content rather than form which has dominated the program.
11. Teacher- centered classes should be replaced by the more student- centered ones not only to provide the learners with the opportunity to use the language but also to help them discuss and share their views with their teachers and peers in a more constructive way. If collaboration and shared decision making have to be encouraged among the members of the language community, they have to start with the teacher training programs. Unfortunately, so far the balance seems to be tilted heavily in favour of lecture classes in many TEFL courses.
12. Similarly, classes should become research oriented, encouraging students to work out their own solutions to the problems that they meet. In other words, critical enquiry should constitute an essential component of every course offered on the program.
13. Libraries must be expanded to include the latest books, journals and other sources of information available in the EFL related

teacher training programs, including materials development and also time, amount, and type of instruction.

2. Upon entering the university, students of English as a foreign language should be required to take a placement test in order to decide whether or not they have to take a certain number of prerequisite courses. These courses should assist the students in improving their knowledge and skills in the language and thus pave the way for meeting future challenges with less frustration and more confidence.
3. In order to keep abreast of change in the field of foreign language teaching, teacher education programs should be subjected to continuous appraisal in relation to the needs of both the individuals and the society and the means of their realization. Since language teaching today is borrowing extensively from a wide range of disciplines, such as second language acquisition, psycholinguistics, sociolinguistic, pragmatics, artificial intelligence, cognition, parapsychology, to mention just a few, care must be taken to ensure that the programs offered provide the prospective teacher with the needed skills, knowledge and experience.
4. Regular and systematic contacts should be established among the different departments responsible for the education of the prospective teachers to determine the goals and objectives that should be pursued and also the particular contribution of each department for the realization of these goals. Needless to say, such concentrated efforts can also help to identify the problems and ways to solve them.
5. Within individual departments, attempts should be made to enhance a better sense of direction concerning the realization of common goals set by either the local or national policy-makers and syllable designers. Current practices seem to indicate that each subject matter is treated independently of the others, regardless of the general goals that the EFL program intends to pursue.
6. There should be closer contacts between foreign language teaching departments and local high schools to:
 - a. receive the necessary feedback concerning the applicability of the theories and practices advocated by the academia and, if necessary, take the appropriate measures to bridge the gap between the more theoretical issues and the realities of the classroom.
 - b. offer any professional assistance that might be needed for the promotion of the local language teaching programs.
 - c. arrange seminars, conferences, workshops and book exhibitions to familiarize teachers with the latest ideas, practices and alternatives in the field.
 - d. provide any assistance that might be needed for carrying out research activities of interest to teachers.
 - e. assist in the regular evaluation of the EFL programs and offer suggestions for any possible adjustment or change.
7. As it is imperative for the student teachers to become proficient in the language in order to understand and use the ideas presented both in class and in the various English publications, including books and journals, some of which have recently become highly technical, English language proficiency must receive the highest priority throughout the four year program. Let us not forget the fact that the main

theory and practice, between abstract ideas from various enquiry and their actualization in the achievement of practical outcomes (ibid: 30)".

This is no small undertaking. It requires that the teacher possess the necessary knowledge, techniques and tools in order to study, evaluate and apply different theories or models in the classroom situations to determine their relevance and effectiveness. Obviously, all this is impossible, unless he/ she is already equipped with a sound theoretical and experiential background through his/ her preservice education program.

In order for these aims to materialize, I suggest that policy makers, teacher training programs, and teacher trainers in the country, more than ever before, take the following interrelated and down-to-earth recommendations into serious consideration.

Student Selection

- a. In view of the serious challenges lying ahead of the novice language teacher and the prominent role he/ she is expected to play in the realization of the students' individual and societal needs it is only imperative those who enter the profession rank among the most talented and highly motivated students. To achieve this goal, socio-psychological factors affecting candidates options for future careers should be taken into greater consideration so that a larger pool of students can be attracted to the profession.
- b. Higher passing grades should be expected of candidates wishing to enter the fields of foreign language education, English literature, or translation studies. According to available university records, however, at

present the scores of some students in English allowed to enter language programs are even below the scores obtained by some taking the same test but planning to join other fields.

- c. Candidates' higher scores on subjects such as Persian or Arabic should not be allowed to compensate for poor performance on English tests. So far, students' better performance on the first two can increase their chances of admission to the English departments. No doubt, knowledge and skill in these fields is of great value, but the contribution of each should be carefully studied to guarantee that mastery in one area does not unduly tilt the balance in favour of another.
- d. It is recommended that an interview session be planned for each individual candidate to decide whether he/ she meets the standards already determined by competent educational authorities. (Final decisions can be made by individual departments, if, initially, a larger body of candidates are introduced to them.)

What Can Teacher Education Programs Do?

Considering the new developments in the field of language teaching/ learning, the following practical suggestions, which are by no means comprehensive, can hopefully help to improve the effectiveness of teacher education programs.

1. In order to guarantee that college-bound students receive the desirable language education at the guidance cycle and the high school levels, their language teaching programs should be critically evaluated to:
 - a) determine the extent to which their stated objective are realized and, if necessary,
 - b) offer guidelines for possible changes in

can science generate art out of itself? If teaching is both science and art, what is the optimal contribution of each, then? Have the more "knowledgeable" language teachers proved to be equally "competent and effective" teachers? Does theory translate readily into practice?

23. Is there only one single competence which is used for purposes of both comprehension and production, or are there different competences?
24. Speaking of different competences or subcompetences, what is the relationship between receptive and productive skills? Listening and speaking are natural processes but reading and writing are not. How can skill in one area contribute to good performance in another?
25. What does it mean to be proficient in a language? What is the frame of reference and who are the judges and what the tools? To what extent does a reading comprehension test, for example, measure one's linguistic knowledge as opposed to his world knowledge?
26. What has the contribution of research been in settling the controversial issues in the language teaching domain? Does the present state of the art still agree with the views of Allwright (1983) described in the following terms?

We do not yet have, and cannot expect to have, in the foreseeable future, a situation, where teachers can, with confidence born of a background of solid experimental results, tell the trainee what techniques to use and what not- to.

with these and many other questions in mind, the young foreign language teacher may

find it extremely difficult, if not impossible, to bridge the gap between these opposing poles unless properly prepared for the challenges ahead.

Need for Change

The complexity of the nature of teaching in general, and foreign language education in particular, calls for the contribution of related fields, including, psycholinguistics, sociolinguistics and applied linguistics in addition to a high degree of expertise, insight and intuition on the part of the foreign language teacher. Considering the facts that:

- a. According to several authorities in the field "at least in the present stage of development of our knowledge, it seems premature to argue for the "truth" of one theory over another" (McLaughlin 1987: 6),
- b. practices at the classroom level have not been sufficiently revealing, especially for purposes of generalization,
- c. research at the present state of the art can throw only a dim light on learning processes, and
- d. teachers under the pressures of expediency cannot be expected to wait for the dusts to settle, it only follows that teacher training programs should equip the future generations of teachers with the necessary knowledge, skills and abilities needed for the meeting of various academic challenges confidently and independently.

More than any thing else, language teaching, as Widdowson (1990) points out, can be viewed as a problem- solving activity which is involved with finding solutions to different kinds of problems. In order to succeed, therefore, the teacher must work out "a reflexive, interdependent relationship between

12. Should language instruction start earlier or later in the total education programs? What are the arguments for and against each position? If the foreign language is introduced earlier in the program, will there be no over-loading, and will there be sufficient means and manpower (see Els et al. 1984)?
13. If two different foreign languages, such as Arabic and English, have to be taught in the same total education programs, should they be introduced at the same time, or should one follow the other? What are the educational, social, psychological and cultural imports of each?
14. Should the emphasis in class be placed on form or should the teaching of functions occupy most of the instruction time? Is it possible to teach function without form? If not, how can the two, form and function, be best reconciled?
15. What kind of syllabus should be adopted? Structural, Functional/ Notional or Communicative (Munby, 1978; Nunan, 1988)? What are the fundamental differences between these syllabi? Is it the syllabus as such which matters, or is it what is done to the syllabus which counts (Widdowson, 1990)?
16. Should the syllabus be predetermined or should it be allowed to evolve out of the students' interactions in their attempts to communicate meaning? If the former is the case, the teacher may have a text to rely on, but if the latter is opted for, how can he guarantee the direction and the systematicity or the comprehensibility of the materials taught?
17. Should instructional materials be adapted to the learner's level of linguistic proficiency, or should they remain intact for reasons of authenticity? If adapted, which aspects of the texts used should be addressed, linguistic, conceptual, or both?
18. Should the teacher be concerned with products, as many have been in the past, or should he show more interest in the learning processes and strategies used by the learner? How much information is so far available about the nature of these processes and to what extent are "the good language learner's strategies" teachable (see, e. g. McLaughlin, 1987)?
19. Which is more effective, a language based-course or a content- based one? (see Krashen 1983). If the second choice is opted for, who should be responsible for the teaching of the course? The language teacher, or the teacher of the particular content area? What if the language teacher is not familiar with the content and the content teacher is not comfortable with the language?
20. What is the role of formal instruction? Is it minimal, as some scholars would want the young teacher to believe (see Krashen 1983) or is it, on the contrary, highly crucial? What are the main differences between naturalistic second language acquisition and classroom second language acquisition?
21. Should the teacher regard himself as an authority and a knower in class, as is the case in methods such as Suggestopedia or should he adopt the role of a counselor treating a client, as in CLL? or, still, should he play the role of the leader of an orchestra, as observed in the audio- lingual approach or be silent most of the time?
22. Is teaching a science or an art? If science,

spite of their serious shortcomings, have been taken for granted too soon instead of being subjected to careful conceptual and empirical appraisals (see, e. g., Widdowson, 1990).

2. Is it the case that some theories are all wrong and some others all right, or is it safer at the present state of the art to assume that certain aspects of language learning or teaching are more compatible with certain aspects of one theory and some others more in line with another view?
3. What is the relationship between theory and practice? Should the relationship be one-sided or should it be reciprocal? Is it the theorist or the practitioner who should be regarded as the final arbiter in settling the controversial issues? According to Stevick (1988), it is the theorist that is lionized in the professional meetings and not the teacher. The situation being so, the teacher is duly advised by Stevick to listen to the theorist with independence and save some of the respect for himself/ herself. Can a healthy state of reciprocity, then, be established between theory and practice in language teaching in a near future?
4. Do changes in methods necessarily reflect changes in theories, or do factors such as fashion, support networks, and politics also play their roles (see Richards, 1985)?
5. To what extent is the selection of a particular method congruent with the actual needs of the learners? How can the individual's present and future needs be identified and addressed accordingly?
6. Is there a natural order to the acquisition of a first language, and if there is one, does that order play the same function in the acquisition of a foreign language?
7. What is the role of Universal Grammar in the learning of a foreign language? Do all children use the same pathway or different pathways (see, e. g., Shore 1995)? Is there such a phenomenon as Universal Grammar to begin with, and if there is, is it completely available, or partially accessible, or definitely inaccessible to the adult learner? What is the role of individual differences in the acquisition of L1 or L2?
8. What is the contribution of each hemisphere, right and left, to the learning of a foreign language? What types of activities address the right hemisphere and which the left? How best can the two domains be optimally activated for the facilitation of ideal learning and retention?
9. What is the role of the learner's first language? Does it hinder or help the process of second language acquisition? Should L1 be avoided at all costs, or should it be used when needed? If the latter is the case, under what conditions and to what extent should it be utilized?
10. What is the role of translation in language teaching classes? Does it assist the learner to become more familiar with the subtleties of the two languages involved through the comparison of the two tongues or does it hinder?
11. Should language instruction aim at accuracy or fluency? That is, should the habits of good pronunciation, intonation and grammar be inculcated in the learner from the very beginning through different kinds of exercises and drills and the avoidance of errors, or should errors be tolerated and even regarded as signs of student's gradual development in the process of language acquisition?

Language Learning (Curran, 1972), the Functional/ Notional Approach (Wilkins, 1972; Finocchiaro and Brumfit, 1983), the Natural Approach (Krashen and Terrell, 1983), and Communicative Language Teaching (see, e. g., Widdowson, 1978).

Yet, none of these competing methodologies has succeeded in supplanting the other approaches or providing any better or more generalizable solutions to the problems of second or foreign language instruction. In reality, these innovations and the new developments in the related fields have mostly resulted in raising more questions than can they possibly answer. This state of the art clearly shows that at present we are going through a period of constant change and without any clear paradigm to guide practices in language instruction. Consequently, the young students preparing to enter the profession today are left with the impression that they have to find their way in an uncharted land. The large number of apparently contradictory dichotomies, issues and practices, some of which mentioned below, can easily lead one to great disappointment and frustration, unless one is well- informed and properly trained.

Major Issues Confronting the Language Teacher

In order to have a better understanding of the nature, magnitude and the diversity of problems confronting the novice EFL teacher, this article takes a look at some of the more challenging questions common to the more



theoretically oriented EFL / ESL writings-questions which are also central to any discussion of methodology, whether traditional or innovative. These questions, while by no means exhaustive, might help provide a clearer picture of what is at issue in the present state of the art in language education and, at the same time, serve as a reminder for the introduction of the much needed changes in the teacher education programs.

1. What is the status of theories in the domain of second language acquisition today? Unfortunately, as some scholars have pointed out, there are already too many theories around (Ellis 1995) resulting in the creation of a state of counterproductivity. The diversity of these models, more than seven now (see, e. g. McLaughlin 1987), appearing in a relatively short period of time, has actually stifled research activities instead of enhancing them. Yet, these models, in

than they have answered.

This article reviews a number of the more challenging theoretical and practical questions to which the language teacher must respond in his/ her day - to - day teaching activities and argues that the extent to which language teachers succeed to meet these challenges depends on their prior professional preparation, inventiveness and the adoption of a more critical and problem - solving attitude. At the end suggestions are made for the appraisal of the total language teaching programs, especially at the university level, taking into consideration factors such as student selection, course content and language instruction.

Key Words: Second Language Education; Teacher Education, Second Language Acquisition; Syllabus Designing

Introduction

Until quite recently, the task of foreign language teachers, especially if they adhered to the audio- lingual approach, did not seem to be unnecessarily demanding. Many devote practitioners believed, or were made to believe, that scholars in the related fields of enquiry, mainly language and language learning, had finally succeeded in discovering the secrets of effective language teaching. What remained to be done, therefore, was to follow the directions provided by the experts point by point and step by step. Faithful adherence to these procedures would, as the authorities in the field had assured them, result in immediate success. To his great relief, the syllabus was predetermined and the methodology was also prepackaged. Moreover, in order to enhance the feeling of confidence and harmony among the teachers, especially the novice, there were demonstration classes,

teachers' manuals and instructional aids to accompany the assigned textbooks. As it is perhaps only too obvious, the language theory behind these practices was structural, the psychology behaviouristic and the methodology, in many parts of the world, as mentioned earlier, audio- lingual. This situation was not limited to the practitioners of the ALM only. Teachers using the other related and popular methods of the times seemed to fare almost equally well. To the satisfaction of many a language teacher, in most cases the content and the procedures to be used were all carefully selected, graded and explained.

The present

This utopia, as it seemed to be, was not to last for ever. Later developments in a number of related areas such as linguistics, psychology, sociology and second language acquisition, to mention only a few, revealed that the kind of optimism prevalent at the time has not been, for the most part, justifiable. Theoretically, the teacher is now told, the conceptual backgrounds of methods such as the ALM, both in linguistics and psychology, have been shaken to the foundation (see e.g., Bowen 1985; Wanner and Gleitman, 1982) and, in practice, according to some quarters, the method has failed to produce differential results when compared with other competing methods (see, e.g., Stern, 1983).

Surprisingly, however, with the downfall of the audio- lingual method in the late 60s, and precisely during the same period when many scholars were thinking of breaking away with the method concept in language instruction (see Stern 1983), there appeared many other approaches such as the Total Physical Response (Asher, 1965), Suggestopedia (Lozanov, 1978), The Silent Way (Gattegno, 1972) Community

Challenges Facing Foreign Language Teachers:

Implications for the Teacher Training Programs

M. Koosha (Ph.D. TEFL)
English Department
Isfahan University



چکیده فارسی:

در دهه های اخیر، نظریه های مربوط به فراگیری و آموزش زبان دوم همزمان با پیشرفت های وسیع و سریع در زمینه های وابسته، دستخوش دگرگونی ها و تحولات بسیار شده است. دامنه و شتاب این تغییرات و تنوع و تعدد نظریه ها و کاربرد آنان، معلمان زبان را بناچار با پرسش ها و اغلب چالش های جدی روبه رو ساخته است.

در این مقاله سعی شده است تا در حد توان با برشمردن پاره ای از این پرسش ها و با توجه به نقش کلیدی معلم در امر آموزش، پیشنهادهایی برای اصلاح و پیشبرد برنامه های تربیت دبیر در دانشگاه ها ارائه شود.

Abstract

Foreign language learning/ teaching has been undergoing constant changes for the past several decades. In the area of second language acquisition alone, on which language pedagogy is based, the past thirty years has witnessed the appearance of several models and an equal number of rival methods and procedures, all competing for dominance. These developments, however, although promising, have so far raised more questions

are a result of the experimental treatment?

External validity Is the research design such that we can generalize beyond the subjects under investigation to wider population?

Nunan 1992:

The problem here is how to establish validity. It can be argued that in action research external validity is not an issue because action research is not concerned with arguing from samples to populations (Le Compte and Goets, 1982). This means that if the intention is to describe and interpret phenomena in context, rather than establish a relationship between variables, then there will be no need to establish external validity in the case of action research.

In SLA and FLT, some have assumed that the purpose of research should be testing theories. There are problems with such position because first of all not all theories are testable. Take The Monitor theory by Krashen for example. Here, Krashen puts forward terms such as “conscious”, “subconscious”, and the like which are not only vague but sometimes misleading in that they sound so familiar that people will take them for granted, while there is no agreed upon, clear cut definition for them among researchers. More than that, how one can claim that he/she is capable of controlling all the variables in the classroom in the manner that experimental research expects us to do? Allwright and Bailey (1991) propose an alternative purpose for research. They believe that in education, the researcher should try and

understand and deal with immediate practical problems facing him as a teacher and his students as learners. Action research makes sense particularly here because it makes no sense for an outsider to arbitrate on the practical problems facing teachers and learners. This, however, does not mean that applied linguists have no role to play because they are outsiders. What it means is that there must be collaboration and advice rather than direction and control, which is the case at the present.

References:

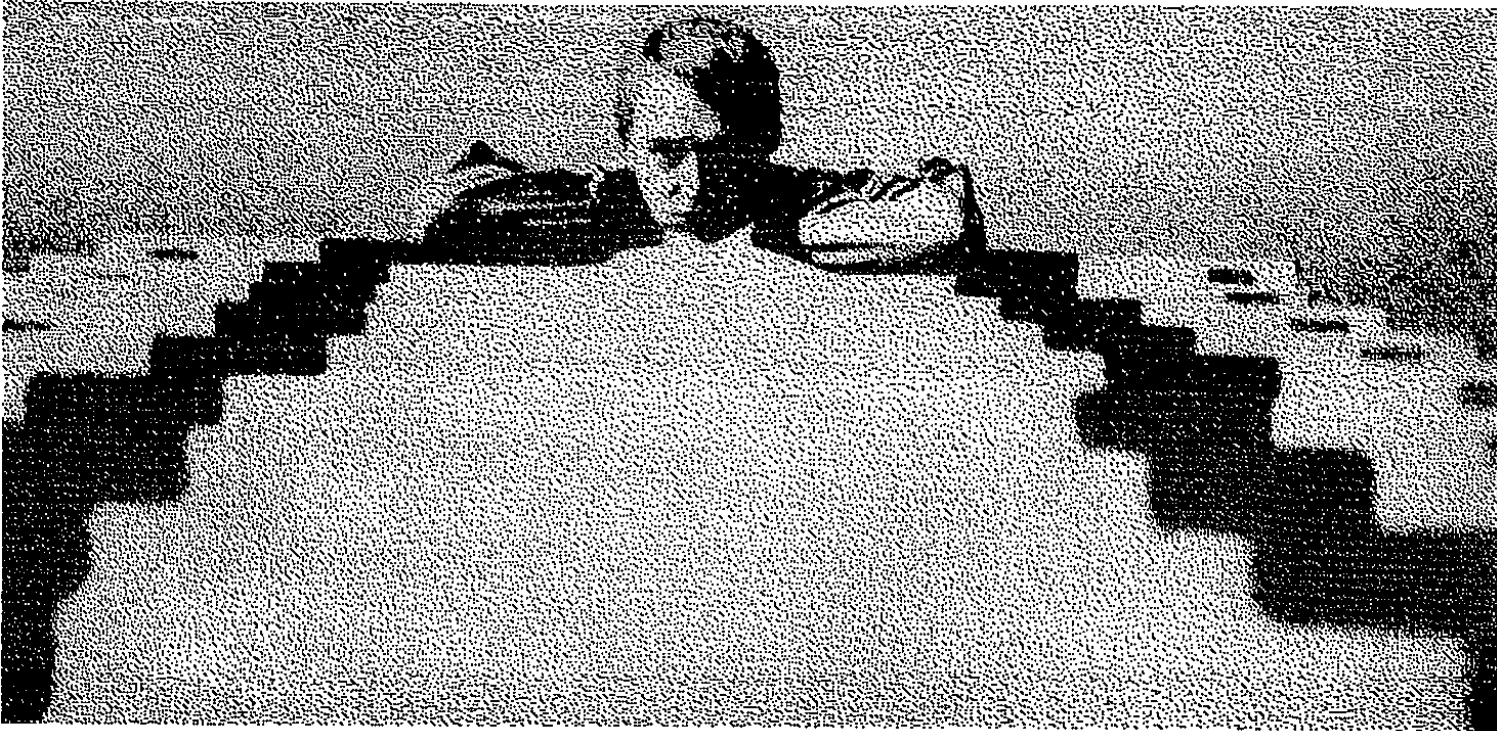
- Allwright, D. and K.M. Baily. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Edge, J. & Richards, K. (Eds.). (1993). *Teachers Develop Teachers Research: papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heineman.
- Elliot, J. (1988). Educational Research and outsider-insider Relations. *Qualitative studies in Education*, $\frac{1}{2}$.
- Ellis, R. (1992). *Instructed Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- LeCompte, M. and J. Goets. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52/1.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Somekh, B. (1995). Quality in education research--the contribution of classroom teachers. In Edge and Richards (1995).
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

are characteristic of much action research:

- There is a deliberate stage of data collection. This enables participants to reflect on the situation after the event, in a concentrated way, with some kind of record or 'memory jog' which prevents them from being locked into one set of perceptions and one set of memories.
- Use is made of the process of triangulation which places one piece of data against another, and then a third, so that differences in perceptions are revealed and made available for reflection.
- There is collaboration with a partner sometimes called a facilitator or critical friend who is a co-researcher, although likely to be concerned more with his/her own role and intentions in the situation. This is, as much as possible, an equal relationship in which each adds to the perspective of the other. Among other things, it provides support if and when the action research process reveals mismatch between intentions and outcomes and consequent loss of self-esteem for either partner.
- There is honest debate and problem-sharing, in a situation of trust, promoted by a written ethical code setting out the conditions under which data may be released for publication and how it may be used. This ensures that any inequity in status between the research partners is not used consciously or unconsciously to manipulate the weaker partner (Somekh, 1995: 30).

It might be argued that action research as depicted above can be justified on professional development grounds only. In a closer look at the problem one can see that action research quantifies as real research in that it incorporates the three elements of real research suggested by Nunan (1992), i. e. (1) it asks a question or poses a problem or hypothesis; (2) it has data to deal with; and (3) it analyzes and interprets data. Probably what really differentiates action research from real research is not so much of a difference but that of different points on a continuum in the research process. What really does differentiate action research from other forms of practitioner research is that it incorporates an element of intervention and change. Now, there are those who believe that the above criteria for research characteristics may be inadequate and that research should also be reliable and valid. Nunan (1992) argues that the following key questions are necessary to answer in order to establish the reliability and validity of any research:

Type	Key Question
Internal reliability	Would an independent researcher, on re-analyzing the data, come to the same conclusion?
External reliability	Would an independent researcher, on replicating the study, come to the same conclusion?
Internal validity	Is the research design such that we can confidently claim that the outcomes



observation or reflection. The second step, he believes, is the collection of baseline data through a preliminary investigation which is designed to identify what is currently happening in the classroom without trying to change anything. When the data is collected, an hypothesis is formed. Here, the teacher's responsibility is to find out if any change or intervention is to be done in the existing practice, and how this change can be evaluated in terms of its effects. Finally, it is necessary to report on the results of the interaction, and take the necessary measures in planning further interventions. So far what has been put forward has been more of a general nature. An example may further clarify the point in terms of the language teachers' specific problems here. Let's imagine a teacher complaining about his student's lack of interest in the course. The action research cycle for such a teacher will look like the following:

- | | |
|----------------------------------|--|
| 1. Problem/puzzle identification | → A teacher identifies a problem/puzzle. "My students aren't using the target language." (English) |
| 2. Preliminary investigation | → What's going on? Recording and observing class over several days |
| 3. Hypothesis | → Teacher uses too much Persian. The main class activities are done in Persian. |
| 4. Plan intervention | → Teacher increases target language use. |
| 5. Outcome | → Dramatic use of English by students. |
| 6. Reporting | → Article in teacher's newsletter. |

One can see from the above example that there are a number of practical points which

teachers, but it is slightly more rigorous and might conceivably lead to more effective outcomes (Wallace 1991: 56-7).

What was mentioned shows that action research is justified on the grounds that it is a valuable professional development tool. Nunan (1992) calls this kind of research an 'inside out' approach to professional development. The reason for this, he thinks, lies in the fact that:

It represents a departure from the 'outside in' approach (i. e. one in which an outside 'expert' brings the 'good news' to the practitioner in the form of a one-off workshop or seminar). In contrast, the inside out approach begins with the concerns and interests of practitioners, placing them at the centre of the inquiry process (P. 41).

Another way of looking at the problem is to see how concept is related to conduct in language pedagogy. Prabhu (1995) analyzes this relationship and proposes that there are four components involved in the area of theory and practice, two in each respectively: the ideational component, the operational component, the ideological component and the managerial component.

The ideational component consists of ideas and concepts about knowledge of a language and the learning process. It is a mental picture of language competence and language learning. It is the essential content of understanding. We may have different ideations about language such as:

a. a storage of expressions in the mind

b. a form of patterned behavior

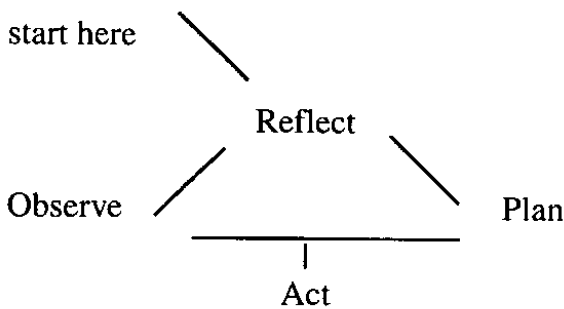
c. a rule-governed construction

The operational component consists of actions and practical decisions that relate to or interact with the ideational component. There is a two-way relationship between ideation and operation, that is teaching is not only putting theory into practice but also a source of knowledge for confirming, disconfirming or developing a learning theory. In fact the operational component is what can be referred to as the teacher's feel for learning. The feel for learning is in turn responsible for the conceptualization of learning so the teacher's ideation and feel for learning is not permanent and it is open to change.

The ideological component is different from the ideational component in that although both can be said to be related to theory, the former involves ideals which go beyond the direct pedagogic aim of understanding and facilitating learning.

The managerial component involves making various practical decisions in the planning and conduct of teaching both at teacher's level and institutional-level. This planning and conduct of teaching both at teacher's level and institutional level. This component is concerned with deciding on action despite uncertainties of operational and ideational components and conflicting over-certainties of the ideological component.

Nunan (1992) sees different steps involved in the process of action research. He thinks that identification of the problem is the first step, and that identification emerges as a result of



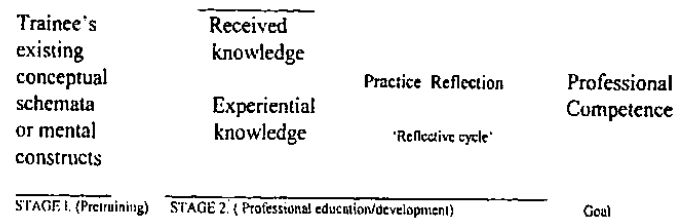
In Stenhouse's words:

The expression of [educational] ideas as curricular specifications exposes them to testing by teachers and hence establishes an equality of discourse between the proposer and those who assess his proposal. The idea is that of an educational science in which each classroom is a laboratory, each teacher a member of the scientific community. ... all well-founded curriculum research and development... is based on the study of classroom. It thus rests on the work of teachers. It seems probable that a teacher can assume the role of a researcher... only in an open classroom (1975:143).

A definition of 'open classroom' may be in order here, since this is where the real rationale behind action research lies. Many researchers have emphasized the importance of classroom as a context for investigation of the learners' progress. Ellis(1992), for instance, takes classroom instruction as the most effective means of providing evidence as what happens in the process of learning/teaching, therefore giving the researcher a very good acting ground to work. What makes the classroom a suitable place for research is its unique characteristic as a community in which social and psychological threats do not exist for the

teacher in their intensified form. That is why the teacher's role here is gradual and progressive. To Stenhouse (1975), open classroom is one in which there is negotiation and where the learner recognizes the role of the teacher as a researcher gradually and progressively.

An important concept underpinning action research is that of reflective practice. Wallace (1991) argues that reflective teaching provides a way of developing professional competence by integrating two sources of knowledge, received knowledge and experiential knowledge with practice. The following shows how Wallace conceptualizes this cycle:



(Adapted from Wallace 1991: 56-7).

In this model, the attraction of action research is due to the following:

- It can have a specific and immediate outcome which can be directly related to practice in the teacher's own context.
- The findings of such research might be primarily specific, i. e. it is not claimed that they are necessarily of general application, and therefore the methods might be more free-ranging than those of conventional research.

Research of this type is simply an extension of the normal reflective practice of many

Many language teachers tend to wait for researchers in other fields to tell them what to do. Questions such as “I want to know what to do with my students when they ...” show that they expect somebody else to take care of their problems. Action research is a way out of this dilemma. Teachers can use the classroom as a laboratory with each teacher acting as an individual member of the scientific community. Action research, as an approach to integrating theory generation with practice, has a long tradition. John Elliott (1988) believes that action research can be traced back to Aristotle. He mentions:

Long ago Aristotle outlined in his Ethics a form of practical philosophy or moral science which involved systematic reflection by social practitioners on the best means for realizing practical values in action. Aristotle called this form of reflection ‘practical deliberation’ (Elliot, 1988:14).

Today, we realize that the role of the language teacher is in fact the same as that of a social practitioner's and therefore the term “practical reflection” is what a teacher should undertake in order to fulfill his responsibility as a member of the teaching community.

Somekh (1993) sees action research as a methodology in that it has the following features:

- the research is focused on social situation;
- in the situation participants collaborate with each other and with outsiders to decide upon a research focus and collect and analyze data;
- the process of data collection and analysis

leads to the construction of theories and knowledge;

- the theories and knowledge are tested by feeding them back into changes in practice;
- to evaluate these changes, further data is collected and analyzed, leading to refinement of theories and knowledge, which are in their turn tested in practice, and so on and so forth...;
- at some point, through publication, these theories and knowledge are opened up to wider scrutiny and made available for others to use as applicable to their own situation. This interrupts the cyclical process of research and action, but is useful in bringing the research to a point of resolution, if only temporarily (Somekh, 1993:13).

A more common definition of action research may be the one given by Stenhouse (1975): a small-scale intervention in *the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention* (1975:142). One can easily detect the similarity between these two views, i.e. Somekh's and Stenhouse's, in that both see action research as a cycle which starts with reflection, or a problem, and ends with an action. Stenhouse (1975) presents a cycle for the action research which can be schematically shown as in the following:

A Action R Research and the EFL teacher

Mohammad Reza Talebinezhad, Ph.D.
English Department
Isfahan University

چکیده

در سال های اخیر، مدرسان زبان از نتایج پژوهش های زبان آموزی بهره زیادی برده اند. با این وجود، هنوز هم لازم است برای یافتن پاسخ مشکلات در کلاس ها، خود درگیر پژوهش شوند. این امر بویژه در مورد آموزش زبان دوم ضرورت پیدا می کند؛ زیرا در این جا تجربه مستقیم مدرس از مسائل مربوط به محیط آموزش امری اساسی است. در این مقاله سعی شده است که پژوهش کاربردی تعریف و در قالب تدریس زبان دوم قرار داده شود. کلیدواژه ها: پژوهش کاربردی، آموزش زبان دوم، فراگیری زبان دوم.

Abstract:

In recent years, language teachers have greatly benefited from the findings of second language acquisition research (SLAR). However, it is still advisable for them to get involved in seeking solutions to their own classroom problems. This is especially necessary in foreign language teaching (FLT)

in which the teacher's first hand experience with the classroom situation is indispensable. This short article, defines action research and tries to put it in the context of EFL teaching.

Key Words: action research; foreign language teaching, second language acquisition

- and story: The construction and reconstruction of self and society, ed. E. Bruner. Washington, D.C.,: American Ethnological Society.
- Curran, C. 1961. Counseling skills adapted to the learning of foreign languages. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 25, pp. 78- 93.
- Dulay, H., M. Burt and S. Krashen. 1982. *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. P. Smyth, R. Clement and L. Gliknsan. 1976. Second language learning. A socio - psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*. 32. pp. 198-213.
- Guiora. A., B. Beit-Hallahmi, R. Branon, C. Dull and T. Scovel. 1972. The effect of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in second language: An exploratory study. *Comprehensive Psychiatry* 13, pp. 421-28
- Krashen, S. 1977. The monitor model for second language performance. In *Viewpoints on English as a second language*, ed. M. Burt. H. Dulay, and M. Finocchiaro. New York; Regents.
- Krashen, S. 1981. Effective second language acquisition: Insights from research in the second language classroom: *Directions for the 1980's*, ed. J. Alamis, H. Altman and P. Alatis. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen. 1982. According for child - adult differences in second language rate and attainment. In *child-adult differences in second language acquisition*, ed. s. krash R. Scarc ella and M. Long Rowley, Mass.: Newbury House.
- Oller, J. 1977. Attitude variables in second language learning. In *Viewpoints on English as a second language*, ed. M. Burt, H. Dulay, and M. Finocchiaro. New York: Regents.
- Schumann, J. 1975. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language learning*, 25, pp. 209-35.
- Slama, Cazacu, T. 1969. *Introducion alla Psycholinguistica*, Bologna, Patron.
- Smalley, W. A. 1963. Culture shock, languages shock and the stock of self-discovery *Practical Anthropology*, 10, pp. 49-56.
- Tannen, D. 1987 a. Repetition in conversation: Toward a poetics of talk. *Language*, 63,3, pp. 574-605.
- Tannen, D. 1987 b. The International development of all texts: Repetition in ,Talk, as spontaneous idiomaticity. *Preprints of the Plenary Session Papers, XIVth International Congress of Linguists*, Berlin, pp. 309-30
- Taylor, B. 1974. Toward a theory of language acquisition. *Language Learning*, 24, pp. 23-35.
- Titone, R. 1984 Paper presented to the first International Congress of Applied Psycholinguistics, Barcelona, Spain.

cotextual matter shaping environment make up the grammar of a language. Grammar is contextual matter shaping (Bateson 1979: 17) and context shaping is a skill we acquire over a lifetime.

Footnotes:

1- Names and references and used in this essay have been taken from English Teaching Forum, October 1992, Diane Ponterotto, at the University of L'Aquila L'Aquila, Italy (pages 16-19).

2- The abbreviations "L1 and L2" stands for language one (mother language or source language), and "language two" Clarget language , here we mean English one).

3- In the Islamic Republic of Iran, we witness the presence of university teachers, professors, and researchers at the international conferences, who seem very jogged and embarrassed when they can not understand the core of the asseys or argument in English or French.

4- Metalinguistics, a branch of science which comes along with the rules and grammar of a language, without putting a trace of generalization behind. For more information, you may refer to Aspects of Language, third edition, Dwight Bolinger Donald A. Sears, Harcurts Brace Jovanovich, 1981, 0-15-503872-9

5- In this stage, we can illustrate the situation by giving this example: In the past royal regyme (Patevi dynasty), the railway stations and roads were mostly made by the imigrants from Tabriz, Ardebil, Meragheh or other parts of Cacaasian areas who spoke

Turkish. The presence of Turkish citizens among the Persian speaking community, many Iranian people could learn Turkish, without learning Turkish grammar or going to school and university.

6- Cultural background is very important in teaching and learning a language, many people do not learn the English language because of its dangerous effect on ethics. For more information, you may refer to an essay written by Joan D. Heiman, under the title: "Western Culture in EFL language instruction", appeared on pages 4-7, TESOL Journal. Vol. 3. spring 1994.

7- The average age of the students was 30, from different cultures, region, city, and village of Semnan province, in the east of Tehran (between Tehran and Meshad).

8- One of the reasons of using "male pronoun" was that all my students were masculine. Although, in some part of this essay I advertently mentioned "he" because most of the "mature learners" are male in Iran.

9- The students learnt a lot of vocabulary, by looking up the meaning of the words in the dictionaries and cross- references.

10- As a matter of fact the class was "student centered" not teacher centered, although this method was against the rules of the educational system.

References:

- Bateson, C. 1979; Mind and Nature. New York; Ballantine,
Becker, A. L. 1984. Biography of a sentence. A Burmense proverb. In Text, play,

cultured sophistication.

This is not being hypocritical; it is just turning into learner's need to be treated as a mature, educated, intelligent person.

A proposed strategy against the "mature learners":

The main strategy which is devised and to some extent experimented with has proved successful for some teachers especially with Iranian scientists and experts in physics, chemistry, agriculture, de-desertification, poultry, water resources, geology, mines, cultivation, planting, soil testing, forestry, genetics, hydraulic engineering, instruments, mathematics, mechanics, medicine, metallurgy, nutrition, oceanology, psychology, psychiatry, surgery, surveying, telephone, telecommunication, building, construction materials, foundry, statistics, etc. is one that maybe called "structured story re-presentation" method. ⁽⁷⁾

According to this method, each student was given an assignment within the interest and need of his career in a related field study and responsibility which he had to manage in his office. In a sense it captures the functional of narrative in the oral literature of ancient societies. A student, as a mature learner, may go to a library and find a related subject topic in English or Persian, and then he elaborates the technical data, according to his own interest, and brings it to the class and reads it to other students who are all familiar within their related fields. ⁽⁸⁾

After passing through different "narration" or "translation" or depicting the story and

essays, they are rather able to tell something within the line of their expertise, and draw the attention of the teacher and classmates. ⁽⁹⁾

Each time, or in every session the students can be asked questions should be, and other students take notes of what ever they needed. Important issues should be discussed in the classroom in English, and every student has to learn the basic English in order to communicate with teacher and his classmates effectively. ⁽¹⁰⁾

Conclusion:

Behind this strategy is the recognition of the role of repetition, both in verbal interaction and language acquisition. This has been amply demonstrated by Tannen who argues for the view of discourse as "reality and relatively prepatterned, subject". Repetition is the resource by which speakers create a discourse, a relationship and a world (1987 a: 574). Tannen quotes the following statement by Becker, which is itself a justification of the proposal to think of language teaching and learning in terms of narrative techniques. According to Tannen (1987b), Becker proposes: "a kind of grammar based on a different perspective of language, one involving time and memory, or in terms of contextual relations, a set of prior texts that one accumulates throughout one's lifetime, from simple social exchanges to long semi-memorized recitations. One learns these texts in action, by repetitions and corrections, stating with the simple utterances of a baby. One learns to reshapes a prior text to a new environment make up the grammar of a language. Grammar is

the instructional materials, and give the learner a sense of actual communication, thereby increasing self-confidence.

Input should also be "abundant" and "varied". Krashen has noted that "the language profession has seriously underestimated the amount of input it takes to promote even moderate levels of language acquisition. It requires more than a few exercises and more than a brief paragraph of input for the acquirer to fully acquire a few structures. It takes hours of extensive reading for content and / or pleasure many, many conversations, and not a few exercises or just a handful of reading selections (1981:105). In other words, the mature learner does not need only a few hours of conversation practice to resolve his or her communication problems; he needs a vast and mature repertoire, a repertoire that is encyclopedic (in the semiotic sense, i.e., which includes the vast, given knowledge of members of an educated society), assimilated through extensive exposure to L2 input, in order to be able to communicate about topics that imply a profound cultural background. (6)

Some efficient suggestions:

As this point, it seems useful to suggest some general rules that I can be kept in mind when dealing with the mature learner.

1. Never make the learner aware of the fact that he communicates poorly.
2. Avoid frequently him or her.
3. Lower his defense mechanisms and make him feel good, self-confident, capable of

progressing.

4. Remember that he will often work through what Krashen calls the L1+Monitor mode.

this means that "performers simply utilize the surface structure of their first language and then employ the conscious grammar as a Monitor to make alteration to bring the L1 surface structure of the second language" (Krashen 1982: 210). Although it is a negative way to approach the L2, Krashen admits that by using this mode of communication adults at least engage in conversation.

This, in turn, invites input, which may then have a positive effect on acquisition. In other words, the adult, should not be discouraged when doing this, because it will make him feel that he is communicating, which should have a positive effect on his search for more input.

5. Work intensely on acquisition of lexis. With adults, teachers should not be afraid to use advanced vocabulary. We should remember that the general encyclopedic knowledge of the adult will assure recognition and therefore facilitate acquisition. Besides, use of advanced vocabulary will have direct positive effect on the learner's motivation, since it will help overcome feelings of childishness. This advanced lexis should be organized as far as possible in semantic fields. Adults have a well - formed network of semantic relations and can therefore access lexical associations rapidly.

6. As a last point, in moments of difficulty for the learner, the teacher should play psychological tricks and hide the bad smell and taste of the medicine behind a facade of

Lessons. The assumption behind their request is that they have already had enough grammar in school (which "never did them any good anyway), so they feel that it is time to acquire communicative competence, and a few hours of verbal interaction with a native speaker should do the trick. In other words, they want to talk, and fast, for time is running out. The demands on the mature learner, make him adverse to anything that seems like wasting time. (5)

2- What can be done?

The no - no's reactions: There are many classical pedagogical strategies to which the mature learner reacts negatively; such as:

- a) The mature learner is hostile towards anything that looks like the grammar exercises he or she used to do in school, which he or she considers to be the cause of his or her present incompetence.
- b) He or she likewise freezes at any suggestion of repetition, which is reminiscent of school days and reminds him or her of his L 2 infantility.
- c) Nor is any attempt at writing practice permitted. After all, it's speaking that is the hurdle, isn't it?
- d) Where corrective feedback is concerned, we are really on dangerous ground. A well - established professional cannot admit errors.
- e) He is also sensitive about any kind of reductive input (of the "baby talk" or foreigner talk "kind"), which

immediately recognizes and is ashamed to have in some way elicited.

- f) And last but not least, homework, Are you kidding? Not even in the form of recent self - access techniques.

3. What do you do with this kind of student?

An affective pedagogical program for the mature learner should be based on Krashen's suggestion (1981: 102) that it provides at least two things:

- 1- comprehensible input, presented under the conditions that encourage, and
- 2- a low or weak Affective Filter.

The first point, of course, indicates that the target input for adults should be chosen for its meaning potential. "for input to be useful for language acquisition, it has to be processed for its meaning" (Krashen 1981: 103). Therefore, it must be interesting to the learner - in our case, the intellectual or scientist- and relevant to his communicative needs. Moreover, it need not be grammatically sequenced - first of all, because of the various arguments against grammatical sequencing resulted from the research done by many scholars (cf. Krashen 1981), and, secondly because the mature learner will become impatient with a slow step - by - step presentation of grammatical points,. If, on the other hand, we accept the hypothesis that acquisition occurs when we "go for meaning," i.e., that structure is acquired as a result of the process of comprehending messages, then input must be "a bit beyond" the learner's sense of doing infantile things, convey more natural, spontaneous modality to

specialists believe that there are differences and that these differences have theoretical and practical consequences on L2 methodology.

A cognitive explanation has also been advanced for these differences, based on the formal-operations hypothesis of Piagetian origin. It asserts that the adult cognitive superiority determines an ability to work with the abstract nature of language (Taylor 1974). Moreover, the adult is able to exploit what Krashen calls "Conscious Learning, "knowledge about language (1977). These two aspects, the "formal operation" condition and the use of conscious learning strategies, suggest that the adult acquires a new language via a metalinguistic awareness, i.e., learning language by thinking about language.

b) Education:

Moreover, this superior cognitive ability, basically determined by biological factors, is reinforced in education. Titone (1984) has suggested that formal education accelerate the developmental process from spontaneous acquisition to metalinguistic awareness up to full metalinguistic consciousness.⁽⁴⁾

c) The Affective Factor:

If the preceding observation on the role of age and education are valid, we should expect an advantage on the part of adults, and the case of the mature learner should not exist. Here is where the role of affective factors such as motivation and self-confidence come into play. Cognitive causes only partially explain adult - child differences, which may stem, rather,

from the interference of a type of "affective filter" (Krashen 1982); see also Dulay et al. 1982). This affective filter, as Krashen claims, is strengthened during puberty (1982: 216). According to Smalley, "As puberty approaches and the individual is concerned with the consolidation of his personality, it apparently becomes more difficult for him to submit to the new norms which a second language requires" (quoted in Schumann 1975: 229-30). Adults find themselves in a "dependent state," note Curran (1961) and Schumann (1975), which causes them to raise their defense mechanisms (Guiora et al. 1972). Since the average adult is self - conscious about his communicative competence, he will tend to interact less (when compared, for example, to children or extroverted adults), and therefore obtain less input (Oller 1977; Gardner 'et al. 1976). Therefore, the language - learning difficulties after puberty may be related not to biological or cognitive conditions but to the social and psychological changes that individual undergoes at that age (Schumann 1975: 229). The interference of these affective variables is even stronger in the mature learner because of the heavy pressure on him (or her) to master highly advanced language skills.

d) Related problems:

Adults are also impatient to learn. Since they often need to use the language immediately, they sometimes have little patience to let time work in the language- acquisition process. Often, the teachers have been confronted with requests from adults for "CONVERSATION"

Therefore, for this type of learner the language teacher must tackle with a related phenomenon of an affective nature: a sense of inadequacy and incompetence which in a mature professional is extremely ego-threatening. This adverse affective situation may, in turn, have a negative effect on motivation and even block the cognitive processes involved in language acquisition.

Therefore in this essay, it is tried to present the techniques found most efficient with this type of learners, and make every possible effort to explain the linguistic, pedagogical, and psychological principles that may account for its efficacy.

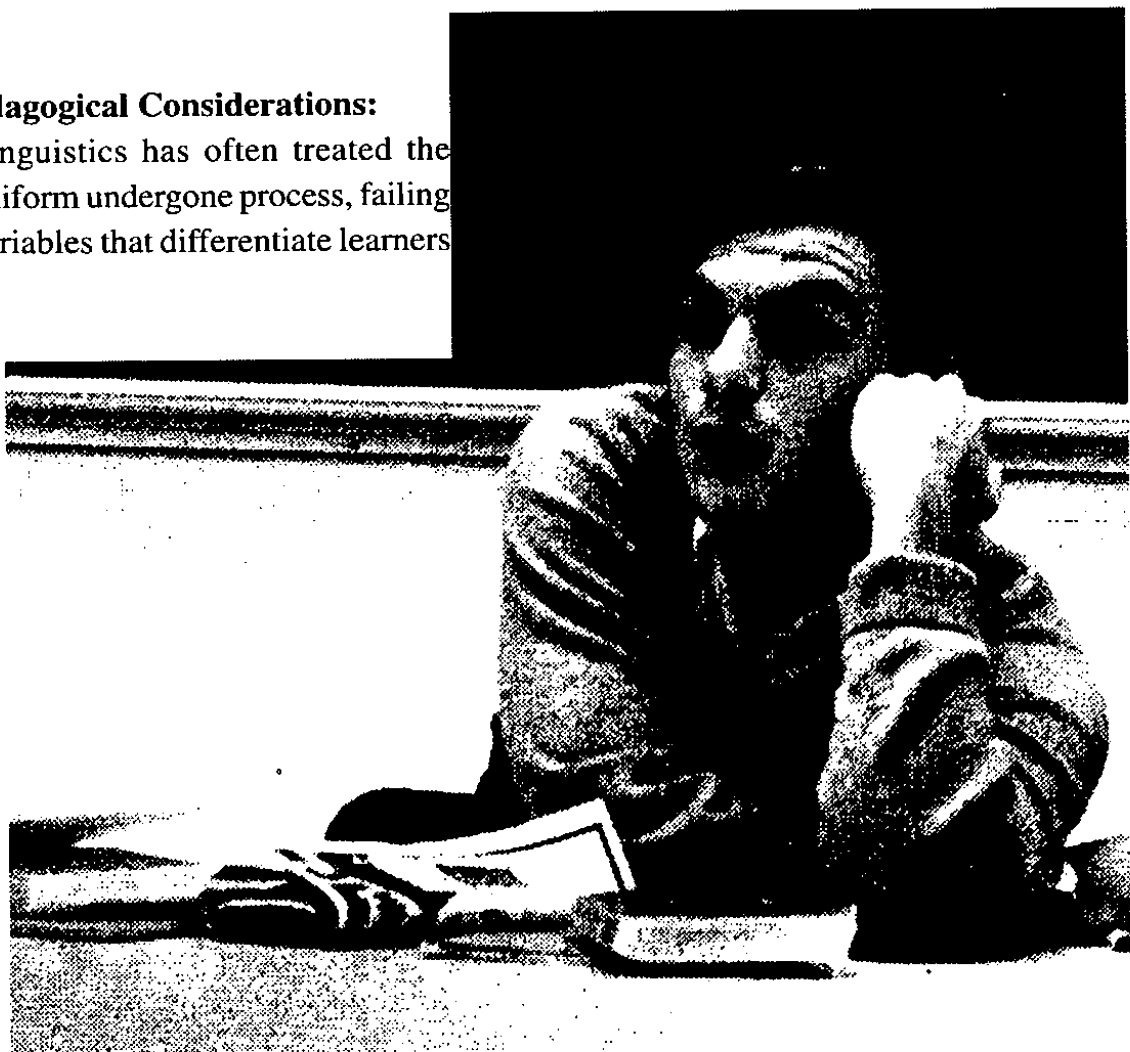
1- Psychopedagogical Considerations:

Applied linguistics has often treated the learner as a uniform undergone process, failing to consider variables that differentiate learners

and learning situations, such as the "age" and "sex" of the learner, "personal background and "objective and the "context" of the learning process. We should always remember the psycholinguistic principle that requires us to take these variables into consideration developing L 2, method and techniques (Slama - Cazacu 1969).

a) Age:

One of the most fundamental variables recently debated is "age". Although the cause of age-related differences in second-language learning is still under exploration, some



furthermore, to make a plea to the profession holders to think more about the mature learner (grown - up learner), especially now that the English language has become the vehicle of science and communication worldwide, requiring intellectuals to perfect their English language skills so that they can use the target language (second language, here we call it "English") as much as possible in the classroom.

The related words, phrases, sentences, and expressions within the line of the students' background would work a lot.

Key Words: Learning needs, mature learner, the vehicle of science, language skills, the students' background.

The aim of this essay is to offer suggestions for a category of EFL students that may be termed the "grown - up's learners". The term "grown - up" is used here in not only its biological but also its cognitive sense, as "intellectually equipped" In other words, we can call these students "mature learners" who come to school, college, university and other educational centers in order to obtain or acquire more knowledge about their "well - established professions". Postgraduate students who wish to pursue their education, are required to take TOEFL or IELTS tests or other entrance exams managed by Ministry of Culture and Higher Education, for the purpose of selecting qualified candidates, eligible for absorbing the government or personal budget during their stay in a foreign country.⁽¹⁾

For example, an Iranian researcher in chemistry should not only know the language

of chemistry but should also be able to function linguistically in a multitude of social situations that may accompany the normal activity of a scientist:

Convention halls, dinner events or parties, tennis courts, etc. This socializing competence, however, is not the type of survival skill required of the professional, is something far more advanced. The professional in these situations must be able to speak to other "intellectuals", who speak a specific register of English -that of the "educated dignities and identities". Moreover, the mature or grown-up learner has often precisely, because, he is an intellectual, feels comfortable in the L 2 only if he can express the same quantity and quality of subject - matter content that he can in his L1.⁽²⁾

Therefore, language teachers who deal with this condition are confronted by a learner who wants to communicate about complex topics but lacks the linguistic means to do so. There is a huge discrepancy between the subject's cognitive level and his linguistic level. Moreover, the mature learner is immensely frustrated by this gap of discrepancies. One of these learners: once said "you see, for the intellectual the only means of communication is verbal. So, the image I project of myself depends, entirely, on how well I speak English, **I felt that I have a physical and mental handicap, that I cannot show my real personality, that people cannot judge me as what really am. Every time I go to an international congress, I enter in a kind of indentity crisis.**"⁽³⁾

How to tackle with "grown - up" students?

F.A. Maddah
Semnan University

چکیده فارسی

در این مقاله سعی شده است، مشکلات و پیش فرض های دانش آموزان، دانشجویان و یا بزرگسالان در آموزش زبان انگلیسی از نظر علوم تربیتی، روان شناسی و زبان شناسی مورد نقد و بررسی قرار گیرد و عوامل بازدارنده در آموزش زبان انگلیسی، معرفی شوند. مسأله ای که برای بزرگسالان مهم است و ایجاد انگیزه می کند، وابستگی واژگان، اصطلاحات و عبارات تخصصی است. یعنی بزرگسالان با توجه به تجربه و تخصصی که دارند، از زبان انگلیسی بهره مند خواهند شد. بنابراین، همکاران عزیزی که به بزرگسالان زبان انگلیسی تدریس می کنند، باید در اولین فرصت، شوق و ذوق در رشته تحصیلی فراگیران را جویا شوند و متناسب با نیازهای تخصصی آنان، متن انگلیسی را با واژگان و اصطلاحات فارسی تدریس کنند. راقم این سطور بر حسب تجربه دریافته است که با این روش می توان در فراگیران علاقه ایجاد کرد و سطح عمومی زبان انگلیسی آنان را افزایش داد. بزرگسالان بیش از هر چیز به «مکالمه زبان» توجه دارند و از این راه می خواهند تا حد امکان به زبان مسلط شوند. بنابراین مدرس زبان باید ضرورتاً در کلاس به زبان انگلیسی تدریس کند.

واژه های کلیدی: نیازهای یادگیری، فراگیر بزرگسالان، مهارتهای زبانی، دانش زبانی

Abstract:

In this essay I have posed the problem of the "grown up students" and attempted to discuss the psychopedagogical specificity of his or her language - learning needs. I then explained a pedagogical strategy that I have experimented with as particularly useful for the

needs of this type learner. The strategy that is called "structured story representation".

It is a story - telling technique based on a kind of hidden, global repetition which preserves spontaneity while at the same time allowing for teacher guidance. I would like,

Appendix

● Grammar Points along with the Teaching Models

UNIT/ LESSON	GRAMMAR TITLE	TEACHING MODELS
1-1	Present Continuous	
1-2	Present Simple	Advance Organizer & Thinking Inductively
1-3	Present continuous or Present Simple	Advance Organizer & Thinking Inductively
1-4	Present Tenses with future meaning	Advance Organizer & Thinking Inductively
2-1	going to	Advance Organizer & Thinking Inductively
2-2	will (1)	Advance Organizer & Thinking Inductively
2-3	will (2)	Advance Organizer & Thinking Inductively
2-4	will or going to	Advance Organizer & Thinking Inductively
3-1	will be doing and will have done	Advance Organizer & Thinking Inductively
4-1	Past Simple	Advance Organizer & Thinking Inductively
4-2	Past continuous	Advance Organizer & Thinking Inductively
5-1	Present Perfect (1)	Advance Organizer & Thinking Inductively
5-2	Present Perfect (2)	Advance Organizer & Thinking Inductively
5-3	Present Perfect (3)	Advance Organizer & Thinking Inductively
6-1	Present Perfect continuous	Advance Organizer & Thinking Inductively
6-2	Present Perfect continuous or Present Prefect Simple	Advance Organizer, Thinking Inductively, & Concept attaining
6-3	present Perfect with how long, for and since	Advance Organizer, & Thinking Inductively, Concept attaining
6-4	Present Perfect with how long and Past simple with when, since or for	Advance Organizer thinking Inductively, & Concept attaining
7-1	Past Perfect	Advance Organizer & thinking Inductively
7-2	still and yet, anymore/any longer/no longer	Advance Organizer & Concept attaining
8-1	to... (I want to do) and-ing (I enjoy doing)	Advance Organizer & thinking Inductively
8-2	say and tell	Advance Organizer & Concept attaining

indicates that Information Processing models results in better learning of grammar in comparison with Drill and Practice method which is somehow dominant in our country. It should be discussed here that IPM, by teaching students how to learn (reason) in a certain fashion, how to think and learn in a certain way, how to reason independently, increases students' power to teach themselves and thus to share the power of the instructional situation. As students reach out and build new ideas, we can guide them so that they develop better ideas. However, we cannot teach students to reason inductively and then reject the ideas they develop. Encouraged to think creatively, students will develop solutions we have not thought of (Joyce, et al. 1992). Teaching thinking requires a commitment to solid instruction in the models of teaching that engender those types of thinking and the willingness to persist until the students become effective in their use. Thus, application of IPM is also beneficial, as far as long-term educational aims are concerned.

References

- Ausubel, D.P. (1968). **Educational psychology: A cognitive view**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D.P. (1963). **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, Inc.
- Ausubel, D.P. (1980). Schemata, cognitive structure, and advance organizers: A reply to Anderson, Spiro, and Anderson. **American Educational Research Journal**, 17, 3, 400-404.
- Bruner, J., Goodnow, J.J., & Austin, G.A. (1967). **A study of thinking**. New York: Science Editions, Inc.
- Bygate, M., A., Tonkyn, & E. Williams (1994). **Grammar and the language teacher**, Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Celce-Murcia, M. (1991). Controversy over teaching grammar. **TESOL Quarterly**. 25. No.3.
- Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar (state of the art article). **Language Teaching** 23: 1-18.
- Fowler, W.S. & Coe, N. (1976). **Nelson English language tests**. Middlesex: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Joyce, B., Marsha W., & Beverly S. (1992). **Models of teaching**. Massachusetts: Simon & Schuster, Inc.
- Lock, G. (1996). **Functional English Grammar: An introduction for second language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (ed.). (1994). **Perspectives on pedagogical grammar**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, W. (1987). **Second language grammar: Learning and Teaching**. London: Longmont Group, Ltd.
- Sharwood S.M. (1981). Consciousness-raising and the second language Learner. **Applied linguistics**. 2, 159-168.
- Simin Language Institute. (1997). Introduction of teaching procedure and steps in teaching grammar. Tehran: Simin Publication.
- Stern, H.H. (1987). **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford university Press.
- Taba, H. (1966). **Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children**. (Cooperative Research Project 2404.) San Francisco: San Francisco State College.

Table 4.1: Paired T-test in Control Group (Practice and Drill Method)

	N	X	S.D	d.f	t-ob.
Pre. T.	30	29.33	7.69	29	
Post. T.	30	33.43	8.73	29	*10.42

$P \leq 0.05$

t critical 2.04

grammar learning

As evident in Table 4.1, the mean of the students in the pre-test for control group is 29.33, while at the post-test the mean is 33.43 which shows an improvement. In fact, with one degree of freedom at a probability level of $P \leq 0.05$, the t-observed is 10.42 that exceeds the t-critical of 2.04.

Table 4.2: Paired T-test in Experimental Group (IPM)

	N.	X	s.d	d.f	t-ob.
Pre.T.	30	29.50	6.38	29	
Post.T.	30	39.40	6.02	29	16.46

$P \leq 0.05$

t critical 2.04

The results given in table 4.2 is the paired T-test of the means in the experimental group. As it is evident, t-observed is 16.46 which far exceeds the t-critical is 2.04. Therefore, at this stage of analysis the null hypothesis is safely rejected.

As presented above and is shown in tables 4.1, and 4.2, we might come to the conclusion that IPM is better than drill and practice, as far as students' grammar learning is concerned. However, this does not scientifically prove the rejection of null hypothesis. There should be a more dependable criterion for our judgment.

To do so, an independent T-test was conducted on the means of the students in two groups. The results are given in Table 4.3.

Table 4.3: Independent T-test for Control and Experimental Groups

Groups	N	X	S.D	d.f	t-ob.
Con.	30	33.43	8.73		
Exp.	30	39.40	6.02	58	*3.08

$P \leq 0.05$

t critical 2.00

The figures given in the table show that the t-observed of 3.08 at a probability level of $P \leq 0.05$ with a degree of freedom of 58 also exceeds the t-critical of 2.00. So the null hypothesis is also rejected here, meaning that IPM significantly differs from drill and practice method in improving Iranian students' grammar learning.

Discussion

The rejection of the null hypotheses



present actions happening at the time of speaking".

At the other stage, which is called *Interpretation of Data*, the teacher asked questions, and the students had to differentiate and identify critical relationships. Questions were like: "Why did you classify them so?" "What did you find similar or different?", etc.

The third stage was *Application of principles*. At this stage students were to explain new phenomena (predicting consequences from conditions that have been established), that is, dealing with new sentences which mainly concerned the use of various tenses. In fact, at this level students should be able to classify and elaborate on any given sentences. Students would be required to expand their capacities to handle information, first developing new concepts, then developing new ways of applying established principles in encountering new sentences.

Attaining Concepts

Concept attainment is the search for and listing of the attributes that can be used to distinguish exemplars from non-exemplars of various categories.

First the teacher selected some examples of interested grammar points. These became the "positive exemplars" and some that not, (those became the "negative exemplars"-the ones that do not have the attributes of the category. The grammar exemplars were presented to the students in pairs. The grammar points were presented in the sentences of provide more information. To carry on the models, the teacher needed about 20 pairs in all.

The process began by asking the students to scrutinize the sentences and to pay particular attention to the underlined words (the grammar

points), then the teacher instructed them to compare and contrast the functions of the positive and negative exemplars. The positive exemplars had something in common in the work they did in the sentence. The negative ones did a different work.

The teacher asked the students to make notes about what they believed the exemplars had in common. More stes of exemplars were presented and they were asked whether they still would have the same idea. If not, they were asked what they knew then.

The presentation of exemplars continued until most of the students had an idea that they thought would withstand scrutiny. The teacher continued by providing some more sentences and by asking the students to identify the points that belonged to the concept.

When they could do that, they were provided with the name of the concept and they were asked to agree on a definition. The final activity was to ask the students to describe their thinking as they arrived at the concepts and to share how they used the information that had been given.

For homework they were asked to find the specific points in a short story the teacher assigned them to read. The teacher would examine the exemplars they came up with to be sure they had a clear picture of the concepts.

Results

As it is revealed from our statistics, the mean scores of the students show improvement of 4.1, and 8.73 in the post-tests for control and experimental groups respectively. In order to find a more solid basis for our claim that IPM caused the improvement, a T-test was conducted to determine whether the treatment, that is, IPM had any significant impact on student's

procedure and the steps in teaching grammar three at Simin Language Institute (1997) which are taken for the control group.

The teacher's objective was to focus student's attention on the structures used in a natural context in the control group. So, the teacher had to introduce the new forms, for a few minutes, through a variety of activities; i. e., story telling, using pictures, question/answer, etc. For instance, the teacher introduced simple present by talking about his own activities during a day. The teacher went through the following stages and used the following techniques to help the learners:

1. focus practice.
 - a. single-slot substitution
 - b. multiple-slot substitution
 - c. transformation
2. communication practice
3. translation practice

The sequence and the application of the models for the experimental group were as it is illustrated at the appendix.

Teaching Procedure in the Experimental Group

Advance Organizers and Tenses

The purpose of advanced organizers is to integrate what has been learned to what is to be learned (Joyce & et al., 1992, p. 183). In the experimental group the teacher was responsible for organizing and presenting what was to be learned. The learner's primary role was to master ideas and information.

To present the most general ideas of the English tenses, lecturing- and in some occasions asking questions- was used as a means of organizer. The principle category of tenses in English which were **present, future, and past**, were explained. The general

presentation was followed by a gradual increase in detail and specificity. Thus, at this step, students were informed of other categories in each tense as continuous and perfect ones. In a further steps, students were informed that they were going to start to learn the present tense. Then, they would move to future and finally they would cover past tenses. The last step was simply done to reconcile grammar topics of the book with previously learned content. In other words, this was done to organize the sequence of the material so that each successive learning was carefully related to what has been presented before.

Here advance organizer played the crucial role of filling the empty bubbles of students' knowledge or firmly to construct the understanding of the point. At the beginning of the following session, students were informed of the tense classification as an advanced organizer.

Thinking Inductively

Following the presentation of "advance organizer", the students were given a series of sentences, and they were asked of classify them to English tenses. The sentences were chosen among different tenses. This stage is called "*concept formation*" which involves (1) identifying and enumerating the sentences that are relevant to a tense, (2) grouping these sentences into categories whose members have common attributes; and (3) developing labels for the categories. It is necessary to mention that the study was done on two levels (1) structure, (2) and use. At structure level, students learned the building components of sentences and their order, and at use level, they found what are the uses and functions of these tenses, i.e., present continuous is used to

final subjects for the study sixty students whose score fell on 2 standard deviations above and 2 standard deviations below the mean of 27.4 were selected. They were, then, randomly put into two groups which were equal in number. The groups were coded as Con. (Control Group), and Exp. (Experimental Group) and were supposed to receive routine method (drill and practice), and treatment (IPM) respectively.

All of the subjects spoke Farsi as their mother tongue, and they were almost homogenous in terms of L1 background.

Materials

The grammatical topics of both groups (experimental and control one) were the same; however, due to the nature of IPM, the type of exercises and homework in the experimental classes were different from those of the control one. The material consisted of eight units, each unit with 1-4 lessons. The grammatical topics were mainly verb tenses with a few other grammatical points.

Design

The purpose of the study was to find out the effect of the nine-session period of teaching on students' grammar ability. In brief, the research hypothesis, "IPM has no significant effect on students' grammar learning.", was considered.

To conduct the research, a true experimental design was applied. The schematic representation of the design is:

R----- EXp. ----- T1 ----*---- T2
 R----- Con. ----- T1 ----- T2

each of these letters stands for:

Exp. Experimental Group

Con. Control group

* Treatment

T1 Pre-test

T2 Post-test

Instrument

The following tests were utilized in conducting the research:

1. the 50-item Intermediate Nelson Test (1976) for the purpose of choosing the sample.
2. flap charts and recorded examples in teaching some points
3. pre-test
4. post-Test

As for the pre and post-test the researcher developed two parallel tests of 45 items each; the last 5 items which were sentences to be translated.

Scoring

Each item received one point except translation items which received two points each; therefore, the total score was 50.

In the process of pre-testing, teaching and post-testing, an attempt was made to ensure that all the conditions were controlled and kept the same for both groups. In other words, the time, the place and the teacher variables were exactly the same. In fact, the teacher was the researcher himself.

Procedure

After dividing the sixty students into two classes, one as control and the other as experimental and administering the pre-test, the control class was taught through practice and drill method.

The Teaching Procedure in Control Group

The following is the introduction of teaching

concepts for organizing information and to help them become more effective at learning concepts. It includes an efficient method for presenting organized information from a wide range of areas of study to students at every stage of development.

Inductive thinking

The ability to create concepts is generally regarded as one of the basic thinking skills. Joyce, et al. (1992) explored inductive processes with both relatively rigid and flexible students; they found that flexible students made the greatest gains initially. More important, they found that practice and training increased effectiveness and that the students could learn to carry on inductive activity independently.

The model presented here is from the work of Hilda Taba (1966). Its tasks induce students to find and organize information; to create names for concepts; and to explore ways of becoming more skillful at discovering and organizing information and at creating and testing hypotheses describing relationships among sets of data. The model has been used in a wide variety of curriculum areas and with students of all ages.

Advance Organizers

During the last twenty years this model, formulated by David Ausubel (1968), has become one of the most researched in the information processing family. It is designed to provide students with a cognitive structure for comprehending material presented through lectures, readings, and other media. It has been employed with almost every conceivable content and with students of every age. It can be easily combined with other models-- for

example, when presentations are mixed with inductive activity.

As models for teaching, they seem to have special capacity on presenting the grammatical concepts, particularly when they are used inclusively to provide enough variety to attract students.

Research Hypothesis

To be on the safe side about the effect of IPM on Iranian English language learners, and about the differential nature of the effect of it in the improvement of grammar, the following question and null hypothesis were formulated:

Q: Do the Information Processing Models have any effect on Iranian student's grammar learning?

Ho: The Information Processing Models have no effect on Iranian student's grammar learning.

To carry out this study classes were selected at Simin Institute. In one (control group) grammar was taught through the routine procedure of practice and drill and in the other (experimental group) through IPM. At the analysis stage, through the comparison of the pretest that had been taken at the early session and the post - test at the end (paired and independent T-test), the possible effect of the method was shown.

Method and Design Subjects

The population for the study was from Iranian high school and university students of English. So, two classes of male students at Simin Educational Institute comprising a total of 94 subjects were initially selected as samples. A fifty item intermediate Nelson test was administered to the subjects. To select the

Abstract

While the research on how students learn to think is not promisingly complete at all, there are various models which equip student's to increase their quest of commanding over their information (Bruner, Goodnow, and Austin 1967), to profit direct instruction through readings, lectures, and instructional systems (Ausubel 1980), and to create concepts (Taba 1966). In this study, it was tried to investigate the role of Information Processing Models (IPM), that is, advance organizer, thinking inductively and concept attainment (Joyce, Weil, & Showers, 1992) on English grammar learning of Iranian students. To do this, two grammar classes were randomly selected from Simin Language Institute. In one, grammar was taught through the routine procedure of practice and drill, and in the other, through IPM. At the analysis stage, through application of paired and independent t-test, the effect of the method was depicted.

Key Words: Information processing models, English Grammar, Learner's accuracy, learning concepts.

Introduction

Grammar has had a bad impression over the last couple of decades. This has not prevented language teachers in many parts of the world from continuing to teach grammar, either in ways hallowed by time or in new and interesting ways. And, judging from the number of recent publications dealing with the issue (see, e.g., Dirven 1990; Odlin 1994; Bygate, Tonkyn, and Williams 1994), there is now a noticeable revival of interest in grammar teaching. Sharwood (1981) and Rutherford (1987) claim that drawing the learner's attention to properties of second language by

focusing on its form or grammar can improve the learner's accuracy in the second language. They argue that providing a variety of grammatical consciousness-raising activities facilitate second language learning by "Grammatical Consciousness-Raising", that is the deliberate attempt to draw the learner's attention specifically to the formal properties of the second language.

The six articles of the International Phonetic Association, which are brief declaration of principles of L2 teaching, emphasize the fact that in the early stages of language learning grammar should be taught inductively focusing on the general language facts observed during reading. Therefore a more systematic study of grammar should be postponed to the advanced stages of the course (Stern, H.H. 1987, P.P. 88).

Marianne Celce-Murcia (TESOL, 25: 3,1991), on the support of importance of Grammar to be taught, holds that existig researches strongly suggest that some focus on form may well be necessary for many learners to achieve accuracy as well as fluency in their acquisition of a second or foreign language... (see also, Rutherford, 1987 and Sharwood, 1981).

However, there remains a widespread uneasiness in the profession about the way of presenting grammar in the second or foreign language teaching.

In this study, try has been made to investigate the role of IPM on English grammar learning of students at Simin Language Institute. IPM comprises a set of three models.

Concept Attainment

This model, built around the studies of thinking conducted by Bruner, Goodnow, and Austin(1967), is designed to help students learn



Information Processing Models on Learning Grammar by Iranian Students

S. Akbar Mirhassani. Ph. D. (TEFL),
Tarbiat Modarres University &
Aram R. Sadeghi, University of Semnan, Iran

چکیده فارسی

با آن که تحقیق درباره «چگونگی فکر کردن دانش آموزان» ابداً رضایت بخش نبوده است، اما مدل هایی وجود دارد که معلمان با استفاده از آن ها، دانش آموزان را یاری می دهند تا بر اطلاعات خود تسلط بیش تری بیابند (برونو، گودتو، و آستین، ۱۹۶۷) و با تعلیم مستقیم از طریق خواندن، خطابه و دیگر سیستم های آموزشی به یادگیری آن ها نظام بخشند (آزبل، ۱۹۸۰) و سرانجام، مفاهیم درسی را در ذهن آن ها روشن سازند (تابا، ۱۹۶۶).

در این تحقیق، سعی بر آن بوده است تا تأثیر مدل های اطلاعات پردازشی شامل پیش سازمان دهنده، تفکر استقرایی و دریافت مفاهیم روی یادگیری دستور زبان انگلیسی دانش آموزان ایرانی در «مؤسسه سیمین» بررسی شود. برای این کار، دو کلاس دستور به طور تصادفی انتخاب و در یکی از آن ها دستور به روش معمول «تمرین و تکرار» و در دیگری به کمک «الگوهای اطلاعات پردازشی» (IPM) تدریس شد. سپس در مرحله تجزیه و تحلیل، نتایج به دست آمده از پیش آزمون و آزمون نهایی با به کارگیری آزمون «مقایسه میانگین ها» (Paired and Independent t-tests) بررسی و تأثیر روش مورد نظر نشان داده شد.

Deutschen wird diese Kasus-Markierung durch die Änderung des Artikels und der Endungen des Substantivs markiert. Im Persischen dagegen markieren die Post- und Präpositionen die Funktion der Satzglieder. Die Stellung der Satzglieder ist in beiden Sprachen nicht fest und markiert oft keine syntaktische Funktion. Das Subjekt wird in beiden Sprachen durch Null-Morpheme gekennzeichnet. Die Verschiebung der Satzglieder ist oft möglich, ohne daß der Satz grammatisch und inhaltlich unkorrekt wird.

Die Pluralform des direkten Objekts ist im Deutschen nicht morphologisch markiert, deshalb kann man in diesem Fall das direkte Objekt nur durch den semantischen Kontext der Äußerung erkennen. Im Persischen taucht aber keine derartige Schwierigkeit auf, da das direkte Objekt im Persischen oft durch die Postposition "ra" markiert ist. Nur bei unbestimmten Substantiven fällt die Postposition "ra" aus.

Die pronominalen Subjekte kann man im Persischen weglassen, ohne daß der Satz grammatisch oder semantisch unkorrekt wird. Im Deutschen ist es aber nicht der Fall

VI. Literatur

1. Andrews, A: The major functions of the noun phrase. In: T. Shopen ed., Language typology und syntactic description. Vol. I., Cambridge 1987, S. 62-150.
2. Eisenberg, P. : Grundriß der deutschen Grammatik Stuttgart 1989, 2. Auflage.
3. Alavi, B. und Lorenz, M. : Lehrbuch der persischen Sprache. Leipzig 1988.
4. Khanlari, P. : Die persische Grammatik. Teheran 1990.
5. Clahsen, H. : Muysken, P. "The availability of universal Grammar to adult and child: a study of the acquisition of German word order, in: Second Language Research Bd. 2.(1986), S. 93-119.

1. SVO= Subjekt, Verb und Objekt
2. Vgl. Clahsen, H; Muysken, P: "The availability of universal grammar to adult and child: a study of the acquisition of German word order, in: Second Language Research Vol. 5(1986) S. 93-119
3. Vgl. Andrews, A.: The major function of the noun phrase. in: T. shopen ed., Language Typology and syntactic description. Vol. I. Cambridge. 1987, S. 71-76



b) *Er ist fleißig*

Im ersten Satz haben wir zwei Substantive, die durch ein Null-Morphem markiert sind. Das erste kann man als Subjekt bezeichnen. Das zweite Substantiv ist aber als Prädikatnomen zu bezeichnen. Das Prädikatnomen ist auch durch Null-Morphem zu kodieren. Es ist nicht Subjekt, weil unsres Beispiel ein klares Subjekt hat, nämlich "sein Vater". Es ist kein direktes oder indirektes Objekt, weil in solchen Fällen es sich in "den Lehrer oder dem Lehrer" ändern müßte.

Dies Formen werden im Persischen auf folgende Weise ausgedrückt:

sbj	PM	V
pedarasch	Moalem	ast
sein Vater	Lehrer	ist

sein Vater ist Lehrer

2. Attribut.

Attribute sind Satzgliedteile, die von einem Substantiv abhängen und deren Leistung darin besteht, dieses Substantiv oder Pronomen näher zu bestimmen. Man unterscheidet zwischen verschiedenen Formen von Attributen, die wir hier nicht behandeln wollen. Attribute sind immer NGr untergeordnet. Als Beispiel ist der folgende Ausdruck zu betrachten.

Ein Vorschlag von mir

Wie schon erwähnt, sind die Attribute Satzgliedteile und kommen immer mit einem Substantiv vor, um es näher zu bestimmen. Sie sind also keine selbständigen Satzglieder. Im Persischen ist die obige Äußerung folgendes auszudrücken.

Pischnehad-e man

Vorschlag ich

ein Vorschlag von mir

3. Adverbiale Bestimmung

Die adverbiale Bestimmung ist die heterogenste unter den gebräuchlichen syntaktischen Relationen. Man zählt zu den adverbialen Bestimmungen im Deutschen als erste Gruppe Präpositionalgruppe und Adverbien, die Sätze modifizieren, also Sätzen nebengeordnet sind.

Emilie schwimmt im Nichtschwimmer becken

Karl schläft hier

Die zweite Gruppe sind die adverbialen Adjektiv, die nicht den Satz, sondern das Verb modifizieren.

Karl schläft fest

Im Persischen werden die adverbialen Bestimmungen auf folgende Weise ausgedrückt:

Sbj.	Adv.	V.
karl	Indja	mi-xabad
Karl	Hier	schläft

Das Adverb "indja" bezeichnet im Persischen einen Ort und bedeutet "hier". Die Zeitund Ortsangaben kommen im Persischen oft in Begleitung einer Präposition vor. Sie sind oft fakultative Satzglieder. Die Bedeutung der Sätze ist oft ohne diese Elemente vollständig. Sie bestimmen aber der genaue Ort und die genaue Zeit des Geschehens.

V. Zusammenfassung und Vergleich der beiden Sprachen

Es wird festgestellt, daß von den drei obengenannten Methoden, die als Markierung der grammatischen Relationen dienen, die Kasus-Markierung im Deutschen und Persischen am häufigsten gebraucht wird. Im

lautet der obige Satz folgendermaßen:

Sbj.	Obj	Z	V.
u	An	r a	kharid
er/sie	Es		kaufte

Er/Sie kaufte es

Wie schon erwähnt, kann hier das pronominale Subjekt weggelassen werden, ohne daß der Satz grammatisch oder semantisch unkorrekt wird. Es kann folgendermaßen lauten"

Obj.	Z	V.
an	Ra	kharid
es		kaufte

Er/Sie kaufte es

Nun bringen wir ein anderes Beispiel, in dem alle Kasus als Pronomen stehen:

Sbj	Obj	Z.	Prä	Obj.	v
u	an	ra	be	u	mi dahad
Er/Sie	es	Z		ihm/ihr	gibt

Er/Sie gibt es ihm/ihr

In diesem Satz gibt es zwei Objekte, die durch Prä- und Postposition markiert sind. Die Präposition "be" markiert in diesem Satz das indirekte Objekt. Wir haben diese Präposition durch Unterstreichen in unserem Beispiel hervorgehoben. Im Persischen haben wir keine Endungs-Änderungen, die im Bezug auf Kasus fungieren. Die Verbform enthält das Subjekt, deshalb kann das pronominale Subjekt

weggelassen werden.

3.3. Zusammenfassung

Im Persischen ist das Subjekt bei der Nominalphrase durch ein Null-Morphem markiert. Ihm folgen keine Postpositionen und vor ihm stehen auch keine Präpositionen. Beim Pronomen ist auch gleich wie bei Nominalphrase mit dem Unterschied, daß das pronominale Subjekt kann weggelassen werden, ohne daß der Satz grammatisch oder semantisch unkorrekt wird.

Das direkte Objekt ist durch Postposition "ra" immer markiert. Ist es ein Nomen oder Pronomen ändert sich nichts. Nur im Falle eines indefiniten Substantivs kommt die Postposition "ra" nicht vor.

Das indirekte Objekt ist sowohl bei Nomen als auch bei Pronomen durch Präpositionen markiert. Hier gibt es keinen Ausnahmefall.

IV Andere Satzglieder in beiden Sprachen

Wir haben schon einige Punkte über die Markierung der syntaktischen Relationen im Deutschen und Persischen erwähnt. Nun versuchen wir die anderen Satzglieder in diesen beiden Sprachen in Betracht zu ziehen. Wir erwähnen zuerst diese Satzglieder für das Deutsche, dann bringen wir auch Beispiele für das persische. Die anderen syntaktischen Relationen für das Deutsche kann man folgendermaßen zusammenstellen:

1. Prädikatnomen.

Unter Prädikatnomen ist ein Substantiv im Nominativ oder ein Adjektiv in der Kurzform zu verstehen. Es wird vom Verb regiert, hat daneben eine enge syntaktische Beziehung zum Subjekt.

a) *Sein Vater ist Lehrer*

Obj.	Z	V
schagerd	ra	did-im
den Schüler		sahen

Wir sahen den Schüler

In diesem Beispiel haben wir bei der Verb form die Endung "im". In "im" versteckt sich das Personalpronomen "ma", deshalb kann man diese Personal pronomen leicht weglassen, ohne daß der Ausdruck grammatisch oder semantisch unkorrekt wird. Das Subjekt braucht also nicht besonderes ausgedrückt zu werden, da es in der Verbform enthalten ist.

Im Persischen gibt es nur eine Form von Pronomen für Subjekt und Objekte. Die syntaktische Funktion des Pronomens sind auch wie Nominalphrase durch die Post- und Präpositionen markiert. Betrachten wir nun ein anderes Beispiel:

Obj.	Z	V.
u	Ra	didand
ihn/sie	Z	sahen sie

Sie sahen ihm/sie

Die Verbform "didand" enthält das Subjekt des Satzes. Es zeigt uns, daß es hier um "dritte Person Plural" geht. Die Postposition "ra" zeigt uns, daß hier Personalpronomen "u" direktes Objekt ist. Dieses Pronomen hat für Subjekt und Objekt eine gleiche Form und nur durch Postposition "ra" wird es als Objekt und zwar als direktes Objekt gekennzeichnet. Im folgenden Satz ist das Personalpronomen "u" Subjekt. Wir heben dieses Beispiel nur hervor, um den Unterschied zwischen Subjekt und

Objekt für diesen Fall zu veranschaulichen.

Sbj.	Obj	V.
u	Ketab-i	kharid
er/sie	Buch ein □	kauft

Er/Sie kaufte ein Buch

In diesem Beispiel ist "u" Subjekt und "ein Buch" direktes Objekt. Das Personalpronomen "u" hat hier auch die gleiche Form wie das letzte Beispiel, in dem es als direktes Objekt fungiert. Der Unterschied zwischen Subjekt und Objekt wird in diesem Fall durch die Postposition "ra" markiert. Wie schon erwähnt, fällt die Postposition "ra" als Markierung des direkten Objekts bei indefiniten Substantiven aus, deshalb folgt hier keine "ra" dem in diesem Satz als direktes Objekt fungierten Satzglied "ketab-i". Das Präfix "i" ist ein Zeichen, durch das die Unbestimmtheit der Substantive bezeichnet wird, deshalb ist hier "ketabi" ein Buch" und nicht "das Buch", wenn es aber hier um ein bestimmtes Buch ginge, fällt das Präfix "i" aus und tauchte die Postposition "ra" wieder auf.

Sbj.	Obj	Z	V.
u	Ketab	r a	kharid
er/sie	das Buch		kaufte

Sie/Er kaufte das Buch

Das Personalpronomen für dritte Person Singular hat im Persischen zwei Formen, eine für Personen "u" und eine für die Sachen "an". Wenn wir im obigen Satz das direkte Objekt mit einem Pronomen ersetzen wollen, dann

In diesem Beispiel geht es um einen einfachen Satz, der nur aus Nominativergänzung und Verb besteht. Das Verb ist hier einwertig und braucht nur Nominativergänzung. In solchen Sätzen ist das Null-Morphem eine Markierung für das Subjekt des Satzes. Kann man behaupten, daß in der persischen Sprache die Subjektrelation immer durch ein Null-Morphem markiert ist. Das Subjekt steht im allgemeinen am Anfang des Satzes, das ist aber keine Markierung für Subjekt im Satz, da, wie wir schon betrachtet haben, die Stellung der Satzelemente im Persischen keine Markierung syntaktischer Relationen sein könnte. Im Persischen ist das direkte Objekt oft durch die Postposition "ra" markiert. Die Postposition "ra" fällt nur aus, wenn es sich beim direkten Objekt um ein indefinites Substantiv handelt.

Obj.	V
Sib-i	kharidam
einen Apfel	kaufte

Ich kaufte einen Apfel

Im Persischen wird immer das indirekte Objekt durch Präpositionen markiert, d. h. vor dem indirekten Objekt steht eine Präposition. Das indirekte Objekt wird im Persischen "mafule bewaste" genannt. "Maful" kann man mit dem Objekt übersetzen. "Bewaste" heißt aber, daß diese Art Objekt immer mit einer Präposition auftauchen muß. Im Gegensatz zum Deutschen hat das indirekte Objekt im Persischen immer eine Präposition bei sich,

darum wird es indirekt genannt. Das folgende Beispiel soll es uns veranschaulichen:

Sbj	Obj	Z.	Prä	Obj	V
Karl	ketab	ra	be	xaharasch	mi dahad
Karl	das Buch	Z		Seiner □ Schwester	gibt

Karl gibt seiner Schwester das Buch

In diesem Satz gibt es zwei Objekte, die durch Prä- und Postposition markiert sind. Die Präposition "be" markiert in diesem Satz das indirekte Objekt. Wir haben diese Präposition durch Unterstreichen in unserem Beispiel hervorgehoben. Es gibt sicher auch andere Präpositionen im Persischen, die eine Rolle als Objekt-Markierung spielen. Diese Präpositionen sind: az, bar, dar usw.

Sb.	Prä	Obj	V.
ali	Az	moalem	porssid
Ali		der Lehrer	fragte

Ali fragte den Lehrer.

Das Verb "fragen" braucht im Deutschen ein Akkusativobjekt, aber im Persischen kommt hier indirektes Objekt vor. Das entscheidende Element für indirektes Objekt ist hier die Präposition "az".

2.2. Kasusmarkierung beim Pronomen

Die Pronomina, die als Subjekt fungieren, können im Persischen weggelassen werden, da das Subjekt an der Verbform zu erkennen ist. Bringen wir nun ein Beispiel:

Zahl	Sbj		V.
do	Dust	ba-ham	budand
zwei	Freunde	zusammen	waren

Zwei Freunde waren zusammen

"Do" ist eine Kardinalzahl im Persischen und bedeutet "zwei". "Dust" ist Substantiv und steht im Singular. Die Pluralform für "dust" heißt "dust-an". Nach Kardinalzahlen steht also im Persischen das Substantiv im Singular, das Verb muß aber im Plural stehen. Die Übereinstimmung des Subjekts mit dem Prädikat spielt im Persischen bei der Markierung der syntaktischen Relationen eine wichtige Rolle, trotzdem ist die Kasusmarkierung des entscheidenden Element in diesem Bereich. Betrachten wir nun ein anderes Beispiel:

sbj.	Obj.	Z.	F.	V.
gorbe	Sag	ra	schkar	mikonad
die Katze	den Hund		Jagd	macht

Die Katze jagt den Hund

In diesem Satz markiert die Postposition "ra" das direkte Objekt. Sie steht immer hinter einem Substantiv, das im Plural oder Singular stehen kann. Das am Anfang des Satzes stehende Substantiv, dem keine Postposition "ra" folgt und vor dem keine Präposition steht, müßte also Subjekt sein.

sbj+Pl.	Obj.	Z.	F.	V.
Gorbe-ha	Sag	ra	schkar	mikonand
Die Katzen	den Hund		Jagd	machen

Die Katzen jagen den Hund

Hier steht das Subjekt "gorbe-ha" im Plural, das Verb sollte auch im Plural stehen, da es sich um ein belebtes Wesen handelt. Das direkte Objekt des Satzes ist wieder durch "ra" markiert. Steht das Objekt im Plural oder am Anfang des Satzes, ändert sich nichts, da immer die Postposition "ra" dem Objekt folgt und als Markierung fungiert.

Folgende Beispiele begründen diese Behauptung:

Sbj+Pl.	Obj.	Z.	F.	V.
Gorbe-ha	Sag-ha	ra	schkar	mikonand
Die Katzen	die Hunde	Z	Jagd	machen

Die Katzen jagen die Hunde

Obj+Pl.	Z.	Sbj+Pl.	F.	V.
Sag-ha	ra	gorbe-ha	schkar	mikonand
Die Hunde	Z	die Katzen	Jagd	machen

Die Hunde jagen die Katzen

Aus diesen Beispielen ist zu entnehmen, daß das direkte Objekt im Persischen immer durch die Postposition "ra" gekennzeichnet ist und damit nie die Äußerungen, wie es im Deutschen der Fall ist, mißzuverstehen sind.

Betrachten wir nun ein anderes Beispiel, in dem nur das Verb ein Subjekt braucht:

sbj.	V.
gol	mi-schokofad
Rose	Blüht

obige Äußerung kann auch folgendermaßen lauten:

musch ra gorbe schkar im-kona-d

Obigem Beispiel ist zu entnehmen, daß die Reihenfolge der Satzglieder in der persischen Sprache keine entscheidende Methode für die Markierung ihrer syntaktischen Funktion ist, obwohl die Struktur des Persischen oft als SOV bezeichnet wird.

Für die persische Sprache kann die Übereinstimmung des Verbs mit dem Subjekt im Numerus als Kodierung für die Funktionen der Nominalphrase bezeichnet werden, und zwar solange, als es beim Subjekt des Satzes um ein Lebewesen geht. Ist aber das Subjekt eine Sache, müssen Verb und Subjekt nicht mehr im Numerus übereinstimmen, in diesem Fall kann das Verb bei einem Subjekt, das im Plural steht, sowohl im Plural als auch im Singular stehen. Um es besser zu veranschaulichen, bringen wir Beispiele vom Persischen:

sbj.	V.
batsche	khabid
Das Kind	Schlief

"Batsche" ist hier also Singular, das Verb steht auch im Singular "khabid".

sbj.	V.
batsche-ha	khabid-and
Die Kinder	Schliefen

Hier ist das Subjekt Plural, das Verb sollte auch eine Pluralform haben, wenn aber das

Subjekt mehrere unbelebte Dinge bezeichnet, kann das Prädikat im Singular stehen:

sbj + Pl.	V.
dokan-ha	Baz ast
Die Läden	ist geöffnet

Obwohl hier das Subjekt im Plural steht "dokan-ha" die Läden", steht das Verb im Singular also "ast" anstatt "ast-and". Im Gegensatz zu Deutschem steht das Verb im Persischen bei Substantiven, die im Singular stehen, aber inhaltlich eine Mehrzahl bezeichnen, wie "mardom" Volk, "djamaat" Anzahl, im Plural. Beispiele sind:

Sbj.	Obj.	V.	V.
mardom	u-ra	framusch	na-kardand
Das Volk	ihn	Vergessen	nicht machten

Das Volk vergaß ihn nicht

sbj.	Obj.	V.
xalg-i	bar u	djm schodand
Eine Menschenmenge	um ihn	sich versammelte

Eine Menschenmenge versammelte sich um ihn

In diesen beiden Sätzen steht das Subjekt im Singular. Es beinhaltet aber eine Mehrzahl. In der persischen Sprache kommt in diesem Fall das Verb im Plural vor; wie "framusch kardand" und "djm schodand".

Bei Kardinalzahlen ab 2 + Substantiven folgt das Prädikat im Plural, auch wenn das Substantiv im Singular steht:

Wir haben hier drei Sätze. Im ersten Satz sind die Satzglieder nicht morphologisch markiert. Im zweiten und dritten sind sie aber gar morphologisch bestimmt. Bei dem Pronomen ist also die Kasusmarkierung oft ganz bestimmt, nur in einigen Fällen haben wir eine Form für zwei Elemente. Z.B. die Personalpronomina "wir" und "ihr" haben jeder eine Form für direktes und indirektes Objekt:

Haus gibt uns das Buch

Hans sieht uns

wir helfen euch

wir sehen euch

Im ersten Beispiel ist das Pronomen "uns" Dativobjekt. Im zweiten Satz ist es aber Akusativobjekt. So ist auch beim Pronomen "euch" in dritten und vierten Satz. Sie sind also in diesem Fall nicht markiert.

1.3. Zusammenfassung

Im Deutschen wird das Subjekt immer bei den Substantiven durch ein Null-Morphem markiert. Das Akkusativobjekt ist nur bei Maskulina-Singular morphologisch markiert.

Beim Pronomen haben wir aber eine bestimmte Form für Subjekt und jedes Objekt. Als Subjekt werden die Personalpronomina "ich, du, er..." verwendet. Sie ändern sich im Falle direktes Objekts in "mich dich ihn..." und im Falles indirektes Objekt in "mir dir ihm..." Es gibt aber auch Fällen, in denen das Personalpronomen als Akkusativ und Dativ nicht markiert ist, da für beide Fälle nur eine Form von Pronomen vorhanden ist.

2. Markierung syntaktischer Relationen im Persischen

wir haben bis dahin die Art und Weise der Markierung der syntaktischen Funktion der Nominalphrase beim Deutschen behandelt.

Nun werden wir die persische Sprache in dieser Hinsicht behandeln, um herauszufinden, welche der oben genannten Strategien im Persischen vorhanden sind.

2.1. Kasusmarkierung der Nominalphrase

In der persischen Sprache sind immer Subjekt und Objekte morphologisch gekennzeichnet. Aus den drei oben genannten Strategien hat also die Kasus-Markierung wichtige Rolle in der persischen Sprache. Die Wortstellung markiert keine syntaktische Relation. Aber die Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat ist in diesem Zusammenhang nicht unwichtig. Wir versuchen nun durch Beispiele, die Markierung der Nominalphrase im Persischen zu veranschaulichen:

sbj.	Obj.	dir.Obj.Z.	F.	P+V+E.
Gorbe	musch	ra	schkar	mi-kona-d
Die Katze	die Maus	obj. Marker	Jagd	macht

□

Die Katze jagt die Maus

□

In diesem Satz ist "gorbe" also die Katze Subjekt und "musch" die Maus direktes Objekt. Das ungebundene grammatische Morphem "ra" ist ein Kennzeichen dafür, daß in diesem Satz "musch" direktes Objekt ist. Das Präfix "mi" drückt aus, daß eine Handlung ständig, oft aber gerade jetzt vor sich geht. Es zeigt uns, daß durch dieses Verb eine durative Handlung bezeichnet wird. Das gebundene Morphem "d" ist ein Zeichen für dritte Person Singular Präsens. Die Reihenfolge der Satzglieder ist nicht wichtig und markieren nicht die syntaktische Funktion der Satzglieder. Die

das indirekte Objekt immer morphologisch markiert. Nur wenn es als feminin-Singular steht, ist mit dem Genitiv zu verwechseln.

Karl gibt seiner Schwester das Buch

Der Vater seiner Frau ist krank

Die Form des Genitivs und des Dativs ist beim feminin-Singular gleich, deshalb ist die Möglichkeit einer Verwechslung nicht ausgeschlossen.

Wir haben die Markierung der Nominalphrase im Deutschen in bezug auf morphologische Änderungen beim Artikel erwähnt. Es sollte aber nicht außer acht gelassen werden, daß die morphologischen Änderungen im Deutschen nicht nur beim Artikel auftauchen, sondern auch bei anderen Elementen, wie Adjektiv und Possesivpronomen usw. Im obigen Beispiel sehen wir diese Änderung beim Possesivpronomen. Das Possesivpronomen "seine" ändert sich in diesem Beispiel in "seiner".

Karl gibt seiner kleinen Schwester das Buch

Das Adjektiv "klein" ändert sich also in diesem Fall in "kleinen". Die Adjektivendung ist bei der Markierung der syntaktischen Relationen dann aber wichtig, wenn ein Substantiv ohne Artikel und Possesivpronomen auftaucht.

Karl gibt Peters kleiner Schwester das Buch

Die Kasusobjekte werden im Deutschen nie durch eine Präposition eingeleitet. Die Objekte, die also mit einer Präposition eingeleitet werden, sind als Präpositionalobjekte zu bezeichnen.

Hans fuhr mit der Bahn

In diesem Satz ist "mit der Bahn" ein Präpositionalobjekt. Die folgenden Beispiele enthalten aber Kasusobjekte

Das Mädchen packt seinen Koffer

Der junge schenkt seinem Freund einen Bleistift

Wir haben schon von Änderung der Endung beim Substantiv im Falle der Kasusmarkierungen gesprochen. Diese Änderung ist nicht nur im Falle Dativ Plural, sondern auch im Falle des Akkusativobjektes bei manchen Substantiven vorhanden. Z.B. taucht "der Student" als Akkusativ und Dativobjekt im Plural und Singular mit der Endung "en" auf. Die Form "den Studenten" steht für Akkusativ Singular und Dativ Plural und "dem Studenten" für Dativ Singular.

1.2. Kasusmarkierung beim Pronomen

Wir haben bis dahin einige Erklärungen über die Markierung der Nominalphrase im Deutschen gegeben und haben herausgefunden, wie Subjekt und Objekte markiert werden. Nun wollen wir unsere Untersuchung in bezug auf dieses Thema beim Pronomen fortsetzen. Wir haben schon bemerkt, daß die Markierung der Nominalphrase im Falle eines Subjektes oder Objektes durch die Änderung der flektierenden Elemente und durch die Änderung der Endungen beim Substantiv kodiert wird. Bei dem Pronomen haben wir aber eine besondere Form für jedes Element. Betrachten wir nun Beispiele:

Er sieht Hans

Er sieht ihn

In diesem Satz ist "er" Subjekt. Es ist die Form des Pronomens, die nur als Subjekt gebraucht wird. Es ist darum leicht als Subjekt zu erkennen. Dieses Pronomen hat auch bestimmte Formen für direktes und indirektes Objekt. Im Falle eines direkten Objekts ändert es sich in "ihn", wie im obigen Beispiel zu sehen ist, und im Falle eines indirekten Objekts ändert es sich in "ihm".

Peter gibt Hans das Buch

Er gibt ihm das Buch

Er gibt es ihm.

Kontext und Übereinstimmung des Prädikats mit dem Subjekt im Numerus zwei entscheidende Elemente für die Erkennung von Subjekt und Objekt im Satz. Die Kasus-Markierung hat zwar Funktionen, aber es ist nicht immer das entscheidende Element für die Markierung der syntaktischen Funktionen der Nominalphrase, da die morphologische Änderung im Deutschen, z.B., wie schon erwähnt, im Falle des Akkusativobjekts, nur bei Maskulina vorhanden ist. Geht es bei Substantiven um ein Neutrum oder ein Femininum, gibt es nie ein morphologisches Element, mit dessen Hilfe Subjekt von Objekt zu unterscheiden ist. Das Akkusativobjekt ist im Plural überhaupt nicht morphologisch markiert. Nun betrachten wir ein Beispiel zuerst mit Akkusativobjekt im Singular und dann im Plural:

Wir sahen den Schüler

In diesem Satz ist "den Schüler" Akkusativobjekt. Es ist durch die Änderung des flektierenden Elements, also die Änderung des Artikels "der in den" zu erkennen. Aber im folgenden Beispiel sind die Satzglieder nicht morphologisch markiert.

Die Schüler sahen die Lehrer

Hier ist nur von Kontext der Äußerung und des vor dieser Äußerung ausgedruckten Textes zu verstehen, welches Element Subjekt und welches Objekt ist.

Das direkte Objekt wird also im Deutschen durch die morphologische Änderung des Artikels besonders bei Maskulina markiert. Diese Änderungen tauchen aber nicht nur beim Artikel, sondern auch bei den anderen Elementen, wie Adjektiven und Possesivpronomen usw. auf. Betrachten wir nun ein anderes Beispiel:

Er hat ein Buch gekauft

In diesem Satz ist das Akkusativobjekt nicht

durch die morphologischen Änderungen gekennzeichnet. Man kann also nur im Vergleich mit anderen Objekten erkennen, daß es sich hier um ein Akkusativobjekt handelt. Wäre es ein Dativobjekt, müßte es "dem Buch" sein und im Falle eines Genitivobjektes müßte es sich in "des Buches" verändern. Dieses Satzglied hat aber solche Merkmale nicht. Es müßte also entweder direktes Objekt oder Subjekt sein, da unser Satz ein morphologisch bestimmtes Subjekt hat, und das Verb "kaufen" ein Akkusativobjekt braucht, ist dieser Satzglied ein Akkusativ- oder ein direktes Objekt. Dieses Verfahren ist bei der Erkennung des direkten Objekts im Deutschen zu verwenden. Man kann aber durch dieses Verfahren nicht immer das direkte Objekt erkennen. In den Fällen, in denen das direkte Objekt und auch andere Satzglieder wie Subjekt nicht morphologisch zu erkennen sind, sollte man durch semantischen Kontext der Äußerungen die Satzglieder voneinander unterscheiden. Das Akkusativobjekt des folgenden Satzes ist nur durch den Kontext zu erkennen und ist gar nicht morphologisch markiert.

Die Wölfe fressen die Schafe

Im Deutschen wird das indirekte Objekt als Dativobjekt bezeichnet. Es wird immer durch die Änderung des Artikels bei den Substantiven markiert. Auch die Endungen beim Substantiv ändern sich im Falle eines Dativobjektes. Als Beispiel können wir die "en" Endung beim Dativ Plural erwähnen.

Karl gibt dem Kind das Buch

In diesem Beispiel ändert sich das flektierende Element, nämlich der Artikel. Wir haben also anstatt "das Kind", "dem Kind". Im Gegensatz zu direktem Objekt, das nur in einigen Fällen morphologisches Element markiert wird, ist

dienen, kurz dargestellt. Nun versuchen wir, die Anwendung dieser Strategien im Deutschen und Persischen zu überprüfen.

1. Markierung syntaktischer Relationen im Deutschen

Um darüber Klarheit zu verschaffen, wie die syntaktischen Relationen im Deutschen markiert werden, ziehen wir zuerst die Art und Weise der Markierung wichtiger syntaktischer Relationen bei der Nominalphrase und dann natürlich auch bei dem Pronomen in Betracht.

1.1. Kasusmarkierung in der Nominalphrase

Wir haben schon drei Strategien erwähnt, welche die Funktion der Nominalphrase in verschiedenen Sprachen kennzeichnen. Nun versuchen wir diese Strategien im Deutschen zu überprüfen.

In vielen Sprachen markiert die Reihenfolge und Ordnung der Satzglieder die syntaktische Funktion der Nominalphrase. Das Subjekt wird im Englischen z.B. durch präverbale Position markiert. Das Element, das vor dem Verb steht, ist oft Subjekt des Satzes. In der deutschen Sprache ist aber die Reihenfolge der Satzglieder keine Markierung der Funktion der syntaktischen Relationen. In dieser Sprache steht das Subjekt oft am Anfang des Satzes. Diese Stellung ist aber keine feste Stellung wie im Englischen, da die anderen Satzglieder auch am Anfang des Satzes stehen können. Um diese Behauptung zu begründen, betrachten wir einige Beispiele:

Sein Vater kauft einen Wagen

Einen Wagen kauft sein Vater

Obwohl wir in unserem Beispiel die Stellung des Subjektes mit der Stellung des Objektes ausgetauscht haben, ist der Satz grammatisch

und semantisch ganz korrekt. Im Deutschen können oft die Satzglieder verschoben werden. Im Englischen ist es aber nicht der Fall. Das folgende Beispiel begründet diese Behauptung.

His father buys a car

**A car buys his father*

Die zweite Äußerung ist ungrammatisch, deshalb kann man im Englischen das Subjekt durch die Reihenfolge der Satzglieder leicht erkennen, das Element, das am Anfang des Satzes steht, ist oft Subjekt.

Die Reihenfolge der Satzglieder markiert also in der deutschen Sprache keine syntaktische Funktion der Nominalphrase, für diese Sprache sollen anderen Strategien gelten. Diese Strategien sind als "Kongruenz des Subjekts mit Prädikat" und "Kasus-Markierung" zu bezeichnen.

Das Subjekt in den obigen Beispielen zur deutschen Sprache ist durch Null-Markierung gekennzeichnet. Das bedeutet, daß keine morphologische Änderung in diesen Sätzen auf Subjekt hinweist. Diese Nulländerung ist also eine Subjektmarkierung. Man kann durch dieses Null-Morphem das Subjekt des Satzes erkennen. In unserem Beispiel ist "sein Vater" Subjekt, weil es sich im Falle eines direkten Objekts in "seinen" ändern muß. Diese morphologische Endung "en" im Deutschen zeigt uns, daß es hier um ein direktes oder akkusativisches Objekt geht. Diese Regel ist aber auch in der deutschen Sprache keine wichtige Markierung für das direkte Objekt, da diese morphologische Änderung nur bei Substantiven, die Maskulina sind, vorliegt. Ist ein Substantiv Feminin oder neutral, wird das akkusativische Objekt nicht mehr markiert. Als Beispiel ist folgender Satz zu erwähnen:

Die Katze frißt die Maus

Im Deutschen sind also semantischer

zu erklären, deshalb verzichten wir darauf, an dieser Stelle Beispiele zu bringen.

II. Strategien zur Markierung der syntaktischen Relationen

Es gibt drei wichtige Strategien, welche die Sprachen der Welt für die Markierung der Funktionen ihrer syntaktischen Relationen verwenden. Wir versuchen zuerst, diese Methoden kurz zu beschreiben, dann werden wir sie in bezug auf deutsche und persische Sprache überprüfen. Diese Methoden sind folgendermaßen festzustellen.³

1. Reihenfolge und Ordnung

Die erste Methode ist die Stellung der Satzglieder im Satz. Wie schon erwähnt, sind die syntaktischen Relationen im Englischen durch ihre Stellung im Satz markiert. Was am Anfang des Satzes steht, ist oft Subjekt. Das Verb kommt in der zweiten Position vor. Die anderen Satzglieder folgen dem Verb nach. Für bessere Veranschaulichung dieser Behauptung betrachten wir nun ein Beispiel aus dem Englischen:

The farmer kills the duckling.

Die Stellung der Nominalphrase in diesem Satz zeigt uns, welches Element Subjekt und welches Objekt ist. "The farmer" ist hier Subjekt und "the duckling" Objekt. Also der Satz "the duckling kills the farmer" ist ungrammatisch. Aus diesem Beispiel ist zu entnehmen, daß die Wortstellung im Englischen die syntaktische Funktion der Nominalphrase markiert. Ob dieses Verfahren auch im Deutschen und Persischen als Markierung der syntaktischen Funktion der Nominalphrase fungiert, ist das Thema, das wir später behandeln wollen.

2. Markierung der Nominalphrase

Die Markierung der Nominalphrase ist eine sehr wichtige Strategie, die viele Sprachen der Welt verwenden. Bei dieser Strategie werden die syntaktischen Funktionen der Nominalphrase durch morphologische Markierungen gekennzeichnet. Diese Markierungen können in der Form einer flektierenden Endung oder als morphologisch autonome Elemente, wie Partikel, Prä- und Postposition auftauchen. Diese flektierenden Endungen und morphologischen Elemente werden oft Kasus-Markierungen genannt. Kasus-Markierung spielt im Deutschen und Persischen eine sehr wichtige Rolle, die wir in dieser Arbeit hervorheben wollen.

3. Kongruenz des Subjekts mit dem Prädikat

Die Kongruenz zwischen dem Verb und den Satzgliedern kann in manchen Sprachen die grammatische Funktion der Satzglieder markieren. Das Genus und Numerus können also bei manchen Sprachen einige syntaktische Relationen registrieren. Die Übereinstimmung des Subjekts im Numerus mit dem Verb kodiert manchmal das Subjekt des Satzes. Es ist aber nicht als eine eindeutige Markierung des Subjektes zu bezeichnen, da manchmal beide Satzglieder, also Subjekt und Objekt, im Singular oder Plural stehen.

III. Die Art und Weise der Markierung der wichtigsten syntaktischen Relationen im Deutschen und Persischen

Wir haben bis dahin drei wichtige Strategien, die in den Sprachen der Welt vorhanden sind und als Markierung der syntaktischen Funktion der Nominalphrase

1. Einleitung

Diese Arbeit stellt sich die Aufgabe, eine Untersuchung durchzuführen, die herausfinden soll, wie die syntaktischen Relationen in der deutschen und persischen Sprache markiert sind. Syntaktisch gesehen, besteht jeder Satz aus Prädikat, Subjekt und den Objekten. Wir wollen nun herausfinden, wie die Subjekte und Objekte in diesen beiden Sprachen markiert werden. Die Stellung des Subjekts und der Objekte ist in manchen Sprachen fest. Zum Beispiel in der englischen Sprache kommt oft das Subjekt am Anfang des Satzes vor, deshalb ist das Subjekt oft leicht zu erkennen. In der deutschen Sprache ist die Stellung der Satzglieder keine Markierung für die syntaktischen Relationen, da im Deutschen die Satzglieder keine feste Stellung im Satz haben. Sie werden oft verschoben, ohne daß der Satz grammatisch oder semantisch unkorrekt wird.

Es geht nun darum, herauszufinden, welche Eigenschaften die Satzglieder in diesen beiden Sprachen haben müssen, um als Subjekt oder Objekt bezeichnet werden zu können. Die Sprachen der Welt sind in bezug auf die Stellung der Satzglieder in einige Gruppen einzuteilen. Davon sind die SVO¹, SOV usw. zu erwähnen. Die persische Sprache gehört zu den SOV Sprachen, dagegen ist die deutsche Sprache eine SVO Sprache, obwohl es noch zwischen den Sprachwissenschaftlern umstritten ist, da manche Linguisten davon ausgehen, daß die deutsche Sprache grundsätzlich SOV strukturiert ist. Sie, vor allem die Linguisten, die von generativer Transformationsgrammatik ausgehen², versuchen die deutsche Sprache als eine Sprache, die grundsätzlich SOV strukturiert ist, zu bezeichnen. Ihre Argumente basieren auf einer

Hypothese, die besagt, daß das Verb im Deutschen oft aus zwei oder mehreren Teilen besteht. Nur im Präsens und Präteritum haben wir oft ein einteiliges Verb, das in der zweiten Position steht, sonst geht es aber um die Verbgruppen, die aus zwei oder drei Teilen bestehen, und bei denen das wichtige und bedeutungstragende Verb oder Teil der Verbgruppe am Ende des Satzes steht. Um es besser zu veranschaulichen, bringen wir hier einige Beispiele:

Er kauft ein Buch

Er kaufte ein Buch

In diesen beiden Sätzen hat das Verb die zweite Position im Satz. Die Struktur dieser Sätze ist also SVO entsprechend. Aber bei den folgenden Sätzen kann man nicht so leicht die Struktur des Satzes in diesem Sinne feststellen, da das Verb in diesen Sätzen aus mehreren Teilen besteht.

Er hat ein Buch gekauft

Er hatte ein Buch gekauft

Er soll ein Buch kaufen

Er sollte ein Buch gekauft haben

Das Buch wird von ihm gekauft

Er wird ein Buch kaufen

Wie schon erwähnt, besteht das Verb in diesen Sätzen aus zwei oder drei Teilen. Es geht hier also um die Verbgruppen. Der bedeutungstragende Teil der Verbgruppe steht in diesen Sätzen am Ende, wie es auch bei allen Nebensätzen der Fall ist, deshalb gehen manche Linguisten davon aus, daß die deutsche Sprache eine SOV Struktur hat. Bei der persischen Sprache ist es aber nicht der Fall, das Verb steht immer am Ende des Satzes und nur bei Modalverben wie "sollen, müssen, dürfen usw.", steht das Modalverb an der zweiten Stelle. Wir versuchen später durch Beispiele die Struktur des Satzes in persischen

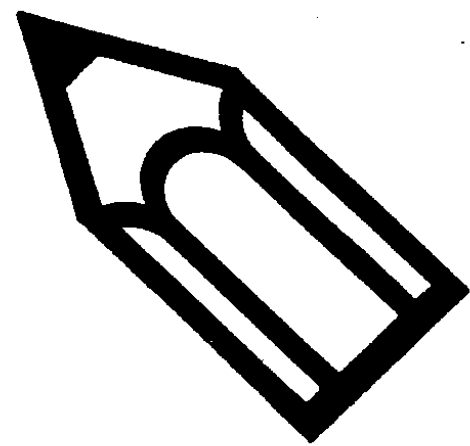
MARKIERUNG SYNTAKTISCHER RELATIONEN IM DEUTSCHEN UND PERSISCHEN

آشنایی با ساختارهای نحوی زبان، برای هر زبان آموز امری بسیار ضروری است. برای شناخت این ساختارها، روش های گوناگونی وجود دارد. یکی از این روش ها، مقایسه ساختارهای دستور زبان بیگانه با زبان مادری است. با توجه به این امر، مقاله زیر سعی دارد با مقایسه ساختارهای نحوی زبان آلمانی با فارسی و تعیین روش ها و علائم شاخص فاعل و مفعول در این دو زبان، در جهت رفع مشکل یادگیری و یاد دادن این ساختارها گامی بردارد؛ زیرا ما بر این باوریم که: «یادگیری از راه مقایسه، شیوه مناسبی برای زبان آموزی است.»

کلیدواژه ها: مقام لغت در جمله، مقایسه نحوی، وجوه توصیف، مقام مکمل ها

غلام علی عسکریان، گروه زبان آلمانی،

دانشگاه شهید بهشتی



quartier. A partir de ce site, l'enseignant pourra préparer des exercices, à savoir se situer dans l'espace, parler de l'architecture, lire un plan, etc.

Conclusion

Du point de vue pédagogique, l'Internet est une source intarissable d'informations et de communications, la plus grande bibliothèque du monde, quoique virtuelle, sans index ou plutôt avec des centaines d'index partiels. Il se présente, aujourd'hui, comme un outil formidable à la portée des enseignants et des apprenants. Car outre son caractère stimulant (on sait déjà qu'il y a des ressources et des activités à découvrir sur le Net) et son accessibilité (le Net exige une compétence technique minimale), l'Internet possède un potentiel du matériel et des activités pour l'enseignement des langues. Les cours de français en ligne, pas toujours au point, les cours de civilisation française déjà présents sur le réseau, ou ceux que les enseignants pourraient élaborer selon le besoin de leurs apprenants confèrent aux protagonistes de l'enseignement des langues la possibilité d'enrichir encore plus le contenu de leurs cours et de s'ouvrir au monde.

notes

1. Voir PUIMATTO Gérard, "Multimédia, enseignement, formation et téléformation: évolution des technologies de l'informatique et perspectives d'applications dans la formation initiale et continue". in *Dossiers de l'ingénierie éducative (Les)*, hors série, Paris: CNDP, Publications du Québec / Sainte-Foy / Canada, 1995, pp.36-37.

2. Chiffres mentionnés dans la documentation de France Télécom en 1998.

3. Voir *Télématique et didactique des langues* (Projet Lingua VB). Fédération International des Professeurs

de Français (F.I.P.F), Sèvres: 1995, p.8.

4. Voir «Apprendre le français sur Internet, c'est possible», un compte rendu du Sommet de Hanoi en 1997 fait par La Radio France International:

<http://www.rfi.fr/fr.tXt/Kiosque/SommetDeHanoi/131197-9.html>.

5. Ce classement a été emprunté à Laurent COURTINE:

<http://pchech127-2a.unil.ch/ofiamt/utiInti/ch7.htm>.

6. Voir l'expérience des stagiaires du BCLE de San Francisco d'après L'Immeuble de Francis Debyser à l'adresse suivante: <http://www.acusd.edu/~mmagin/PagePedagogique.html>.

7. Voir <http://tandem.uni-trier.de/Tandem/email/infen.html>. Pour d'autres adresses concernant les projets de correspondance, voir l'annexe III.

8. L'apprentissage en tandem est un apprentissage autonome et qui a plus ou moins la même fonction qu'une préparation indépendante et un suivi à la maison, en bénéficiant de journaux étrangers, de livres, de programmes de radio, télévision ou vidéos et à travers des locuteurs natifs de langue étrangère, pendant un séjour à l'étranger ou en communiquant avec un correspondant par lettres, par exemple.

9. Voir BRAMMERTS Helmut GASSDORF Annette, BAYER Véronique, «L'apprentissage des langues en tandem par Internet et le réseau international tandem par courrier électronique», in *Tracer*, n°11, mars 1997, Orsay: I.C.E.M. (Institut Coopératif d'Ecole Moderne), pp. 21-35.

10. Voir *Ibid.* Voir également MORO Bernard, «Une pédagogie de l'Internet», in *Médialog*, n°25, décembre 1995, Créteil/Paris: CRDP/MAFPEM, p.29.

11. Voir SCHWARTZ Michael, «Computers and the language laboratory: Learning from history», in *Foreign Language Annals*, vol.28, n°4, hiver 95, p. 533.

12. Voir <http://www.irsociety.com/cgi-bin/webchat-doorway.cgi?Room=French-Chat>.

13. Voir notre site: <http://www.angelfire.com/mn/liensfle>.

francophones.

Pour des activités plus littéraires, on peut utiliser le site Littérature francophone virtuelle (créé par ClicNet) (www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html) ou le site Poésie française (poesie.webnet.fr) qui contient plus de 1500 poèmes français de la Renaissance jusqu'au début du 20ème siècle.

4- La compréhension orale

Pour développer la compréhension orale chez les apprenants, on peut leur faire écouter les émissions radio en direct ou en différé ou les émissions télé sur l'Internet.

Pour ce faire, il faut équiper l'ordinateur d'une carte sonore et d'un programme auditionnel qui s'appelle Plug-in pour des fichiers son et de vidéo. Ce programme se trouve généralement sur les sites qui proposent ces émissions et l'utilisateur peut le télécharger gratuitement.

4 - 1 - Radio: le site d'Europel (www.europel.fr) offre la possibilité d'écoute des informations, de tous les reportages, des analyses, des commentaires et des interviews de la rédaction de cette radio en permanence, surtout si le décalage horaire empêche de les écouter en direct. On peut également consulter les archives des 30 derniers jours.

Le site de Radio France (www.radio-france.fr/) (radio en direct) comprend France info, France Inter, France Culture, etc. permet à l'enseignant de constituer une base de données à partir de différentes émissions.

Sur le site de Radio France Internationale (www.rfi.fr), on peut écouter les informations et les magazines en direct et en continu 24h/24 ou les télécharger pour écouter plus tard.

4-2- Télévision: certaines chaînes télévisées mettent à notre disposition des programmes et des documents utilisables pour une classe

de FLE.

Le site de TV5 (www.tv5.org) propose une aide aux enseignants sous la rubrique «apprendre et enseigner avec TV5» où sont proposés des fiches présentant des émissions de la chaîne, des conseils de méthode pour les utiliser en classe et des fiches pédagogiques.

France2 (www.france2.fr) présente, sur son site, l'extrait de plusieurs journaux quotidiens en vidéo dont le journal de 20 heures en entier. L'utilisateur, s'il le souhaite, peut les télécharger. La chaîne offre également la possibilité de voir et télécharger d'autres émissions, par exemple le reportage présenté dans l'émission «Polémiques».

5- L'expression orale

Pour favoriser l'expression orale chez l'apprenant à travers l'Internet et en direct, on peut avoir recours à la visioconférence. Pour réaliser cette activité, il faut être équipé d'un microphone et d'une webcam, ce qui paraît compliqué.

Néanmoins, les apprenants pourraient utiliser plusieurs sites pour préparer un exercice de simulation. Il s'agit d'une simulation de voyage à Paris. Il existe plusieurs sites sur lesquels les apprenants pourront trouver les informations nécessaires pour ce travail: Paris. Accueil. Aéroports (les aéroports de Paris) (www.paris.org/Accueil/Airport); horaires de train (www.sncf.fr); La météo en France (www.meteo.fr/temps); Le plan interactif de Paris (www.isweb.com/geo/fpar.htm); Hotels (www.paris.org/Hotels/).

Ensuite, Les apprenants peuvent discuter sur le résultat de leurs recherches en classe.

Un autre site, celui des Pages Jaunes de France Télécom (www.pagesjaunes.fr) nous permet de voir les rues et les immeubles de toutes les rues commerçantes de Paris à travers des photos. On peut aussi obtenir un plan de

le site. Le site propose également un test de français.

2-2- L'expression écrite collective: deux exemples peuvent illustrer ce type d'écriture.

Le site Roman collectif!!! (www.total.net/~sito/roman.htm) a déjà lancé le projet de la création d'un roman collectif international sur Internet intitulé «L'Immeuble». Le projet est terminé et a impliqué plus de 250 étudiants de lycées et universités de plusieurs pays.

Les Pendus (rafale.worldnet.net/~boissari/Pages/LesPendus.html) est un roman hypertextuel et interactif. Chaque participant peut apporter son fragment, qui sera alors adjoint à ceux existants pour enrichir l'histoire. Le site fera des liens suivant les propositions. En ce qui concerne la lecture de ce roman, le texte propose plusieurs explorations autour d'un événement. Le lecteur peut se laisser guider par les mots soulignés et revenir en arrière.

2-3- La correspondance: Plusieurs programmes sur le réseau proposent des activités de correspondance.

Le site Premiers Pas sur Internet (www.imagnet.fr/momes/Amis/html) (pour les jeunes) propose des activités de correspondance parmi lesquelles des discussions en direct (ou «chatpage»), des forums qui contiennent des échanges et des débats d'idées sur plusieurs thèmes tels que «pour ou contre la chasse», «les femmes et le pouvoir», etc.

Réseau international tandem (tandem.univ-trier.de/tandem/email/idxfra00.html) est un projet de collaboration entre des universités de plusieurs pays pour que les étudiants puissent apprendre des langues en tandem par courrier électronique. Ce programme est maintenant également ouvert aux apprenants en dehors du cadre universitaire.

2- 4- Les jeux: il existe plusieurs types de jeux d'écriture ou littéraire sur l'Internet qui pourraient aider l'apprenant à développer sa créativité dans ce domaine. Certains sites présentent des mots-croisés: c'est le cas du Dictionnaire de mots croisés (www.geocities.com/Times Square/8427) ou encore Grille de mots croisés (www.webdepart.com/cyberrob/jeux/croise/croise.html). Le site Jeux de langue (www.cfwb.be/franca/services/pg041) propose des jeux linguistiques tels que acrostiche, littérature définitionnelle, méthose s+7, etc. Ou encore La Mine d'or (pages.infinit.net/gulliver), «site entièrement voué au plaisir d'écrire, à l'écriture sous ses formes les plus humoristiques, les plus insolites, les plus follement ludiques, mais aussi les plus atrocement sérieuses». On y trouve des jeux littéraires et d'autres activités ludiques.

3- La compréhension écrite

Pour améliorer la compréhension écrite chez l'apprenant, on peut avoir recours à certains sites initialement pédagogiques ou à d'autres sites destinés à tout public. Tel est le cas de la presse écrite en ligne qui présente, entre autres, des articles sur les informations actuelles.

A titre d'exemple, le site Lire français (www.lire-francais.com/index.html) propose des articles de presse à partir du journal *sud Ouest* ainsi que des exercices interactifs de lecture, de compréhension et de grammaire.

Le site Le petit bouquet (Le-petit-bouquet.com) est un journal électronique qui envoie gratuitement et quotidiennement, sur une simple demande, une synthèse de l'actualité par courrier électronique avec des rubriques de cinéma, de musique et de littérature.

Un autre site, s'intitulant Francophone Magazines (fmc.utm.edu/~rpeckham/magazines.htm) regroupe plus de 300 liens concernant les revues et les magazines

dictionnaires en ligne, présenter ou échanger des documents, apprendre à distance ou participer à des groupes de «rencontre» et de dialogue (par exemple French Chat: the Webchat Broadcasting System)¹².

La recherche que nous avons effectuée sur les sites concernant l'enseignement du français langue étrangère¹³ nous montre la variété de ces sites auxquels les apprenants peuvent recourir pendant leur apprentissage. Nous avons regroupé ces sites en plusieurs catégories: les dictionnaires et les lexiques, le vocabulaire, la grammaire, la phonétique, l'orthographe, les cours de français en ligne, l'histoire de la langue française, l'histoire de France, les jeux, la littérature française, les média, la culture française et francophone, la vie quotidienne (la météo, la carte de France, etc.), les activités interactives (correspondances), les activités d'écriture, etc.

Les cours de français en ligne ne sont pas, pour l'instant, très développés et présentent des dialogues apparentés à ceux des méthodes audio-visuelles. Ils offrent, en général, une liste du lexique du dialogue et des exercices grammaticaux traditionnels (structuraux). En outre, l'image accompagnant le dialogue est inexistante ou présentée sous forme d'image fixe.

Un troisième classement, outre le classement thématique, concerne les quatre compétences langagières que doit obtenir l'apprenant ainsi que les sites apportant une aide à la recherche et à l'apprentissage du français:

1- Les aides qui comportent:

1-1- Les moteurs de recherche américains ou français qui peuvent aider les enseignants et les apprenants à trouver des informations qui les intéressent. (ex.: Yahoo-www.yahoo.com; Altavista- www.altavista.com; Yahoo France-

www.yahoo.fr)

1-2- Les dictionnaires en ligne bilingues ou multilingues dont certains comportent jusqu'à 30 langues (ex: Groupe LOGOS, www.logos.it/queryfy.html). Un dictionnaire en ligne peut aider un apprenant travaillant avec l'ordinateur à trouver l'équivalent d'un mot français en sa langue maternelle (ou vice versa) surtout lors d'un travail écrit ou d'une communication en ligne.

1-3- La traduction automatique en ligne qui peut avoir la même fonction que les dictionnaires, c'est-à-dire donner la définition d'un seul mot ou traduire plusieurs phrases. A titre d'exemple, on peut citer le service de traduction Altavista (babelfish.altavista.digital.com/cgi-bin/translate?).

1-4 - L'orthographe: quelques sites proposent des services gratuits de correction orthographique. C'est le cas de Cricket (www.cam.org/~mozart/cricket.html) à condition que le texte ne dépasse pas trois pages. D'autres sites présentent les règles orthographiques ou typographiques (ex: OrthoNet-www.sdv.fr/orthonet/recherche.html, Améliorez votre orthographe - www.montefiore.ulg.ac.be/~bronne/pivot/trucs.html)

2-L'expression écrite

Plusieurs sites proposent des activités d'écriture individuelle ou collective.

2-1- L'expression écrite individuelle: Le site Racontez-moi une histoire (www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/histoire/racontez.html) propose à l'apprenant d'inventer une histoire à partir d'une image avec la possibilité de correction.

Le site éducatif des écrivains en devenir (www.multimania.com/poly) propose des activités pour motiver les jeunes à écrire et à lire. Les apprenants peuvent envoyer leurs textes ou leurs poèmes qui seront publiés sur

de Oviedo (Espagne) et de Sheffield (Grande Bretagne) pour permettre aux étudiants d'exploiter le potentiel d'Internet pour l'apprentissage des langues en tandem⁸ avec des activités proposées.⁹

Contrairement à d'autres moyens de communication (téléphone, fax, lettre) qui sont chers, compliqués ou lents, les réseaux informatiques offrent des possibilités intéressantes pour l'apprentissage de langues étrangères à l'aide d'une boîte à lettre (e-mail).

Le courrier électronique est un moyen rapide et bon marché de communication entre les deux ou plusieurs apprenants grâce à des forums e-mail ou des conférences e-mail qui permettent la mise en place d'une communication simultanée entre différents participants et qui favorisent des échanges et des discussions interculturels.¹⁰

Selon l'étude effectuée par Barson, Frommer et Schwartz, la communication à travers le courrier électronique (e-mail) est différente d'autres formes de communication écrite. Ils affirment, dans une analyse discursive du courrier électronique, que le discours de ce courrier se situe entre la langue écrite et parlée

et que les apprenants acquièrent une certaine stratégie discursive au cours de ces communications. Ils ont également ajouté que certains apprenants confirment qu'ils apprécient l'apprentissage d'une langue étrangère à travers l'ordinateur et avec l'Internet; d'autres soulignent qu'ils passent plus de temps à apprendre et à utiliser la langue étrangère devant un ordinateur ou que le travail avec l'ordinateur les aide à penser et à réfléchir en langue étrangère.¹¹

Le deuxième classement des activités pédagogiques (en direct) à partir d'Internet concerne les différents sites ayant des objectifs pédagogiques ou autres auxquels les enseignants et les apprenants de la langue française peuvent avoir recours.

Les enseignants peuvent y effectuer des recherches concernant des contenus pour préparer leurs cours ou des références bibliographiques, mettre en place des relations avec d'autres enseignants (discussions, échange de matériel, etc.), enseigner à distance, distribuer du matériel éducatif ou la correction de travaux.

Quant aux apprenants; outre les recherches bibliographiques, ils peuvent consulter les



ARPANet a été divisé en deux réseaux, l'un militaire, l'autre civil (Milnet et Arpa Internet qui est devenu plus tard Internet).

Le réseau civil s'est étendu, par la suite, dans certaines grandes universités américaines qui s'étaient associées au ministère de la Défense américain pour la réalisation de nombreux projets.

Dans le milieu des années quatre-vingts, les militaires ont cédé la place au *National Science Foundation* (NSF), qui a mis en place le réseau NSF-Net ayant pour but de connecter les universités afin de fournir des échanges d'information au sein de la communauté scientifique. Plus tard, des réseaux analogues (Bitnet, Earn en Europe, etc.) ont été installés partout dans le monde, formant ainsi le réseau Internet.¹

Travailler avec l'Internet est en fait parcourir un espace imaginaire qui n'existe qu'à l'intérieur d'un ordinateur et que l'on appelle «cyberespace». Cinq mille serveurs chaque semaine, un nouvel abonné toutes les 20 secondes et des milliards d'octets échangés quotidiennement sont recensés à cet égard; on prévoyait déjà plus de 250 millions d'utilisateurs connectés dans le monde pour l'an 2000.²

L'Internet et l'enseignement / apprentissage des langues

Dans le domaine d'enseignement des langues, Internet met à la disposition des utilisateurs un potentiel de communication et d'échanges d'idées et d'informations avec d'autres personnes dans le monde entier. Il nous permet de mieux connaître les gens de cultures différentes, d'échanger, de partager et d'instaurer de nouveaux dialogues avec eux.

Il est également une immense source d'informations et de ressources qui peuvent

être considérées comme du matériel didactique tel quel ou potentiel, à savoir textes, images, bandes vidéo, etc.

Voici les arguments qui rendent légitime l'utilisation de l'Internet et notamment du courrier électronique dans l'enseignement des langues.³

- une motivation accrue chez l'apprenant car il se trouve dans une situation authentique et s'adresse à un destinataire réel qui va répondre à son message;

- le développement de la créativité chez l'apprenant; en effet, ce dernier peut discuter les thèmes étudiés avec des apprenants d'autres pays et d'autres cultures;

- l'autonomie chez l'apprenant.

Aujourd'hui, l'on peut apprendre (ou perfectionner) le français sur Internet par le biais de nombreux sites mis en place à ce sujet. Ces sites sont, pour la plupart, canadiens ou américains, mais l'Europe et surtout la France s'efforcent de combler cette lacune.⁴

Classement des sites dans un but pédagogique

Pour puiser dans cette source intarissable dans un but pédagogique, on peut procéder de deux manières: par des activités pédagogiques en différé et en direct.⁵

La première catégorie englobe les activités concernant le courrier électronique (e-mail) et la visioconférence. La correspondance entre les apprenants, la rédaction d'un roman collectif, la rédaction d'un journal ou la mise en place d'une simulation globale⁶ peuvent se faire par le biais de courrier électronique.

Plusieurs projets ont été mis en place pour les apprenants de langue sur le réseau Internet. C'est le cas de *l'International E-Mail Tandem Network*⁷ créé conjointement par la Ruhr-Universität Bochum (Allemagne), Université

L'Internet et la didactique du FLE

Mardgan Fardjah Membre du Cadre enseignant à
L'université Allameh TabaTabái

چکیده

در این مقاله، سعی داریم دستاوردهای اینترنت در زمینه آموزش زبان فرانسه را به طور خلاصه ارائه دهیم. اینترنت قادر است موضوعات جالب و متنوعی در اختیار مدرس زبان و یا زبان آموز قرار دهد. زبان آموز از این طریق می تواند توانایی های خود را در یادگیری زبان بهبود بخشد. همچنین، اینترنت و زیرمجموعه های آن از قبیل پست الکترونیکی، گروه های بحث، درس های آموزش زبان روی اینترنت و دیگر سایت های آموزشی و غیرآموزشی به مدرس زبان کمک می کنند تا محتوای درسی خود را متنوع تر و جالب تر سازد. در این مقاله، چند تقسیم بندی از سایت های اینترنتی برای استفاده مدرسان و زبان آموزان ارائه شده است.

کلید واژگان: اینترنت، آموزش زبان فرانسه، زبان آموز، مدرس زبان

Cet article tente de présenter, d'une façon succincte, les applications de L'Internet dans une classe de français langue étrangère. Grâce à l'Internet, les protagonistes de l'enseignement, à savoir l'enseignant et l'apprenant, auront à leur disposition une source intarissable d'informations qui leur permettraient d'apprendre ou de perfectionner leur français. Plusieurs types de classement des sites d'Internet sont Présentés au cours de ce travail.

Introduction

Les nouvelles technologies sont, certes les outils éducatifs de ce siècle. Elles deviennent inconstestablement, au fil des jours, une partie intégrante de notre vie quotidienne. L'Internet,

le e-mail et d'autres formes de ces nouvelles technologies nous facilitent, sans aucun doute, la vie.

Du point de vue pédagogique, les nouvelles technologies et, plus précisément, l'Internet nous offrent une porte virtuelle vers le monde et, par conséquent, vers la langue cible, où les gens utilisent une langue réelle dans un contexte réel.

Qu'est-ce qu'est l'Internet?

L'Internet est né d'ARPANet, un réseau d'ordindteurs décentralisé créé à UCLA en 1969, par l'Agence des Projets de Recherches Avancés (ARPA) du Département de la Défense, pour assurer les communications militaires en cas d'attaque nucléaire. En 1983,

Roshd Foreign Language Teaching Journal

● **Managing Editor:** A. Hajjanzadeh

● **Editor-in- chief**

Akbar Mirhassani Ph. D. (TEFL)

Tarbiat Modarres University

● **Executive Director**

Shahla Zarei Neyestanak M.A.(Educational Planing)

Organization of Research & Educational

Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

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

Allame-e- Tabatabai University

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

University for Teacher Training

- **Ghassem Kabiri**, Ph. D. (Education)

Gilan University

- **Hossein Vossoughi** Ph. D.(Linguistics)

University for Teacher Training

- **Ali Mir Emadi** Ph. D. (Linguistics)

Allame-e- Tabatabai University

- **Parviz Maftoon** Ph. D. (TEFL)

Iran University of Science and Technology

- **Jaleh Kahnamoii** Ph. D (French Literature)

Tehran University

- **Hamid-Reza Shaïri** Ph. D. (Semiotics)

Tarbiat Modarres University

- **Mahmood Haddadi** M.A. (German Literature)

Shahid Beheshti University

● **Advisory panel**

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

Tabriz University

- **J. Sokhanvar** Ph. D. (English literature)

Shahid Beheshti University

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ) is published four times a year under the auspices of the Organization of Research & Educational Planning, Ministry of Education, Iran.

● **Contribution of Roshd FLTJ:**

The Editorial Board welcomes previously unpublished articles on foreign language teaching/learning, particularly those based upon experiences gained from and/ or researches done at Iranian Schools.

● **Manuscripts:**

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

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

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

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

60

ROSH D

VOL. 15 - 2001

Quarterly

**Foreign Language
Teaching Journal**

flit