

۶۱

آموزش زبان

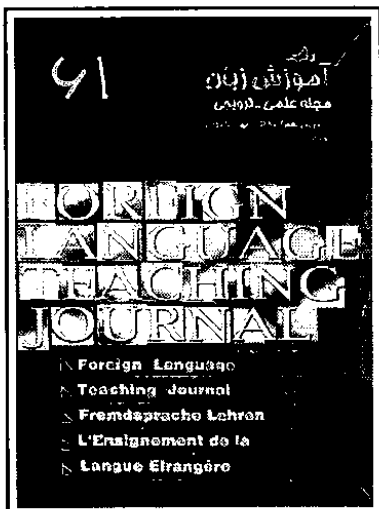
مجله علمی - ترویجی

سال پانزدهم / ۱۳۸۰ / بها ۱۵۰ تومان

ISSN 1606-920X

FOREIGN LANGUAGE TEACHING JOURNAL

- Foreign Language
- Teaching Journal
- Fremdsprache Lehren
- L'Enseignement de la
- Langue Etrangère



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

(ششد آمویش زبان)
سال پانزدهم - دوره انتشار - تابستان ۱۳۸۰
- شماره مسلسل ۶۱

مدیر مسؤول: علیرضا حاجیان زاده
سر دبیر: دکتر سید اکبر میر حسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
تیراژ: ۶۵۰۰ نسخه

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴-۳۷۹) ۸۸۳۱۱۶۱-۹

شماره الکترونیک E-Mail: Roshd - Book @ yahoo. Com

Roshd Foreign Language Teaching Journal

- Teaching Vocabulary Items Through Contextualization and Picture to Elementry EFL Students / A. Mirhassani & Omid Akbari/ 33
- The Internet in the Language Classroom / Gh. R. Barzegar/ 39
- The Role of Classical Item Analysis Techniques in Improving the Validity and Reliability of Cloze Tests/ G.H. Rostamlu/ 44
- Strategic Teaching of Writing at the Tertiary Level / P. Birjandi & E. Bagheridoust/ 56
- ÖSD ein kommunikatives Test / Fereshteh Mehrabi/ 64

فهرست عناوین

- پیشگفتار / سردبیر / ۲
- مقایسه نقل قول مستقیم و غیرمستقیم در زبان فرانسه و فارسی / دکتر شهناز شاهین / ۳
- زبان ارتباط می آفریند / نرگس هوشمند / ۱۲
- معرفی کتاب / هیات تحریریه / ۱۶
- The First Conference on Issues in English Language Teaching in Iran / Abass Ali. Rezaei/ 24

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. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در 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 مبنی نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤولیت پاسخگویی به پرسشهای خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

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)

تابستان فصل برگزاری امتحانات و بهره‌برداری از همه فعالیت‌هایی است که دانش‌آموزان طی یکسال کوشش و مطالعه به دست می‌آورند. میلیون‌ها محصل در سطوح مختلف تحصیلی، حاصل فعالیت‌های خود را در تابستان دریافت می‌کنند و آماده تلاش و مطالعه مجدد می‌شوند. اما به راستی یادگیرندگان و محصلان می‌دانند هدف نهایی از این همه تلاش چیست؟ و آیا مدرسان از هدف تدریس خود، آگاه و به آن توجه دارند؟ معلمان برای چه سعی و تلاش می‌کنند که محصلان آن‌ها در امتحانات موفق شوند و نمرات بهتری بگیرند؟ آیا واقعاً به هدف خود می‌رسند و نتیجه حاصل، آن‌ها را راضی می‌کند؟

البته برای این پرسش‌ها و سؤال‌های متعدد در زمینه تدریس و یادگیری جواب قطعی و قانع‌کننده‌ای ارائه نمی‌شود. نتایج امتحانات گاهی بعضی را ناامید و عده‌ای را به مراحل بعدی و بالاتر هدایت می‌کند؛ اما آن‌چنان که باید و شاید راه و طریق زندگی آینده را مشخص نمی‌کند. علت اصلی شاید بی‌توجهی به دیدگاه‌های آموزشی و فلسفی آموزش و پرورش باشد؛ زیرا بسیاری از دانش‌آموزان و حتی دانشجویان، بعد از سال‌ها مطالعه، نمی‌دانند که برای چه بعضی از موضوعات درسی را خوانده‌اند و این موضوعات و مواد درسی چه سودی در تحصیل و زندگی آنان داشته است. از این‌رو، آنچه لازم است و همه ما به آن نیاز داریم، دانش فلسفه «تدریس» یا «آموزش» هر درس است تا بتوان از روش‌های مناسب برای اهداف آن استفاده کرد. نیاز مبرم به نوع فلسفه جامع آموزش و پرورش زیر نظر متخصصین و استنتاج و استفاده از روش‌های مناسب برای دروس مختلف که با فلسفه کلی هماهنگی داشته باشد، یکی از ضرورت‌های جامعه ماست.

امید است در پیشگفتارهای آینده امکان آرایه بعضی از نکات مفید و مؤثر فلسفه‌های مختلف آموزش و پرورش در آموزش و تدریس زبان، وجود داشته باشد.

مقایسه «نقل قول مستقیم» و «غیرمستقیم» در زبان فرانسه و فارسی

خانم دکتر شهناز شاهین
دانشگاه تهران

Abstract

Au cours de l'enseignement de la grammaire comparée ainsi que certains cours de traduction, je me suis rendu compte que les étudiants ont du mal à remplacer le discours direct en indirect et vice versa, à reconnaître le discours indirect libre ou à traduire ces mêmes discours. C'est pourquoi j'ai voulu entreprendre une comparaison entre les divers discours et signaler leurs ressemblances et leurs différences dans les deux langues française et persane. J'espère que les étudiants et les professeurs des lycées pourront en tirer profit.

مقدمه

به عمل آوریم و به شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در دو زبان اشاره کنیم. مثال‌ها را نیز هم از زبان محاوره‌ای و هم بیشتر از زبان ادبی اختیار کرده‌ایم. باشد که مورد استفاده دانشجویان و دبیران محترم قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: گفتار، انواع نقل قول، سبک، ادب، قید، وجه امری، جمله پرسشی، وجه شرطی، ترجمه، شباهت، تفاوت

به هنگام تدریس دستور زبان مقایسه‌ای (در نیمسال چهارم دوره لیسانس زبان و ادبیات فرانسه) و برخی دروس ترجمه مانند ترجمه متون گوناگون یا ترجمه متون نظم و نثر، به تجربه متوجه شده‌ایم که دانشجویان، برای تبدیل نقل قول مستقیم به غیرمستقیم و بالعکس، و ترجمه این جمله‌ها، دچار مشکلاتی می‌شوند. یکی از دلایل آن هم این است که ساختار نقل قول‌ها همیشه در دو زبان فارسی و فرانسه یکسان نیست. به همین خاطر بر آن شدیم که در این مقاله مقایسه‌ای میان انواع نقل قول

a- Le renard dit au bouc: Que ferons-nous compère?

b- Sire, dit le renard, vous êtes trop bon roi.

c- N'ai-je pas bien servi dans cette occasion?

Dit l'âne.

گاهی در گفتار مستقیم گیومه حذف می شود:

_ Comment vas-tu? Demanda Chick.

_ Et toi? Répliqua Colin (...)

_ Ton nouveau cuisinier?

_ Oui, dit Colin.

(*Ecume des jours*, Boris Vian)

در نمایشنامه بیش از انواع دیگر ادبی از گفتار مستقیم استفاده می شود؛ ولی همان طور که مشاهده شد، این سبک نگارش در شعر و رمان نیز کاربرد دارد.

Estragon: Où irons-nous

Vladimir: Pas loin.

Estragon: Pourquoi?

Vladimir: Il faut revenir demain.

Estragon: Pour quoi faire?

Vladimir: Attendre Godot.

(Beckett, *En Attendant Godot*, Acte II.)

در گفتار مستقیم قرار بر این است که سخن گوینده اوک، کلمه به کلمه نقل شود؛ اما حفظ امانت در نقل قول گاهی ظاهری می نماید و به گفته ژنت^۱ به جای نقل کلمه به کلمه، به نقل مفاد سخن بسنده می شود.

در زبان و ادب فارسی، نقل قول مستقیم را شاعران و نثرنویسان، بسیار به کار برده اند. در مناظره خسرو با فرهاد می خوانیم:

بگفتا: عشق شیرین بر تو چون است؟

بگفت: از جان شیرینم فزون است

بگفتا: دل ز مهرش کی کنی پاک؟

بگفت: آنکه که باشم خفته در خاک

نظامی گنجوی^۲

معمولاً در گفتاری که نقل می شود، سه نفر دخالت دارند. ابتدا کسی سخن می گوید (نفر اوک)، کسی آن سخن را می شنود (نفر دوم) و برای دیگری (نفر سوم) بازگو می کند. نفر اوک را می توان گوینده اوک، نفر دوم را که هم شنونده خیر است و هم گوینده آن، گوینده دوم، و نفر سوم را که دریافت کننده خبر است، شنونده یا مخاطب خواند. در واقع، گوینده دوم نقش سخنگوی گوینده اوک را برعهده می گیرد.

نقل گفتار ممکن است به سه شکل صورت گیرد:

● گفتار مستقیم (DD) Discours direct

● گفتار غیر مستقیم (DI) Discours indirect

● گفتار غیر مستقیم آزاد (DIL) Discours indirect libre

اینک، هریک از این شکل ها را جداگانه توضیح می دهیم و مثال هایی از زبان و ادب فرانسه و فارسی ارائه می کنیم تا تفاوت این گفتارها در دو زبان آشکار شود.

۱. گفتار مستقیم

در گفتار مستقیم، روایتگر طوری سخن را نقل می کند که گویی کلام بر زبان رانده شده، مستقیماً از دهان گوینده اوک شنیده می شود؛ مثال:

ژان به پل گفت: «چه کار کنیم؟»

Jean dit à Paul: "Paul, qu' allons-nous faire?"

پل پاسخ داد: «تیس بازی کنیم.»

Paul répondit: "Nous allons jouer au tennis."

مثال بالا، نمونه ای ساده از گفتار مستقیم است که تمام مشخصه های لازم این گفتار را دارد:

الف: گوینده عیناً کلام شخصیت ها را بازگو می کند و دو فعل گفتن (dit) و پاسخ دادن (répondit) را به کار می برد.

ب: امروزه گفتاری که مستقیم خوانده می شود، بین گیومه قرار دارد، لیکن در متون فرانسه قبل از قرن نوزدهم، گیومه بدین منظور به کار نمی رفت.^۱

ج: بین جمله اوک و دوم مکثی وجود دارد که با نشانه دو نقطه مشخص شده است.

البته ترتیب این دو جمله همیشه یکسان نیست و جمله ای که هويت گوینده اوک را مشخص می سازد، ممکن است در ابتدا، در وسط، یا در آخر گفتار قرار گیرد. در سه مثال زیر از لافونتن، جایگاه مختلف این جمله بر روشنی دیده می شود:

یا در دو بیت زیر که پرسشی مستقیم درباره شعر و شاعری در میان است:

شعر دانی چیست؟ مرواریدی از دریای عقل
شاعر، آن افسونگری کاین طرفه مروارید سفت
صنعت و سجع و قوافی، هست نظم و نیست شعر
کای بسا ناظم که نظمش نیست الا حرف ممت

ملک الشعرای بهار^۴

سعدی می فرماید:

«گفتم مذمت اینان روا مدار که خداوند کرمند، گفت غلط
گفتی که بنده درمند.»
در نثر بالا، دوبار حرف «که» برای بیان علت و دلیل آمده است.

در شاهنامه که اثری است حماسی و «انواع دیگر ادب یعنی ادبیات تعلیمی، غنائی و نمایشی را در بردارد»^۵، می خوانیم که وقتی شاه مکران کشته می شود، «کیخسرو فرمان می دهد که پیکر او را به آیین شاهانه بشویند و در دخمه گذارند»^۶

یکی گفت: «شاهها سرش را بریم
بدو گفت: زشت اندرو ننگریم
سر شهریاران که بُرد زتن؟
مگر تیره از تخمه اهرمن
یکی دخمه سازید مشک و گلاب
چنان چون بود شاه را جای خواب
برهنه نباید که گردد تش
بر آن هم نشان خسته در جوشنش
بپوشید رویش به دیبای چین
که مرگ بزرگان بود این چنین

همان طور که مشاهده شد، در مثال های فارسی اغلب از نشانه های دو نقطه و گیومه استفاده نشده است؛ زیرا اکثر این نشانه ها، در زبان فارسی سابقه استعمال چندانی ندارد و مربوط می شود «به بعد از دوران آشنایی ایرانیان با نوشته های مغرب زمین، بویژه پس از انقلاب مشروطیت»^۷

در قطعه بعد، شاعر پرسشی منفی مطرح می سازد: «نشینده ای»، سپس حکایت خودپسندی کدو بن و گفت و گویش

را با چنار نقل می کند. حکایتی که قرن ها بعد، شبیه به آن در آثار لافونتن به چشم می خورد و بلوط بر نی فخر می فروشد.^۸

نشینده ای که زیر چناری کدو بنی
بر رست و بر دوید بر او بر، به روز بیست
پرسید از آن چنار که: «تو چند روزه ای؟»
گفتا چنار: «سال مرا بیش تر زسی است.»
خندید پس بدو که «من از تو، به بیست روز
برتر شدم، بگوی که این کاهلیت چیست؟»
او را چنار گفت که: «امروزه ای کدو
با تو مرا هنوز نه هنگام داوری است
فردا که بر من و تو وزد باد مهرگان
آنکه شود پدیده که از ما دو، مرد کیست.»

ناصر خسرو^۹

یا در گفت و شنودی از خواجوی کرمانی^{۱۰} می خوانیم:
گفتا تو از کجایی کاشفته می نمایی؟
گفتم منم غریبی از شهر آشنایی
گفتا کدام مرغی کز این مقام خوانی؟
گفتم که خوش نوایی از باغ بینوایی
گفتا به دلربایی ما را چگونه دیدی؟
گفتم چو خرمنی گل در بزم دلربایی

در پایان این بخش، لطیفه ای را از مولانا نقل می کنیم که مردی با گوش سنگین به دیدار همسایه بیمار خود می رود و آنچه را پیش خود آماده کرده است، در پاسخ بیمار به زبان می آورد:

گفت: چو نی؟ گفت مُردم. گفت: سُکر

...

بعد از آن گفتش: چه خوردی؟ گفت: زهر
گفت نوشت، همه. افزون گشت قهر
بعد از آن گفت: از طبیبان کیست او
کو همی آید به چاره پیش تو؟
گفت: عزرائیل می آید. برو.
گفت: پایش بس مبارک. شاد شو.

مولوی^{۱۱}

حال که در نمونه‌هایی از ادب فارسی، نقل قول مستقیم را در گفت‌وگوها مشاهده کردیم، در بخش دوم به نقل قول غیر مستقیم می‌پردازیم.

۲. گفتار غیر مستقیم

در گفتار غیر مستقیم، سخن نقل شده استقلال ساختاری و بیانی خود را از دست می‌دهد و روایتگر به جای نقل قول آن چیزی که شنیده است، «جوهر مطلب را منتقل می‌سازد.»^{۱۲} در این گفتار، نشانه‌های دو نقطه و گیومه حذف می‌شود و تغییراتی در اجزای جمله، در ضمایر و زمان افعال داده می‌شود و گاه نظر یا احساس گوینده را نیز منعکس می‌کند.

الف: مطابقت زمان افعال

● جمله پرسشی مستقیم

جمله پرسشی مستقیم به دو شیوه در زبان فرانسه ساخته می‌شود:

● با استفاده از Est - ce que

Est-ce que Jean reviendra?

ژان دوباره می‌آید؟ (مجاوره‌ای)

● با جابه‌جایی فعل و فاعل

Jean reviendra - t - il?

آیا ژان باز خواهد گشت؟ (نوشتاری)

اما همین جمله در پرسش غیر مستقیم، لحن پرسشی خود را از دست می‌دهد:

Hélène veut savoir si Jean reviendrait.

هلن می‌خواهد بداند (آیا) ژان برخواهد گشت.

مدرسان و زبان‌آموزان محترم توجه دارند که در جمله اول *reviendra* به زمان آینده (*futur*) آمده و در جمله دوم *reviendrait* به زمان آینده در گذشته (*futur dans le passé*) که همان مضارع شرطی می‌باشد، آمده است؛ لیکن هر دو را در فارسی به مضارع اخباری (می‌آید) یا به مستقبل (برخواهد گشت) ترجمه می‌کنیم؛ زیرا همان‌طور که می‌دانیم و دکتر خانلری نیز تأکید کرده است: «در فارسی امروز برای فعل شرطی صیغه خاصی نیست.»^{۱۳}

ضمناً چنان که در پرسش مستقیم یکی از دو حالت زیر وجود داشته باشد:

Qu'est-ce qui est arrivé à Pierre?

بر سر پی‌یر چه آمده است؟

Qu'est-ce que tu vois?

تو چه می‌بینی؟

در پرسش غیر مستقیم، لفظ *Qu'est* حذف می‌شود.

Je me demande ce qui est arrivé à Pierre.

از خود می‌پرسم چه بر سر پی‌یر آمده است.

Je me demande ce que tu vois.

از خود می‌پرسم تو چه می‌بینی.

و همان‌طور که مشاهده می‌شود، در ترجمه فارسی برای این دو نوع پرسش، تفاوتی قائل نیستیم و تنها لحن گفتار تغییر می‌کند.

● جمله امری

در زبان فرانسه، در گفتار غیر مستقیم وجه امری تبدیل به وجه مصدری یا التزامی می‌شود؛ ولی در فارسی تغییری نمی‌یابد.

Sortez! بروید بیرون، خارج شوید

Roxane ordonna à Bajazet de sortir.

رکسان به بایزید دستور داد خارج شود.

Enfermez-le حبشش کنید!

Il commanda de l'enfermer (ou: qu'on l'enfermât).

دستور داد که حبشش کنند.

● وقتی فعل جمله پایه به یکی از زمان‌های گذشته باشد،

فعل جمله پیرو بر مبنای رابطه‌اش با لحظه ادای کلام و لحظه نقل آن تغییر می‌کند:

● جمله خبری

در گفتار مستقیم

Il a dit:	{	“Je suis parti”	رفتم	گفت:	
		“Je pars”			می‌روم
		“Je partirai”			خواهم رفت

در گفتار غیر مستقیم

Il a dit	{	qu'il était parti	گفت	
		qu'il partait		که می‌رفت
		qu'il partirait		که می‌رود، که خواهد رفت

گاه گفתי بیا و رود بزن
 گاه گفתי بیا و شعر بخوان
 برای ترجمه شعر بالا به زبان فرانسه وجه امری «بیا، رود
 بزن، شعر بخوان» را به وجه مصدری برمی گردانیم:

Le roi de l'univers me chérissant,
 M' appelait jour et nuit, constamment,
 Parfois, me demandait de jouer de la musique,
 Et parfois, de lui réciter quelques chansons.

- گاهی در گفتار غیر مستقیم، ضمیر سوم شخص جایگزین
 ضمیر اول شخص می شود:

Pourquoi me poursuit-on?
 چرا مرا تعقیب می کنند?
 Il demanda pourquoi on le poursuivait.

پرسید چرا او را تعقیب می کردند.
 معمولاً در زبان فارسی ضمیر به صورت اول شخص باقی
 می ماند: پرسید چرا مرا تعقیب می کنند.
 لیکن در دنباله این شعر سعدی که با نقل قولی مستقیم آغاز
 می شود:

شبی یاد دارم که چشمم نخفت
 شنیدم که پروانه با شمع گفت:
 که من عاشقم، گر بسوزم رواست
 تو را گریه و سوز، باری چراست؟

Une nuit ne pouvant dormir, je m'en souviens,
 J' ouïs le papillon disant à la chandelle:
 "Je t'aime; que je sois consumé, c'est logique;
 mais de ta part, pourquoi ces plaintes, cette
 ardeur?"¹⁵

می خوانیم:
 همی گفت و هر لحظه سیلاب درد
 فرو می دویدش به رخسار زرد.

به این ترتیب در جمله خبری، به غیر از جمله آخر که در
 زبان فرانسه به زمان مضارع شرطی آمده، و در زبان فارسی، به
 جای آن، از مضارع اخباری یا مستقبل استفاده شده است، سایر
 زمان ها معادل فارسی دارند.

ب: جا به جایی ضمائر شخصی
 - وقتی گوینده کلام خود را نقل می کند، جا به جایی صورت
 نمی گیرد:

J' ai dit que je viendrai.

گفتم که می آیم.
 - وقتی گوینده، کلام شخص ثالثی را نقل می کند، از ضمیر
 سوم شخص استفاده می شود:

Il a dit qu' il viendrait.

گفت که می آید.
 - وقتی شنونده نیز در گفتار نقل شده منظور شده باشد، از
 دو نوع ضمیر دوم و سوم شخص استفاده می شود.

Elle a dit qu' elle te remerciait pour ton cadeau.

گفت که به خاطر هدیه ات از تو تشکر می کند.
 - لیکن معمولاً ضمیر سوم شخص جایگزین ضمیر دوم
 شخص می شود.

تو را شناختم (ماضی) "Je t'ai connu"
 تو را می شناسم (مضارع) "Je te connais"
 تو را خواهم شناخت (مستقبل) "Je te connaîtrai"
 که در گفتار غیر مستقیم به این ترتیب می آید:

J'ai dit que	تقدم	تعارف	تاخر
	Antériorité	Simultanéité	Postériorité
	je l'avais connu	je le connaissais	je le connaîtrai
	او را (خوب) شناخته بودم	او را می شناختم	او را خواهم شناخت

ولی در فارسی در نقل قول غیر مستقیم نیز اغلب از همان
 ضمیر دوم شخص استفاده می شود. مثلاً می گوئیم: به او گفتم
 (یا بهش گفتم) خوب می شناسمت (به جای: به او گفتم خوب
 می شناختمش). فرخی^{۱۶} می گفت:

شاه گیتی مرا گرامی داشت
 نام من داشت روز و شب به زبان

...

گفتار غیر مستقیم، قید «امروز» به کار رفته است و نه کلمه «آن روز» که در زبان فرانسه به کار می رود:

«همایون بازن جوان و دختر کوچکش هما در اتاق سردستی خودشان جلو بخاری نشسته بودند؛ ولی برخلاف معمول که روز جمعه در این اتاق خنده و شادی فرمانروایی داشت، امروز همه آن‌ها افسرده و خاموش بودند. حتی دختر کوچکشان که آن قدر مجلس گرمی می کرد، امروز عروسک گچی خود را با صورت شکسته پهلویش گذاشته مات و پکر به بیرون نگاه می کرد.»
گرداب^{۱۷}

* حال در نوع سوم نقل قول، که شامل نقل قول مستقیم آزاد است، آمیخته ای از دو نقل قول مستقیم و غیر مستقیم را مشاهده می کنیم.

۳. گفتار مستقیم آزاد

هنگامی که نقل قول مستقیم به صورت مستقل آورده شود و از نقل قول غیر مستقیم، فعل *dire* و حرف *que* حذف گردد، گفتار مستقیم آزاد پدیدار می شود. البته این نوع گفتار، از سبکی کاملاً ادبی برخوردار است^{۱۸} و در کتاب های دستور زبان فرانسه که به مسائل زبان شناسی می پردازند، جایی ندارد.

باید خاطر نشان ساخت که این شیوه نوشتار در آثار لافونتن و روسو وجود دارد، ولی بیش تر در متون روایی و در داستان های «فلویر و زولا در قرن نوزدهم به کار رفته». ^{۱۹} در قرن بیستم نیز بسیاری نویسندگانی همچون موریاک، آراگون، یونسکو که از این سبک ادبی استقبال کرده اند.

“Brigitte ouvrit la porte du petit salon et nous appela: **Ne voulions- nous pas un peu de thé? Cela nous réchaufferait après cette course.**”

(Fr. Mauriac *La Pharisienne*)²⁰

در مثال بالا موریاک می نویسد:

«بریزیت در سالن را باز کرد و ما را صدا زد: [مگر] چای نمی خواستیم بخوریم؟ بعد از این مسابقه، چای ما را گرم می کرد.» چنانکه مشاهده می شود، در این مثال، نویسنده هم از دو نقطه و علامت سؤال که نشانه نقل قول مستقیم است استفاده کرده و هم به جای پرسش مستقیم: «چای نمی خواهید بخورید؟» از پرسش غیر مستقیم: «چای نمی خواستیم

Tandis qu'elle parlait, un torrent douloureux de pleurs se répandait sur son visage pâle.¹⁶

و برای رخسار زرد شمع، از ضمیر سوم شخص «ش» استفاده شده است.

ج: قیدها

در زبان فرانسه برخی از قیدها در گفتار غیر مستقیم تغییر می کنند:

Je suis arrivé hier.

دیروز رسیدم.

On disait qu'il était arrivé la veille.

می گفتند که روز پیش رسیده است
(می گفتند که دیروز رسیده است).

Je partirai aujourd'hui.

امروز می روم.

Il disait qu'il partirait ce jour- là.

می گفت که آن روز می رود
(می گفت که امروز می رود).

Nous irons au musée demain.

فردا به موزه می رویم.

Il disait qu'ils iraient au musée le lendemain.

می گفت که فردای آن روز به موزه خواهند رفت
(می گفت که فردا به موزه می روند).

Nous achèterons notre appartement jeudi prochain.

آپارتمان خود را پنجشنبه آینده می خریم.

Il disait qu'ils achèteraient leur appartement le jeudi suivant.

می گفت که آپارتمان خود را پنجشنبه بعد خواهند خرید
(می گفت که آپارتمان خود را پنجشنبه آینده می خرند).

همان طور که بین پرانتز مشخص کرده ایم، در فارسی معمولاً قیدها در نقل قول غیر مستقیم بدون تغییر باقی می مانند. در مثال زیر نیز که از صادق هدایت است، می بینیم که در

بخوریم؟» استفاده کرده است.

سبک غیر مستقیم آزاد به نویسنده امکان می دهد تا نظر خود را با نظر شخصیتی که گفتارش را نقل می کند، در هم آمیزد و مسائل ظریف خوانش و تغییر متن را به وجود آورد.

“II fut tiré de sa rêverie par la sonnerie du téléphone. C’était Barbantane. Il demandait à Aurélien d’accompagner ces dames au casino de Paris. La loge était prise, et puis à la dernière minute, lui, devait se rendre ailleurs; si Leurtillois n’était pas libre, Blanchette et Bérénice n’iraient pas, parce que deux femmes seules... Mais Aurélien était libre.”

(Aragon)²¹

در مثال بالا آراگون چنین می نویسد:

«صدای زنگ تلفن رشته رویاهایش را پاره کرد. باربانستان بود. از اورلین می خواست، خانمها را تا «کازینو دو پاری» همراهی کند. لژ مخصوص را گرفته بودند، اما در آخرین لحظه، او می بایست جای دیگری برود؛ اگر لرتی یوا وقت نداشت، بلانشت و برنیس هم نمی رفتند، چرا که دوزن تنها... ولی اورلین وقت داشت.

لازم به ذکر است که در نمایشنامه کم تر از شعر و داستان، نقل قول غیر مستقیم به کار می رود. لیکن این سبک در کرگدن اثر یونسکو در کنار نقل قول مستقیم مشاهده می شود:

“Il n’y a pas d’autre solution que de les convaincre, les convaincre, de quoi, de quoi? Et les mutations sont-elles réversibles? Hein, sont-elles réversibles? Ce serait un travail d’Hercule, au-dessus de mes forces. D’abord, pour les convaincre, il faut leur parler. Pour leur parler, il faut que j’apprenne leur langue.

(Rhinocéros, Acte III)

یونسکو می نویسد:

«تنها راه حلی که مانده، این است که آنها را قانع کنیم، قانع

کنم، ولی چطور، چطور؟ آیا تغییر شکل قابل بازگشت است؟ چه گفتید، قابل بازگشت است؟ این کار، بیشتر از توان من است، کار هرکول است. اولاً برای قانع کردن آنها، باید با آنها حرف زد. برای حرف زدن با آنها هم باید زبانشان را یاد بگیرم.» چنین می توان نتیجه گرفت که در سبک غیر مستقیم آزاد، ویژگی های گفتار مستقیم و غیر مستقیم در هم می آمیزند، چرا که همچون در گفتار مستقیم؛ جمله ها مستقل اند و غالباً فاقد گیومه، دو نقطه و جمله بیانگر؛ ولی گاه از نشانه های تعجب یا پرسش در آن ها استفاده شده است. همچنین همانند گفتار غیر مستقیم، در این سبک، زمان افعال و ضمائر شخصی تغییر می یابند و این امر باعث می شود که گفتار نقل شده، کاملاً در دل روایت جا گیرد.

در ادب فارسی نیز نمونه های بی شماری می توان از این سبک یافت. در مثال زیر «به دیدنت» حاکی از نقل قول مستقیم و «به خوابش» نشانه گفتار غیر مستقیم است. در دیده به جای خواب، آب است مرا زیرا که به دیدنت شتاب است مرا گویند بخواب تا به خوابش بینی ای بی خبران! چه جای خواب است مرا

ابوسعید

J’ai perdu le sommeil, mais j’ai des larmes dans les yeux

Parce que j’ai hâte de te revoir plus tôt;

Essaie de dormir, me dit-on, pour la voir dans ton rêve,

O ignorants! Comment pourrai-je fermer la paupière?

تو پای به راه در نه و هیچ مپرس
خود راه بگویدت که چون باید رفت

(عطار)

Mets- toi en route et ne pose aucune question,

(DD)

La route, elle-même te dira comment il faut aller. (Interrogation indirect)

محاوره و هم در نوشتار به کار می آیند و از گفتار غیر مستقیم آزاد نیز در هر دو زبان در متون ادبی استفاده می شود.

● استفاده از گیومه در گفتار مستقیم، در زبان فرانسه از قرن نوزدهم به بعد و در زبان فارسی پس از انقلاب مشروطیت و آشنایی ایرانیان با نوشته های غرب، باب شده است.

● به جای زمان گذشته در آینده در گفتار غیر مستقیم، در ترجمه به فارسی، از مضارع اخباری یا مستقبل استفاده می کنیم و در جمله های امری و برخی جمله های پرسشی تغییری نمی دهیم.

● در زبان فرانسه برای تبدیل گفتار مستقیم به غیر مستقیم، در بعضی موارد ضمایر شخصی اول و دوم شخص را به سوم شخص تغییر می دهند؛ ولی معمولاً در زبان فارسی این ضمائر بدون تغییر باقی می مانند.

سرانجام، سخن را با قطعه شعری از زنده یاد فریدون مشیری به پایان می بریم که در آن، از گفتار غیر مستقیم آزاد بهره می گیرد. وی در پی سخن دکارت که می گفت: «فکر می کنم، پس هستم» و سخن کامو که می گفت: «طغیان می کنم، پس هستم»، می گوید: «مهر می ورزیم، پس هستیم».

جام دریا از شراب بوسه خورشید لبریز است،
جنگل شب تا سحر تن شسته در باران،
خیال انگیز!

ما، به قدر جام چشمان خود، از افسون این خمخانه سرمستیم
در من این احساس:

مهر می ورزیم،
پس هستیم!

مهر می ورزیم!^{۲۲}

La coupe de la mer déborde de vin et du baiser
du soleil,

La forêt de la nuit s'est lavée dans la pluie,
jusqu'à l'aube,

Merveilleux!

Nous Sommes enn [ennivrés] ivrés de la magie
de cette cave, à la mesure de la coupe de nos yeux.

En moi cette sensation:

مثالی نیز از نثر خواجه نظام الملک طوسی می خوانیم:
سلطان ابراهیم ... گفت: چرا نان تنگ کرده اید؟ گفتند هر
باری که گندم و آرد در این شهر می آورند، نانوائی تو می خرد و
در انبار می کند و می گوید: «فرمان چنین است! و ما را
نمی گذارد که یک من بار بخریم.» سلطان بفرمود تا خباز خاص
را بیاوردند و در زیر پای فیل افکندند. (سیاست نامه)^{۲۱}
در جمله اول پرسش، مستقیم است:

Le sultan Ibrahim demanda: "Pourquoi avez-
vous diminué le pain?" (Inter.D.)

و در جمله آخر نقل قول، غیر مستقیم:

Le sultan ordonna d'amener son propre
boulangier, et le fit jeter sous les pieds d'un
éléphant.(DI)

آخرین مثال این بخش را از میان طنزهای عبید زاکانی
انتخاب کرده ایم. سه جمله اول، نقل قول غیر مستقیم و
گفت: نیک است، ... نقل قول مستقیم است.

«شخصی خانه کرایه گرفته بود. چوب های سقفش بسیار
صدا می کرد. به خداوند خانه از بهر مرمت زبان بگشاد. پاسخ
داد که چوب های سقف، ذکر خداوند می کنند. گفت: نیک
است، اما می ترسم این ذکر منجر به سجود شود.»
عبید زاکانی^{۲۳}

Quelqu'un avait loué une maison dont les
solives du plafond faisaient beaucoup de bruits. Il
a demandé au propriétaire de les réparer. Les
solives invoquent Dieu, répondit ce dernier. C'est
bien, reprit le locataire, mais je crains que cette
invocation n'ait pour effet le prosternement!

حال که به پایان این مقاله رسیده ایم، جمع بندی کوتاهی از
نقل قول مستقیم و غیر مستقیم در دو زبان فرانسه و فارسی
به دست می دهیم.

● در زبان فرانسه و فارسی گفتار مستقیم و غیر مستقیم هم در

- professeurs..., Jacques Houyvet, ellipses, 1996, p. 203.
19. Grammaire systématique de la langue française, Christian Baylon, Nathan, 1995, p. 231.
20. in *Le bon usage*, op. cit., p. 1138
21. in *Grammaire méthodique*, op. cit. p. 601.

۲۲. زبان و ادب فارسی ...، ص ۱۱۲

۲۳. همان، ص ۶۶

۲۴. یک آسمان پرنده، انتشارات دنیای کتاب، ۱۳۷۶، ص ۱۳۱

BIBLIOGRAPHIE

1. Anthologie de la poésie persane, Z.Safâ, textes traduits par G. Lazard,... et H.Massé, Gallimard, 1964.
2. Grammaire française, *Le bon usage*, Maurice Grevisse, Duculot, 1969
3. Grammaire méthodique du français, Martin Riegel, Puf, 1996.
4. Grammaire systématique de la langue française, Christian Baylon, Nathan, 1995.
5. Grammaires, Préparation au concours de recrutement des professeurs..., Jacques Houyvet, ellipses, 1996.
۶. بررسی شاهکارها در زبان فارسی، نرگس روان پور، و ...، ۱۳۴۹.
۷. دریای گوهر، دکتر مهدی حمیدی، انتشارات امیرکبیر، جلد اوک، ۱۳۵۷.
۸. دستور زبان فارسی، دکتر پرویز نائل خانلری، انتشارات توس، ۱۳۷۹.
۹. دستور زبان فارسی، دکتر محمد خزائلی و ...، انتشارات جاویدان، ۱۳۵۱.
۱۰. زبان و ادب فارسی، زیر نظر دکتر احمد محمدی، انتشارات دانشگاه آزاد، ۱۳۷۴.
۱۱. زبان و نگارش فارسی، دکتر حسن احمدی گیوی و ...، انتشارات سمت، ۱۳۷۸.
۱۲. یک آسمان پرنده، فریدون مشیری، انتشارات دنیای کتاب، ۱۳۷۶.

Nous aimons

Donc nous sommes!

پانویس ها

1. Grammaire méthodique du français, Martin Riegel, Puf, 1996, p. 598.
2. Ibid., p. 597.
۳. زبان و ادب فارسی، زیر نظر دکتر احمد محمدی، انتشارات دانشگاه آزاد، ۱۳۷۴، ص ۴۳
۴. زبان و نگارش فارسی، دکتر حسن احمد گیوی و ...، انتشارات سمت، ۱۳۷۸، ص ۱۲۶
۵. زبان و ادب فارسی ...، ص ۱۵۲
۶. بررسی شاهکارها در زبان فارسی، نرگس روان پور و ...، ۱۳۴۹، ص ۲۴
۷. زبان و نگارش فارسی ...، ص ۳۳
۸. لافونتن، شاعر فرانسوی قرن هفدهم:

Le chêne, un jour, dit au roseau

Vous avez bien sujet d'accuser la Nature;

Un roitelet pour vous est un pesant fardeau;

۹. زبان و نگارش فارسی ...، ص ۱۳۲
۱۰. دستور زبان فارسی، دکتر محمد خزائلی، انتشارات جاویدان، ۱۳۵۱، ص ۱۲۹
۱۱. بررسی شاهکارها ...، ص ۱۲۸
12. Maurice Grevisse, *Le bon usage*, Grammaire française, Duculot, 1969, p. 1137.
۱۳. دستور زبان فارسی، دکتر پرویز نائل خانلری، انتشارات توس، ۱۳۷۹، ص ۲۴
۱۴. بررسی شاهکارها ...، ص ۲۹
15. Traduit par H.Massé, in Anthologie de la poésie persane, Z. Safâ, Gallimard, 1964, p. 230.
16. Ibid. p. 230
۱۷. «گرداب»، دریای گوهر، دکتر مهدی حمیدی، انتشارات امیرکبیر، جلد اول ۱۳۵۷، ص ۴۷۰-۴۶۹
18. Grammaires, Préparation au concours de recrutement des

زبان ارتباط می آفریند!

مترجم: نرگس هوشمند
کارشناس ارشد دفتر همکاریهای علمی و
بین المللی دانشگاه علم و صنعت ایران

Résumé

Au cours des années, certaines langues - ou bien une partie des richesses linguistiques et donc du patrimoine culturel et mondial - disparaissent. Dans cet article, en étudiant le rôle principal de la langue, l'influence qu'elle exerce sur la culture et son rôle dans la garantie du lien et de la paix entre les nations, l'auteur a recours à des exemples en différentes régions du monde pour analyser les raisons qui aboutissent à la faiblesse et à la disparition de certaines langues. Il insiste en plus sur le rôle de l'école qui présente des réponses concrètes à cette situation en facilitant l'accès à l'apprentissage des langues en tant que pilier des cultures.

mots clés:

culture-communication, langues hégémoniques la paix, dialogue, indépendance culturelle, UNESCO, langues importées, la modernité, l'apprentissage, Linguapax

زبان‌ها مانند هر موجود زنده‌ای متولد می‌شوند و می‌میرند. رشد می‌کنند یا ناتوان می‌شوند. دوران‌های نشو و افول مخصوص به خود دارند. تأثیرگذار یا تأثیرپذیر هستند، حتی می‌گویند: «آن‌ها ارتباطی با آدم‌خواری دارند: زبان قوی، زبان ضعیف را می‌خورد». بی‌شک همین موضوع، توضیحی است برای این که از ۶۰۰۰ زبانی که امروز در دنیا به آن تکلم می‌شود، حداقل ده‌ها زبان هر ساله ناپدید می‌شوند. به دلیل نبودن فردی که به آن زبان تکلم کند، به علت جنگ، به خاطر این که منطقه‌ای جمعیت خود را از دست می‌دهد، زبان دیگری غالب می‌شود. علل دیگری نیز وجود دارد. اما نتایج غم‌انگیز است: هر بار که زبانی بدون برجا گذاشتن اثری از بین می‌رود، بخشی از ثروت‌های زبان‌شناسی - و به این ترتیب میراث فرهنگی جهان - است که محو می‌شود؛ زیرا یک زبان، قبل از هر چیز، پشتوانه

یک فرهنگ است. ژوزف پوت^۱، مدیر بخش تقسیم زبان ها در قسمت تعلیم و تربیت یونسکو این گونه تعریف می کند: «از فرهنگ های خاموش و بی زبان بندرت چیزی باقی می ماند. یک فرهنگ، بدون زبانی که آن را پشتیبانی کند و توسعه دهد، پیشرفت نمی کند و به عقب بازمی گردد. مانند عضله ای که اگر به کار گرفته نشود، بالاخره ناتوان می شود.» برای این که یک زبان قوی و قادر به بیان تمام تجربیات انسان باشد، باید آن را به کار گرفت؛ در تمام جنبه ها به ثبت رساند و مکتوب کرد. در اذهان مردم، مرزهای زبانی در حقیقت پراهمیت تر از مرزهای تاریخی است. مردم سامی با وجود این که در بین کشورهای نروژ، سوئد و فنلاند پراکنده شده اند، هویت فرهنگی و زبانی خود را حفظ کرده اند. این زبان است که ارتباط می آفریند. فرهنگ و زبان به این ترتیب، جفتی لاینفک تشکیل می دهند. تا وقتی که فرهنگ استوار است، زبان پابرجاست. هنگامی که زبانی در معرض خطر قرار می گیرد، فرهنگ هم به مخاطره می افتد. خطر از همه جا زبان ها را تهدید می کند. زبانی که مورد تکلم اقلیتی محدود قرار می گیرد، در نهایت از مدارهای رسمی ارتباطات می افتد. اگر آن هایی که هنوز به آن تسلط دارند، آن را به کار نبرند، در خطر نابودی قرار می گیرد. وقتی ملتی از نظر اقتصادی، سیاسی و نظامی قوی است، زبان خود را به عنوان وسیله عمومی برای ارتباطات تحمیل می کند و زبان آن قوم در معرض نابودی قرار می گیرد. این نوع زبان های برتر یا "hégémoniques" اغلب در تاریخ وجود داشته اند: در زمان روم قدیم ورود زبان لاتین باعث ناپدید شدن زبان گل^۲ شد. در قرون وسطی، زبان فرانسوی^۳ (زبان جزیره ایل دو فرانس)، که پادشاهان به آن تکلم می کردند، همزمان با قدرت پادشاهان، گسترش پیدا کرد و در نهایت جای زبان های اکسیتان^۴، فرانسیک^۵ و آلمانیک^۶ را گرفت؛ در حالی که در ابتدا، کاربرد آن از این زبان های منطقه ای کم تر بود.

زبان فرانسه اغلب بر مردم مستعمره تحمیل شده است. در زمان ما زبان انگلیسی - آمریکایی زبان غالب در مبادلات بین المللی، بخصوص در زمینه علمی شده است. ژوزف پوت تصریح می کند: «به این ترتیب، ارجحیت قائل شدن به استفاده از یک زبان غالب، نظام تفکر و بینش ما را در مورد جهان تقلیل می دهد؛ زیرا حتی اگر افرادی که به زبان انگلیسی تکلم می کنند

ولی در اصل انگلیسی نیستند، زبان انگلیسی را خوب صحبت کنند، به آن هیچ گاه مانند کسی که از زبان خود دوری با ساختار عمیق آن آشنا شده است، مسلط نمی شوند. به این ترتیب، آن ها در مقایسه با افرادی که زبان اصلی آن ها انگلیسی است، در ردیف متفکران درجه دو قرار خواهند گرفت.»
از این جا، خطر زبان برتر یا hégémonique پدیدار می شود. «آن هایی که صاحبان زبان هستند، احساس می کنند نیازی به فراگیری زبان دیگری غیر از زبان خود ندارند، چون این زبان بر همه چیز کفایت می کند.»

ایجاد صلح از طریق زبان ها

فراگیری زبان های مختلف، بیش از پیش اهمیت پیدا می کند. ذهن را به سوی طرق جدید نگرش چیزها باز می کند؛ همان چیزی که باعث شد ناپلئون بگوید: «ارزش کسی که به دو زبان صحبت می کند، به اندازه دو انسان است.»

انسان با تکلم به زبان دیگری، از ارزش های جهانی و مشترک بین تمام بشریت آگاه می شود. این همان صلحی است که با آموزش زبان ها و نزدیک ساختن فرهنگ ها به وجود می آید و برنامه لینگواپاکس^۷ یونسکو آن را تحسین می کند. ژوزف پوت تأکید می کند: «می بایست یک پاسخ ویژه زبان شناسی به مسأله خشونت ارائه کرد. تا وقتی که انسان صحبت می کند، گفت و گو یا دیالوگ وجود دارد. قهر و خشونت فقط هنگامی وارد معرکه می شوند که دیگر نتوان بحث کرد. دفاع از تنوع زبان ها و ارتقای زبان های جوامع اقلیت، به امکان گسترش صلح، شانس جدیدی می دهد. اگر بیان احساسات بر اساس فرهنگ خود ممنوع باشد، نمی توان با خود و با دیگران در صلح بود. یک جدال زبان شناسی می تواند به یک جدال فرهنگی حتی به جدال نظامی تبدیل شود. این مسأله باب روز است: «در کشورهایی که زبان بربری دارید و فرهنگ و زبان آن ها بسیار قوی است، تصمیم مسؤولان الجزایری مبنی بر این که زبان عربی کتبی تنها زبان رسمی باشد، باعث اغتشاشات جدی شده است.»

چگونه ناپدید شدن میراث غیر مادی را که در طول این همه قرون زنده باقی مانده است، متوقف کنیم؟ خوشبختانه مرگ یک زبان همیشه غیر قابل برگشت نیست. به این ترتیب، زبان

کومی^۸ که در اورال^۹ به آن صحبت می شود، چند سالی است که دوباره احیا شده است. از تلویزیون گرفته تا روزنامه ها، در کتابخانه ها، سینما، ادبیات و مدرسه، همه به زبان کومی

آموزش داده می شود. اما این کار آسان نبوده است. اسونلانا خاچاتورووا^{۱۰}، مدیر مرکز زبان شناسی مسکو که این سالها از دیدگاه زبان شناسی بررسی کرده است، توضیح می دهد: «مردم فکر می کنند که زبان کومی را می توان در زندگی روزمره یاد گرفت. دانشگاه و دانشسرا خوب، باید اجباراً دوسی صحبت کنند.»

در گذشته اصحاب شمال شده و این بود که متحد شدن جماهیر شوروی تا آنجا که روسی را به عنوان زبان رسمی تعیین کرد، به هیچ دلیل، «زبان بزرگ روسی» به طور کلی جایگزین زبانهای محلی در تمام جمهوریها آموزش داده شده است. در کومی، همانطور که از زبان خود دور شده اند؛ به طوری که تعداد زیادی از روس ها به علت وجود رگه های نفت، در این منطقه اسکان گزیده بودند. در زبان کومی، روسی زده شد. بی شک اگر مجلس، قانونی را به نفع توسعه زبان ها (در روسیه ۱۵۰ زبان مختلف وجود دارد) تصویب نکرده بود، این زبان از بین می رفت. به این ترتیب، این قانون به مردم مختلف امکان بازیافتن استقلال فرهنگی خود را داد. به عقیده ژوزف پوت، این امر ثابت می کند که دولت ها می توانند قوانینی در مورد سیاست زبان شناسی وضع کنند و بعضی زبان ها را در نظام آموزشی و در بخش سمعی بصری و زندگی عمومی نگه دارند تا راه هایی برای توسعه آن ها ایجاد شود. اگر قانونی وضع نشود، «قانون جنگل همیشه به نفع قوی تری است.»

بازآفرینی

مطرح کردن دوباره یک زبان اغلب باعث آشتی یک ملت با سنن آن، «از طریق سرودها، رقص و ادبیات عامه» می شود. در داغستان (در شمال روسیه) که به خصوص به زبان آوار^{۱۱} صحبت می شود، ملت کوچکی با تجدید حیات زبان خود، آندی^{۱۲} خواسته اند استقلال خود را به ثبوت برسانند. به خاطر نداشتن القابای مخصوص به خود، زبان آندی بین هنوز در مدرسه آموزش داده نمی شود؛ اما صاحب یک ادبیات شفاهی است. در زمانی که شمار زیادی از زبان ها از بین می روند - مانند زبان کرک^{۱۳} که فقط توسط ۳-۴ نفر در این منطقه تکلم می شود - به عقیده اسونلانا خاچاتورووا، زبان آندی بین «زبانی است که در حال بازآفرینی است و باید آن را حتماً بر اساس اصول یونسکو مورد حمایت قرار داد.»

گاهی دانستن یک زبان، دیگر برای جوانان جالب نیست؛ چون به آنان امکان دستیابی به هیچ شغلی یا کاری یا اجازه برنامه ریزی برای آینده را نمی دهد. بنابراین آن ها عموماً به سوی زبانی متمایل می شوند که توسط یک اکثریت تکلم می شود؛ حتی اگر آن زبان متعلق به آن ها نباشد. از طرفی، بعضی از زبان ها فقط توسط قدیمی ها تکلم می شود؛ مثلاً در ساحل عاج، در مناطق جنگل های انبوه در شرق کشور زبانهایی وجود دارد که حدود سی سال است حتی صد نفر نیز به آن ها تکلم نمی کنند. این زبان ها که به طور شفاهی منتقل شده اند، همراه قدیمی ها بدون این که اثری از خود در تاریخ بگذارند، ناپدید شده اند. در اروپا، ممکن بود زبان فرانسیک نیز در کشورهای غیر از لوگزامبورک که زبان رسمی آن جاست، همین سرنوشت را داشته باشد. ژوزف پوت که بومی این منطقه است، می گوید: «در لورن^{۱۴} مردم برای این که به نظر قدیمی نیایند، بندرت به این زبان تکلم می کنند و این آن چیزی است که باعث می شود این زبان در معرض خطر نابودی قرار گیرد.»

به همین منوال، در بعضی از کشورهای آفریقایی، جوانان از زبان مادری خود روی برمی گردانند؛ زیرا «تمام دروس به زبان فرانسه یا انگلیسی تدریس می شود. زبان های ملی، دیگر در برنامه درسی وجود ندارد و گواهی به آن تعلق نمی گیرد. در نتیجه به نظر بچه ها زبان والدیشان به گذشته تعلق دارد.»

آن ها زبانشان را تحقیر می کنند و چون این زبان «قادر به رقابت با زبان های وارداتی نیست» آن را «بدون فرهنگ» می انگارند. بدتر این که، افرادی را که به آن صحبت می کنند، والدیشان، روستایشان، فرهنگ بومی خود، همه را طرد می کنند و عاقبت فرهنگ زده می شوند. وانگهی آن ها زبان بومی خود را به فرزندانشان آموزش نمی دهند. برای این که به عقیده آنان، این زبان امکان «ورود به نوگرایی» را نمی دهد. به طور خلاصه، مدرسه اگر به زبان های بومی بپردازد، می تواند «عاملی برای فرهنگ زدایی» شود. جای بسی خوشبختی است که مدرسه می تواند پاسخ های ملموسی برای این وضعیت مخاطره آمیز ارائه دهد. به عقیده لینگا پاکس، با ایجاد تسهیلات جهت دسترسی به آموزش زبان ها، مدرسه می تواند ستون و پشتیبان فرهنگ ها شود و بسیاری از جدال های آینده را پیش بینی و حتی از آن ها جلوگیری کند.

کریستینا لوم^{۱۵}

لینگاپاکس: زبان‌هایی برای صلح

زبان‌ها می‌توانند باعث ایجاد صلح در میان ملل شوند. این نظر و فکر حاصل برنامه‌ای است که در سال ۱۹۸۶ م به هنگام همایش زبان‌شناسان و کارگزاران در کی‌یف در مورد صلح طرح ریزی شد. هدف از این برنامه، حمایت از تمام زبان‌های زنده دنیا، بخصوص آن‌هایی است که آسیب‌پذیرتر و یا در حال از بین رفتن هستند؛ زیرا این زبان‌ها، همان‌طور که فلیکس مارتی^{۱۸}، مسؤول کمیته بین‌المللی لینگاپاکس در بارسلون تأکید می‌کند، «گنجینه‌ای برای تمام بشریت هستند». اما هدف این برنامه، طرح ریزی برنامه‌های جدید آموزش زبان‌های خارجی و مادری و همچنین روش‌های آموزش برای یادگیری زبان‌های مختلف از زمان کودکی است که به منظور در تماس قرار گرفتن با آنچه که فلیکس مارتی آن را «جنبه‌های قوام تعدد جوامع انسانی» می‌نامد نیز می‌باشد.

به طور خلاصه، تمام مدارس جهان باید امکان دستیابی به یادگیری حداقل سه زبان را فراهم کنند: زبان مادری، زبان رسمی و بالاخره یک زبان بین‌المللی. چنین سیاست زبان‌شناسی به هویت‌های فرهنگی بها داده، میراث جهانی را حمایت کرده، آموزش چندزبانه را به وجود آورده و باعث انتقال نظرات و عقاید مربوط به گذشت و مسامحه شده است.

لینگاپاکس برای توسعه بخشیدن به برنامه‌های خود و مطالعه چند مسأله زیربنایی که بر زبان‌ها تأثیرگذار است، از یک شبکه دانشگاهی زیر نظر کرسی یونسکو در شهر مون^{۱۹} در بلژیک استفاده می‌کند. این برنامه با شبکه دیگری به نام لینگونی^{۲۰} که در مسکو توسط فرهنگستان علوم طبیعی روسیه - تأسیس شده است، مبتکر انتشار کتاب سرخ زبان‌های کمیاب در روسیه - تأسیس شده است، همکاری نزدیک دارد.

این کتاب از سی زبان در حال از بین رفتن در این منطقه صحبت می‌کند. لینگاپاکس همچنین سمینارهایی درباره میراث زبان‌شناسی، علم تعلیم زبان‌ها و حفاظت از حقوق زبان‌شناسی برگزار می‌کند.

در این خصوص، با توجه به این که در حال حاضر هیچ پیمان بین‌المللی به نفع زبان‌ها در چارچوب ملل متحد وجود ندارد، باشگاه قلم^{۲۱} بارسلون - که یک سازمان غیردولتی (ONG) است و اعضای آن از نویسندگان می‌باشند - حمایت از لینگاپاکس را جهت صدور اعلامیه‌ای در مورد حقوق زبان‌شناسی درخواست کرده است.

در سال ۱۹۹۶ م، همزمان با یک گردهمایی که در بیل بائو^{۲۲}

(اسپانیا) در مورد سیاست‌های زبان‌شناسی گزار شد، لینگاپاکس متعهد شده است که در سال ۲۰۰۱ گزارشی در مورد ثروت زبان در دنیا منتشر کند. این گزارش که زبان‌ها و نوشتار آن‌ها را - در صورتی که یک نوشتار داشته باشند - توصیف خواهد کرد، «معلمان»، سیاستمداران، دانشمندان و تمام کسانی را که زبان می‌آموزند، مخاطب قرار خواهد داد. این گزارش در نظر دارد که این افراد را همچنین سازد تا روزی بتوانند مانند شاعران اهل کاتالونی، سالوادور اسپرینو^{۲۳} بگویند: «ما برای نجات کلمات شما زیستیم» برای این که نام هر چیز را می‌گوییم.»

منبع: نشریه Sources شماره ۱۰۴ سپتامبر ۱۹۹۸ (نسخه فرانسوی)

پانویس‌ها:

1. Joseph Poth
2. Le gaulois
3. Le francien
4. L'occitan
5. Le francique
6. L'alemanique
7. Linguapax
8. Le komi
9. L'Oural
10. Svetlana Khachatourova
11. Le awar
12. L'andien
13. Le Kerek
14. Lorraine
15. cristina L'Homme
16. felix Marti
17. tolerance
18. Mons
19. Linguauni
20. Pen Club
21. Bilbao
22. Calalognc
23. Salvador espriu

SYSTEMS ENGLISH GRAMMAR

Dr. Akbar Mirhassani
Dr. Parviz Maftoon

معرفی
کتاب

Book 1

عنوان کتاب:

Systems in English Grammar

مؤلف: Peter Master

اصلاح و افزایش تمرین‌ها: دکتر سید اکبر میرحسینی و دکتر پرویز مفتون

ناشر: نشر آتیه

سال چاپ: تابستان ۱۳۷۹ - چاپ اول

تیراژ: ۲۰۰۰ نسخه

آموزش دستور زبان مرتباً دست‌خوش تغییر است و نظریه‌های جدیدی برای ارایه مطالب پیشنهاد می‌شود. در کتاب حاضر نیز از رویکرد تازه‌ای برای تدریس دستور زبان استفاده شده است و شیوه نوین آن برای تدریس و یادگیری بسیار مؤثر می‌باشد. این کتاب با ارائه توضیحات ساده، روشن و نظامند، مشکلات موجود کتاب‌های سنتی را در سطوح مختلف آموزشی برطرف کرده و کار یادگیری را آسان می‌نماید. کتاب *Systems in English Grammar* در دو جلد منتشر شده است و هر یک دارای هشت فصل است.

جلد اول شامل: واژگان، گروه واژگان (عبارت‌ها و جمله‌واره‌ها)، نظام افعال کمکی، نظام زمان، نظام معلوم و مجهول، نظام منفی‌سازی جملات، نظام افعال کیفی (Modals) و نظام پرسشی می‌باشد. در جلد دوم کتاب، نظام‌های جمله‌واره‌های وصفی، اسمی، قیدی و موارد دیگر زبان مورد بحث قرار می‌گیرد.

توضیح: در شماره ۵۹ در بخش معرفی کتاب، نام یکی از مؤلفان کتاب تمرین زبان فرانسه برای دوره راهنمایی سرکار خانم لوسی شهیدی می‌باشد که اشتهاً درج شده بود. ضمن پوزش از ایشان به این وسیله تصحیح می‌شود.

a number of ways. Then, he argued that in spite of the lack of coherence and clarity in the description of second language learning strategies, the relevant research findings can be profitably incorporated into classroom activities and that further research and application in this area can make our understanding of learning strategies deeper.

Mr. Vahdani in his paper, "The Revival of Reading Method in Iran", elaborated on the fact that while the decision to narrow down the objectives within the restrictions of our educational system seems to be justifiable, the point is that we are hardly achieving our humble objectives. Inspired by Coleman's (1929) "Reading Method", he hoped to postulate a model to improve the situation. To this end, he drew no new findings in syllabus designing, psycholinguistics, the science of pedagogy and language testing. He also suggested that, satisfactory results, would still be out of reach, unless we establish a lasting harmony and mutual understanding between all those who in one way or another are involved in this enterprise.

The purpose of Mr Farjami's article, "Applying the Theory of Multiple Intelligence in Designing ELT Tasks and Materials", was to relate the theory of multiple intelligence (MI) as elaborated by Gardner (1985, 1993), to the area of foreign language teaching. In order to do so he expounded the theory itself, explained why and how its application in FLT can give tangible results, and briefly evaluated the present school EFL materials in the light of criteria set by the latest version of MI theory. He also discussed the theoretical relevance of MI to language teaching both in relation to findings in the field itself and in the areas of psychology of learning and cognitive science.

"The Role of Simulation and Gaming In

Language Learning" was the title of Mr Hajizadeh's poster presentation. He discussed the use of simulation and gaming activities in language instruction. Although these have been studied by many educators, a comprehensive rationale for using simulation/ gaming in foreign and second language learning has not yet been developed. He presented the persuasive results he has obtained during class activities and through game processing which he has done.

Mr Rae Sharif Abad talked about performance testing and compared the results obtained from the performance of testees in two tests in his article entitled: "Performance Testing: The Prize is Worth the Price". Performance testing is the recent common vogue in the field of language testing, where the assessment focus, contrary to the former paradigms, is more directed toward the learner, hence a learner- centred approach to language assessment. However, the main problem he referred to was how to make an effective test of this kind, which would well tap on he individual's ability in the respective domain. His study was oriented in this direction.

In this way, the Conference ended with the Secretary's sum-up lecture and Dr Rahimpour's warm and sincere farewell in the closing ceremony. It is hoped that this Conference has been successful in achieving its objectives and will take further steps towards materialising its goals with the contribution and co-operation of all the distinguished scholars, professors, and postgraduate students in the field from universities throughout the country as well all those interested and involved in English language teaching from Ministry of Education and teacher training centres.

of his study focusing on identifying interactions among variables to find out which scales of complexity make an item more complex.

In her Paper, "Teaching English in the new Millennium: CALL in Iran", Mrs Susan Marandi talked about the influence of computers in human lives over the last few years. She elaborated on the fact that in Iran, unfortunately, although the "computer fever" has begun to rage in certain academic circles, computer- assisted language learning (CALL) has been almost totally neglected until now. As a step towards increasing awareness of and interest in CALL in Iran, her study aimed to investigate the existing attitudes and practices of Iranian TEFL scholars with regard to the use of multimedia in general, and the Internet in particular, for English language classes.

Mr. Reza Khani talked about "Teaching and Learning EFL Through Internet". He believed that among the technologies employed in TEFL, Internet is, of course, a very useful tool for providing a lot of authentic materials as well as many practical activities in line with the principles of communicative language teaching. Believing that "English is unquestionably the universal language of Internet", and keeping in mind a sound theoretical basis, his paper focuses on the use of this new multi- media with its facilities such as, e- mail, www, discussion lists, newsgroups, etc. in language labs. In doing so, he presented an Internet Package for English language teachers and learners.

Mr. Eslami presented his research, entitled "A Study on the Issues of Teaching Reading to the Students of EST" carried out at Amir Kabir university of Technology. He intended to categorise the present situation of teaching English at the universities of science and

technology. He believed that due to the importance of reading in L2 acquisition, the greatest emphasis is put on this coral skill. He finally gave a number of suggestions to improve the whole process.

Although writing plays a crucial role in students' academic careers and this role is currently getting more attention (e.g. Keller- Cohen and Wolfe, 1987), teaching this skill is so difficult that writing usually comes last in the traditional sequence of learning four skills and thus referred to as the fourth skill. Dr. Majid Nemati in his paper under the title of "On the Similarity of Personal and Historical Writing Development", focused on the fact that the difficulty in acquiring writing has drawn the attention of many teachers and applied linguists into devising more efficient methods of teaching writing: He then proposed that major methods of teaching writing, i.e., Controlled or Guided Composition, Current- Traditional Rhetoric, the Process Approach, and English for Academic Purposes are not, in fact, complementary and exclusive. They can be viewed as different modules of one integrated and comprehensive method.

There were also five poster presentations, the presenters of which participated in two panel discussion on each of the two days of the Conference.

The title of Mr Zare- ee Tajareh's poster presentation was "Second Language Learning Strategies: Problems of Classification and Promises of Application". He discussed that unlike first language learners, second language learners achieve L2 proficiency to varying degrees of development. His purpose in his article was twofold: He first tried to show that the variety of definitions and classifications of learning strategies can be counterproductive in

investigated the use of strategic competence (SC) by L2 learners within the framework of "IL- conformity", a process that is believed to be partly responsible for SLA. Two groups of English and Farsi L1 speakers' strategic competence by comparing their performance with that of Farsi speaking ESL learners have been studied. The results revealed that IL speakers use compensatory strategies to solve their communicative problems almost in the same way as groups of L1 speakers do, thus showing the conformity of IL SC with the SC of natural languages (English & Farsi).

Miss Fahimeh Marefat reported her research entitled: "Incorporating Diaries into our Writing Classrooms?!" by addressing two questions 1) What do the students write in their diaries? and 2) What are the students' attitudes toward diary writing? She concluded that diaries provide students with an opportunity to communicate about their problems, gains, teachers, classmates, etc. Students reported enjoying the realistic task of communicating meaning with their teacher, and having a relevant experience toward their academic goal.

"Exposure, Instruction, and Extroversion in Relation to English proficiency" was the title of the paper presented by Dr. Gholam Reza Kiani. In his paper, he discussed extroversion and introversion in Language Learning. He focused on the fact that in applied linguistics extroversion is an advantage for learning a second or foreign language on the ground that the high degree of sociability of the more extroverted language learners enhances their interaction in the target language, and hence entails better overall language proficiency and oral fluency in particular. However, the impact of the amount and type of exposure to and instruction in the target language which he chose

to call pedagogical Setting and the Test Method, i. e., the nature of the tests which measure language proficiency, are but two important, yet often neglected factors in this regard.

Dr. Behzad Ghonsooli in his paper entitled "On the Use of Thinking Aloud to Enhance Reading Strategies in English as a Foreign Language" focused on the investigations into the use of introspection in cognitive studies. The scope of this use is now extended to other relevant fields such as reading strategies, comprehension monitoring abilities, and to some extent EFL teaching. In his article, he discussed some basic tenets of thinking- aloud methodology including the human information processing system and its application to enhancing reading strategies in English as a foreign language.

"Teaching language Through Literature: In Defence of a Pedagogical- Stylistic View to the Teaching of English Literature in Iranian Universities" was the title of the paper presented by Dr. Buyook Behnam. The two purposes of his paper were, 1) to describe the way foreign literature is approached in English departments of Iranian universities, by reporting the results of a survey carried out in some of our universities (Behnam, 1996). And 2) to argue for a utilitarian view towards literary texts: that literary texts can be used as a pedagogical resource in foreign language classrooms.

Item complexity and complexity judgement have always been two very "unquenchably" controversial issues in the field of language testing. Yet again, a more demanding research area has been the comparison of Ss' reading comprehension performance on factual questions with their inferential comprehension performance. Mr. Hajipour Nezhad in his paper entitled "Complexity and Judgement: Revisited", investigated the sixteen questions



He finally concluded that there were significant differences among the tasks in terms of accuracy and fluency for task complexity. There was no significant difference among the tasks in terms of linguistic complexity. These differences in the learners production are interpreted as being partly due to the cognitive load imposed by the tasks.

English for Specific Academic purposes (ESAP) is currently developing as a great financial and educational investment in the ELT enterprise at Iranian universities. In his paper, entitled "ESP Curriculum Development in Iran: An Incoherent Educational Experience", Dr Ataee drawing upon the findings of his reappraisal study of ESAP programs in Iran, argued that ESAP curriculum development has not been conducted systematically and coherently. Following detailed discussions of the cases of mismatch in the Iranian ESAP curriculum and their instructional consequences, he provided some practical

suggestions on renewing the procedures of curriculum development. He said that the proposed model might accommodate both the theoretical nature of ESAP and the unique aspects of the present Iranian ELT context.

Starting with the introduction that the underlying theoretical assumptions of the English language test formats and their relationship with each other have attracted the attention of testing scholars in recent years (Bachman, 1993; Alderson, 1993), Dr Mohammad Alavi's paper, "On the Relationship Between Grammar Knowledge and FCE- TOEFL Reading Comprehension Tests", was an attempt to examine the relationship between performances of subjects (N= 2059) with different educational background on the grammar and reading comprehension sections of a proficiency test.

"Interlanguage Conformity and the Use of Strategic Competence" was the title of the paper presented by Dr Mosa Ahmadian. He

Proficiency of the Bilingual vs. Monolingual EFL Students in Universities of Tehran, Allameh Tabatabaai, and Orumieh". She suggested that considering the pivotal role and effect of bilingualism on cognitive processing strategies, especially in language learning, there has been an impressive array of evidence that actually supports the notion that being or becoming bilingual increases one's efficiency of thought, cognitive flexibility, positive awareness of lexical arbitrariness in language, and semantic development.

In her presentation entitled, "Windows to L2 Mental Representation", Dr Manijeh Yuhannaei had investigated the extent to which L2 learners have acquired the grammatical properties of an L2. She presented evidence indicating how modality effects might blur the real picture researchers wish to discover and gave suggestions as to how to eschew such problems. Four English Major groups from Isfahan University participated in her study. They were asked to complete two different tasks, both of which were concerned with the formation of relative clauses and questions in English. Results indicated significant difference across the tasks. While the results of the first task indicated a rapid acquisition, the second indicated a more gradual developmental pattern. She argued what could be the source of such variation and characterised the type of the data which offers great potentiality in clarifying L2 mental representations.

For efficient reading, good word recognition is not enough; knowledge of what the words signal is also necessary. Dr. Fazilat Far, in his paper, "Anaphoric Resolution by Persian L2 Readers", continued that readers' ability to negotiate text depends on their familiarity with a series of linguistic linking mechanisms like

pronouns. Such "background acting cues" are examples of a syntactical relationship which linguists call anaphora. He mainly focused on linguistic elements of reading comprehension which are specifically concerned with the subjects' L2 reading ability and their relation to their ability to resolve anaphoric expressions. More specifically, his study was an attempt to investigate anaphor comprehension in four L2 reading skill groups, using four types of anaphor and three levels of distance between anaphor and antecedent.

Miss. Hamideh Marefat talked about "Acquisition of Dative Alternation in English by EFL Learners". She used data from adult L2 learners to test psychological reality of the findings in linguistics that the reason why some verbs alternate and others do not is strictly determined by the verb's meaning (Pinker, 1989; Levin and Rappaport Hovav, 1995). Her paper outlined the syntactic and semantic structure of the English dative verbs and then examined the learners' knowledge of the syntactic consequences of the verbs the semantics of which they demonstrated to know. She focused on the fact that the results obtained provide evidence for the lack of any overlap between the two types of knowledge.

"Cognitive Load, Task Complexity and L2 Oral Discourse" was the title of the paper presented by Dr. Masoud Rahim Pour. The main purpose of his paper was to investigate variation in the oral production of narrative discourse of adult second Language learners as a reflection of task complexity. Using a within-subject design, spoken protocols of 50 students aged 18-40 were elicited by employing narrative tasks of Here- and- Now, context- supported condition versus There- and- Then, context- unsupported condition that differed by cognitive and linguistic complexity.

Sentence Combining Plus (SC+) can affect L2 learners' writing performance and, on the other hand, the type of strategies learners involve with when doing SC+ exercises. He applied some statistical measures to show that SC+ brought about a significant improvement in his experimental group's writing quality and ability.

In his paper, Dr. Parviz Maftoon talked about the fact that if language is a system for expressing meaning, and if language learners have different communicative purposes, then these communicative purposes are surely to be reflected in the materials the learners should be taught and to be materialised in the activities they will later engage in target situations. He maintained that the first step in the construction of a language course is to define objectives based upon an analysis of the needs of the learners. The purpose of his presentation, "Language Needs Identification: A Shortcut", was to show that needs analysis is a cover term for a variety of different concepts. For

pedagogical purposes, it seems there is more to be gained from adopting simpler approaches to needs analysis. Based on this idea, he presented a shortcut to needs analysis surveys.

One of the areas of language teaching is teaching literature. Dr Parvin Ghasemi talked about "Course Design for Teaching Short Story in EFL Classes". She asserted that teaching literature to EFL learners, even literature majors, often presents some particular complications. The teacher need to take into consideration that the students are non- native speakers of English and initially unfamiliar with literary texts in English. They should also keep in mind that study of literature involves an approach to texts as cultural artefacts. Based on her years of experience, she presented four activities to be used in teaching short stories, 1) Pre- reading activities, 2) In class activities, 3) Post- reading activities, and 4) Writing activities.

The title of Mrs Modirkhameneh's presentation was "The study of the Language



Iranian context. It seeks to bridge the gap between everyday concerns of teachers in their classrooms and various theoretical insights offered by relevant disciplines. In a sense, IELTI aims at providing opportunities for Iranian English language teachers, textbook writers and researchers to develop their professional knowledge and awareness by sharing their experience with their fellow colleagues.

It is hoped that this conference, which is going to a biennial one, has been and will be able to strengthen the links among the academic centres and faculties which deal with ELT throughout the country and substantially increase interactions among teachers, researchers and administrators to pave the rather uneven road of teaching English in Iran.

IELTI called for papers last year and some 90 abstracts were sent to the Conference Secretariat. In order to select the best and the most relevant articles to be presented in the conference, the abstract were first reviewed by a committee and then sent to the most prominent professors of ELT in Iran, namely Dr. Birjandi, Dr. Dabir Moghaddam, Dr. Farhady, Dr. Ghonsooli, Dr. Hashemi, Dr. Keshavarz, Dr. Keyani, Dr. Khazaei far, Dr. Lotfi pour, Dr. Maftoon, Dr. Nemati, Dr. Sadeghian, Dr. Tahririan, Dr. Yarmohammadi, and Dr. Yoohannaei to be judged and scored. The grades given to the abstracts by these professors served as the basis for the final decision regarding selection of papers. During the two days of the Conference, Wednesday and Thursday May 9 and 10, 2001 (Ordibehesht 19-20, 1380), 25 papers were presented, 20 oral presentations in the lecture hall and 5 posters.

In the opening ceremony, Dr Elmira Dadvar, the Dean of the Faculty of Foreign Languages,

talked about the purposes of holding such a conference. She pointed out that because, on the one hand, new trends in teaching languages in modern world have been introduced and, on the other hand, a variety of sciences, technologies and arts have to be acquired, it seems necessary to develop a new approach towards learning languages. Unfortunately, she added, due to lack of facilities and the use of rather old- fashioned teaching methods in our junior high- schools and high- schools, students come to universities with almost very little knowledge of a foreign language and this, in many cases, forces the university instructors to start teaching languages from scratch. She ended her lecture by mentioning the fact that through knowing foreign languages people can introduce to the whole world their cultural achievements and select and gain from other cultures what they think is good and appropriate.

Then a report was given by the Conference Secretary, the present writer, in which after thanking the honourable guests, professors, researchers, students, and all those involved in convening the conference including Dr. Mohammad Alavi, the Head of the English Department of the Faculty, and Miss Hamideh Marefat, a faculty member of the Department for their significant and painstaking contributions, I talked about the objectives, the administrative procedures, and academic processes of the Conference.

Below you can find the gist of all the lectures presented in the Conference. They are arranged according to the order of presentation.

The purpose of the first presentation delivered by Dr. Abdolmahdi Riazi, entitled "Sentence Combining Plus (SC+):Its Effects on Students' Writing Quality and Strategy Use" was to check, on the one hand, whether or not

The First Conference on Issues in English Language Teaching in Iran (IELTI): A Brief Report

Abbas Ali Rezaei

آنچه در پی می آید گزارشی است علمی از مجموعه ۲۵ سخنرانی که در «نخستین همایش بررسی مسائل آموزش زبان انگلیسی در ایران» ارائه شد. این همایش به همت دانشکده زبانهای خارجی دانشگاه تهران طی روزهای چهارشنبه ۱۹ و پنجشنبه ۲۰ اردیبهشت ماه جاری برگزار گردید. نگارنده در این گزارش سعی کرده است با بیان خلاصه ای از هر یک از سخنرانیها، خواننده را در فضای علمی همایش قرار دهد با این امید که این چکیده ها بتواند بوجود آورنده طرحهای تحقیقاتی جدید برای انجام پژوهشهای راهگشا در خصوص مسائل موجود در آموزش زبان انگلیسی در ایران باشد.

In the past couple of decades, we have been witnessing numerous conferences and seminars focusing on the teaching of foreign languages in general or the issues concerning teaching English as a second/ foreign language in particular. However, most of these academic gatherings, regardless of their significant contributions to the field, were exclusively dedicated to the



theoretical aspects of language teaching/ learning problems. Little, if any, has been done to address the practical and real life thorny issues of ELT in Iran.

This first conference on Issues in English Language Teaching in Iran (IELTI), organised by the Faculty of Foreign Languages, the University of Tehran, is a forum for all those involved in the field of teaching English in the

Bibliography

- Allen, V. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. New York: Oxford University Press.
- Bowen, J.J. & H. Madson, A. Hilferty (1985). *TESOL Techniques and Procedures*. London: Newbury House Publishers & L. Mc. Intosh.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching (2nd Ed.)*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Carter, R. & M. Mc Carthy (Eds.). (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Chastain Kenneth. (1988). *Developing Second Language Skills*. Theory and Practice. Harcourt Brace Jovanvish. inc. U.S.A.
- Chun, D.M. (1996). *Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition*. *MLJ*, Vol 80(2).
- Cook, G., & Seidlhofer, B. (Eds.). (1995). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. England: Oxford University Press.
- Davies, D., et al. (1990). *The Telling Image*. Clarendon Press: Oxford University Press.
- Early, M. (1991). *Wordless Picture Books to Promote Second Language Learning*. *ELT Journal*, 45(3): Oxford University Press.
- Ellis, S. R. (1993). *Pictorial Communication in Visual and Real Environment*. Taylor & Francis Ltd.
- Farhady, H. & A. Jafarpoor & P. Birjandi (1996). *Language Skills Testing: from Theory to Practice*. Tehran: SAMT.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. & Farhady, H. (1981). *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Los Angeles: University of California.
- Laufer, B. (1997). *The Lexical Plight in Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raimes Ann. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford University Press. England.
- Rossner, R. (1987). *Working with Words. A guide to teaching and learning vocabulary*. *ELT Journal*(4), 301-303.
- Weatherford, H.J. (1990). *Techniques for Learning Vocabulary*. Paper presented at the annual meeting of the foreign Language Association of Georgia.
- Zimmerman, C.B. (1997). *Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.

method in teaching vocabulary items to Iranian EFL students, and it is more suitable than context. Moreover, it was revealed that picture and context are better than the traditional way.

Conclusions

In the preceding section, the obtained data from the performance of the control and two experimental groups was analyzed. Based on the findings, the null hypotheses were rejected. The three groups scored differently in the post tests, and the differences were statistically significant. As the results of the one-way ANOVA for performance on the posttest showed, F ratio (10.5255) exceeded the F critical value (3.09) and it implied that there were significant differences among subjects' performances on different methods of teaching vocabulary items. To find where these differences were located, a Scheffe Test was carried out and the results showed that the true group performed better than the other groups. Therefore, the null hypotheses were rejected. Consequently, by rejecting the null hypotheses, the researchers can claim that pictures are more useful and can play an important role in teaching vocabulary items to Iranian EFL learners.

Pedagogical Implications

As mentioned before, vocabulary is an inseparable part of any language learning process. It would be impossible to learn a language without vocabulary. The important role of vocabulary has been emphasized in all different methods in language teaching. ALL

ESL teachers can find a valuable resource in pictures, drawings, posters, photographs, slides, cartoons, magazine advertisements, diagrams, graphs, tables, charts and maps. According to Raimes (1983), pictures can help the teachers and students in teaching and learning vocabulary, and other components of language. As a matter of fact pictures can help students to imagine the real object. In short, the concept of picture is the shared experience of many people because of their matching ability which enables them to match the words with pictures. It should be mentioned that pictures as mental representation of mind can better affect learning. Pictures are used in the classrooms as teaching devices and can be found to give practice in most skills and components and in most stages of teaching. Pictures can motivate students and nowadays, motivation is found to be an important factor in learning everything. Moreover, the old techniques of teaching vocabulary may be replaced by pictures. The students as well as teachers may become tired of routine ways of teaching words through repetition and memorization. By using pictures in classroom, teachers and students can get rid of boring classrooms.

Since vocabulary is a very important part of the language, a teacher must equip himself with up-to date techniques and methods of teaching them. So, the results of this research can be valuable for language teachers. Also, it could help those dealing with foreign language teaching, such as syllabus designers, material developers, test makers, and the like.

between group 1 (*picture group*) and group 3 (*control group*), and group 1 and group 2 (*context group*). In other words, group 1 performed better than group 2 and group 3.

Analysis 4

To see how each group performed in its pretest and posttest, **paired t-test** technique was utilized to compare the means of each group in its pretest and posttest performances. The results are presented in Tables 5, 6, and 7.

Table 5
t-test for paired samples of picture groups

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail sig	Mean	SD	SE of Mean
Posttest <i>context</i>	32	.975	.000	25.3125	8.544	1.510
Pretest <i>context</i>				18.3125	7.320	1.294

Paired Differences

Mean	S.D	SE of Mean	t-value	DF	2-tail Sig	t-critical
14.4375	2.940	.520	27.78	31	.000	2.042

95% CI (13.337, 15.498) $p < .05$

As the results in the Table 5 show, the t-value (27.78) exceeds the t-critical (2.042) implying that the *picture* group performed significantly better in the posttest. That is, the treatment had a positive effect on the students in picture group, and their level of vocabulary improved.

Table 6
t-test for paired samples of context groups

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail sig	Mean	SD	SE of Mean
Posttest <i>context</i>	32	.975	.000	25.3125	8.544	1.510
Pretest <i>context</i>				18.3125	7.320	1.294

paired Differences

Mean	SD	SE of Mean	t-value	DF	2-tail Sig	t-critical
7.0000	2.155	.381	18.37	31	.000	2.042

95% CI (6.223, 7.777) $p < .05$

As the results in the Table 6 show, the t-value (18.37) exceeds the t-critical (2.042) implying that the *context* group performed significantly better in the posttest.

Table 7
t-test for paired samples of control groups

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail sig	Mean	SD	SE of Mean
Posttest <i>control</i>	32	.982	.000	23.4688	10.746	1.900
Pretest <i>control</i>				18.8750	8.087	1.430

paired Differences

Mean	SD	SE of Mean	t-value	DF	2-tail Sig	t-critical
4.5938	3.181	.562	8.17	31	.000	2.042

95% CI (3.447, 5.741) $p < .05$

As the results in the Table 7 show, the t-value (8.17) exceeds the t-critical (2.042) implying that the *control* group performed significantly better in the posttest. Therefore, as the results of the above analyses reveal, the hypotheses formulated in this study are rejected. That is, picture seems to be a good

Table 1

One-way ANOVA for performance on the general test

Source	D.F.	SS	MS	F ratio	F critical
Between group	2	2.2424	1.1212	0.296	3.09
Within group	96	3633.9394	37.8535		

P<.05

As the results of the one-way ANOVA show, F ratio (.0296) doesn't exceed the F critical value (3.09) at the .05 level of significance. This implies that there was no significant difference among the three groups and as a result the three groups were almost homogeneous.

Analysis 2

A one-way ANOVA was used to find how the control and two experimental groups performed in the pretest and whether they were homogeneous or not. To do so, their grades in the pretest of vocabulary was used. The results are presented in Table 2.

Table 2

One-way ANOVA for performance on the pretest

Source	D.F.	SS	MS	F ratio	F critical
Between group	2	5.2500	2.6250	0.398	3.09
Within group	93	6129.2500	65.9059		

P<.05

As the results of the one-way ANOVA show, F ratio (.0398) doesn't exceed the F critical value (3.09) at the .05 level of significance. This implies that there was no significant difference among the control and two experimental groups and as a result the three groups were almost the same.

Analysis 3

Another one-way ANOVA was conducted to see how the control and two experimental groups performed in the posttest and whether the differences among their means were significant. The results are presented in Table 3.

Table 3

One-way ANOVA for performance on the posttest

Source	D.F.	SS	MS	F ratio	F critical
Between group	2	1681.8958	840.949	10.5255	3.09
Within group	93	7430.3438	79.8962		

P<.05

As the results of the one-way ANOVA in the table 3 show, F ratio (10.5255) exceeds the F critical value (3.09) implying that there was a significant difference among subjects performances on different methods of teaching vocabulary items. To find where this difference is located, a Scheffe Test was carried out, and the results are presented in

Table 4

Scheffe Test with significant level.05 for performance on the posttest

G	G	G
r	r	r
p	p	p
3	2	1

Mean

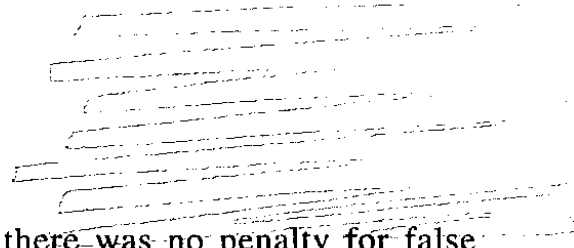
23.4688
25.3125
33.1250

Method

Group 3 (control)
Group 2 (context)
Group 1 (picture)

(*) Indicates significant differences among the groups.

Table 4 shows that these differences lay



pilot study on a smaller group. 10 items were discarded and some changed. The reliability of the test was calculated to be 0.94.

To make the test valid, the researchers made a correlation between the students grades on their final exam of the preceding semester and their grades on the researchers test in the pilot study. The correlation was 0.8116. The ninety-item multiple-choice test was split into two equal halves based on odd and even numbers. One part was considered as the pretest, and the other one as the posttest. The aim of the posttest was to reveal the efficacy of the treatments provided to the experimental groups during the semester.

Procedure

First, the general test was administered to 160 subjects. The time given was one hour and the correct answer to each item received one point. There was no penalty for false responses. After taking the exam, each subject was rendered a grade based on his performance on the test. Out of 160 students, 99 students whose grades were between one standard deviation above and below the mean were selected, and divided randomly into three groups. The homogeneity of the groups was confirmed through statistical technique of one-way ANOVA. Three subjects were discarded later because of the problems they had. Then, the vocabulary pretest was administered to the three groups. The time given for this test was forty five minutes, and the students were asked to answer the forty five-item vocabulary test. The correct answer to each item received one

point, and there was no penalty for false responses.

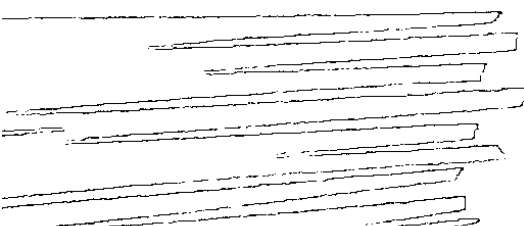
The whole research project took place in one semester and the students were taught ten units of the book "New Generation". During the semester, the new words of each unit were presented to the students through two methods of contextualization and pictures. In one of the experimental classes (contextualization group) the words were used in some model sentences, and by means of contextual cues the students inferred what the meaning of each word was. In the other experimental class (picture group), some pictures were prepared in which the new words were presented through them. The third class (control group), did not receive these types of treatment, but the new words were presented through definitions and synonyms. At the end of the semester vocabulary development of the students in all three groups were tested using the posttest. On the basis of these tests the efficacy of the two methods of vocabulary teaching were determined.

Results

In order to find appropriate answers to the research questions of the study, several statistical procedures were utilized and the results are presented in the following section.

Analysis 1

A **one-way ANOVA** was utilized to find whether the three selected groups were almost homogeneous. To do so, their grades in the general test were used. The results are presented in Table 1.



teachers have devoted much time to vocabulary teaching, the results have been disappointing. Sometimes, after months or even years of English, many of the words most needed have never been learned. Especially in countries where English is not the main language of communication, many teachers want more help with vocabulary instruction than they used to receive.

This study presents contextualization and picture methods in order to find one of the most effective techniques of vocabulary teaching. In the former, the new words are taught in the context using contextual clues and the students infer the meaning of words from the context. In the latter, the new words are taught through pictures, and board drawings.

Research Questions

Regarding the above-mentioned points, the following research questions were put forward:

Is picture more effective than contextualization of teaching vocabulary items to Iranian EFL students?

Is picture more effective than traditional way of teaching vocabulary items to Iranian EFL students?

Is contextualization more effective than traditional way of teaching vocabulary items to Iranian EFL students?

Null Hypotheses

Ho I: Picture is not more effective than contextualization of teaching vocabulary items to Iranian EFL students.

Ho II: Picture is not more effective than

traditional way of teaching vocabulary items to Iranian EFL students.

Ho III: Contextualization is not more effective than traditional way of teaching vocabulary items to Iranian EFL students.

Research Methods and Procedure

Subjects

The subjects of this study were 96 elementary male students studying English at Simin Language Institute. They were randomly divided into three groups and by utilizing the statistical technique of one-way ANOVA, their close homogeneity was confirmed. Then, these three groups were randomly assigned to two experimental groups and one control group, each consisting of 32 students. The two experimental groups received different treatments including teaching vocabulary items through contextualization and pictures. The control group received traditional treatment. That is, the vocabulary items were taught through definitions and synonyms.

Instrumentation

The instrumentation used in this study included a general test of language proficiency, a pretest, and a posttest. The general test was a standard and validated test based on the book "New Generation" which is used at the institute. The aim of this test was to divide the students into three almost homogeneous groups. The pretest was a vocabulary test prepared by the researchers in the way described below: 100 vocabulary items were selected from the students textbook. The researchers made a one hundred-item multiple-choice test and did a

Third, some specialists were afraid that being exposed to too many words might lead the students to make mistakes in sentence construction. However, any experienced teacher knows that even when students have more or less mastered the English grammar, they still face masses of unknown words as they continue to study.

A number of research studies recently conducted have dealt with lexical problems of language learners. Scholars have shown that lexical problems frequently interfere with communication; in other words, communication breaks down when people do not use the right words. Therefore, there is an increased interest in vocabulary as a component of every language. Vocabulary is viewed as a significant component of standardized language tests; and attention is being given by methodologists and program planners to the most effective ways to promote the command of vocabulary among learners (Bowen, 1985).

There are various techniques and devices for teaching of vocabulary in methodology textbooks. Weatherford (1990) stated that there are a variety of classroom techniques for second language vocabulary learning. The techniques include rote rehearsal; the use of visual aids; role-playing; vocabulary learning in a specific cultural context; vocabulary learning through art activities; the root-word approach; mnemonic techniques, such as the key word approach; use of the notion of semantic fields to illustrate conceptual relationships between words; two types of vocabulary learning through music (simple

song, and the suggestopedia method); physical activities, as in Total physical Response instruction; study of cognates and direct borrowing; study of loan translations; use of soap-opera style drama tapes in the language laboratory; analogies; computer-assisted instruction through drills and games; and synonyms.

Moreover, research has shown that more modalities are involved in association, the more readily items will become available in various situations. Items should therefore be presented in association with visual representations (pictures, objects), aurally, and in association with activities of all kinds. Hence, there is a great need for research into the vocabulary teaching methods to guide us toward the most effective one.

Although vocabulary has been the subject of many studies, few researches have revealed the effective techniques of vocabulary teaching. So it is of prime importance to attempt to find the most effective technique of vocabulary teaching. All experienced language teachers confirm the important role of words and know that the lack of them leads to feeling of insecurity; on the other hand, the teachers' attitude toward teaching vocabulary and the classroom techniques varies enormously. Different techniques are used by teachers. Some teachers believe before teaching vocabulary to their students, they should have been taught the grammar of the foreign language. Therefore, they give little or no attention to vocabulary. Allen (1983) states that in many English language classes, even where

Abstract

This research was conducted to investigate the effectiveness of teaching vocabulary items through pictures and contextualization to elementary Iranian EFL students. The subjects were divided into three groups each consisting of 32 male learners within the age range of 12-15. The subjects were assigned to three almost homogeneous groups, based on their scores on a general test which had been standardized and validated before. All the students came from the same linguistic background and the teacher and teaching materials were the same for the three groups. The experimental groups received different treatments. In one class vocabulary items were presented through pictures, and in the other class they were used in contexts and model sentences. In the third class, control group, the new words were presented through definitions and synonyms. The treatment of the study took 10 sessions. Before starting the treatment, the researcher prepared two similar tests for the pretest and posttest. Each of them consisted of 45 multiple choice items of vocabulary. They enjoyed the criteria of validity and reliability. At the first session, the pretest was administered to determine if there was any significant difference between the three groups. By utilizing one - way ANOVA technique, it was revealed that the three groups were almost homogeneous. At the end of the term, the posttest was administered. Then, the statistical techniques of one - way ANOVA and t-test were utilized to analyze the collected data. Analysis of the results in the posttest revealed

significant differences between picture group and context group, on the one hand, and between these groups and the control group, on the other hand. The results showed that though both picture and context enhanced vocabulary development of the learners, picture seemed to be better than context. That is, picture group outperformed the other two groups significantly. Hence, it was concluded that the contribution of pictures in teaching vocabulary items to Iranian EFL students led to a higher level of vocabulary improvement.

Key Words: vocabulary, context, learning, picture, techniques

Introduction

Vocabulary as a major component of language learning has been the object of numerous studies each of which has its own contribution to the field. Laufer (1997) states that vocabulary learning is at the heart of language learning and language use. In fact, it is what makes the essence of a language. Without vocabulary speakers cannot convey meaning and communicate with each other in a particular language.

During the period of 1940- 1970 vocabulary was neglected in teacher-preparation programs. As Allen (1983) mentioned, this was due to three crucial reasons. First, many felt that one must know how the words work together in English sentences; therefore, grammar should be emphasized more than vocabulary. Second, some methodologists believed that the meanings of words could not be adequately taught. So, it was better to avoid teaching them.

Teaching Vocabulary Items Through Contextualization and Picture to Elementary EFL Students

Dr. S. Akbar Mirhassani
Tarbiat Modarres University
Omid Akbari
Tarbiat Modarres University

چکیده

پیش‌آزمون از دانش‌آموزان گرفته شد. با استفاده از روش آماری one-way ANOVA، مشخص شد که سه گروه همگن هستند. در انتهای ترم، تست پس‌آزمون از دانش‌آموزان گرفته شد. سپس، برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آماری one-way ANOVA و t-test استفاده شد. بررسی نتایج پس‌آزمون مشخص کرد که اختلافات معنی‌داری از یک سو بین گروه تصویری و گروه متنی، و از سوی دیگر بین این گروه‌ها و گروه شاهد وجود دارد. نتایج نشان داد که گرچه تصویر و متن هر دو باعث افزایش میزان واژگان دانش‌آموزان شدند، ولی به نظر می‌رسد که تصویر بهتر از متن عمل کرده است؛ بدین معنی که گروه تصویری به طور قابل ملاحظه‌ای بهتر از دو گروه دیگر بودند. بنابراین، نهایتاً این نتیجه به دست آمد که در آموزش واژگان به دانش‌آموزان ایرانی، تصاویر نقش عمده‌ای داشته و باعث افزایش سطح دانش واژگانی دانش‌آموزان شده است.

لغات کلیدی: واژگان، محتوا، یادگیری و تصویر، فنون تدریس.

این تحقیق جهت بررسی میزان تأثیر آموزش واژگان از طریق تصویر و متن به دانش‌آموزان ایرانی که در سطح مبتدی هستند، انجام شده است. دانش‌آموزان به سه گروه تقسیم شدند که هر گروه شامل ۳۲ دانش‌آموز پسر در دوره سنی ۱۲ تا ۱۵ سال بودند. دانش‌آموزان براساس نمراتشان در یک تست استاندارد عمومی زبان، به سه گروه تقریباً همگن طبقه‌بندی شدند. همه دانش‌آموزان یک پیشینه زبانی مشابه داشتند و معلم و مطالب آموزشی برای هر سه گروه یکسان بود. گروه‌های آزمایشی آموزش‌های متفاوتی دریافت کردند. در یک کلاس واژگان از طریق تصویر و در کلاس دیگر از طریق متن و در گروه سوم، گروه شاهد، از طریق تعریف و لغات مترادف آموزش داده شد. مدت دوره آموزش ۱۰ جلسه بود؛ پیش از شروع دوره آموزش، دو تست مشابه به عنوان پیش‌آزمون (pretest) و پس‌آزمون (posttest) تهیه شد. هر یک از آن‌ها شامل ۴۵ سؤال چهار گزینه‌ای لغت بود. آن‌ها از درجه اعتبار و قابلیت اطمینان لازم برخوردار بودند. در جلسه اول جهت تعیین این‌که: «آیا اختلاف معنی‌داری بین سه گروه وجود دارد یا خیر؟» تست

4) Grammar

Grammar Safari

An adventure-packed site! Students can participate in hunting activities such as "Hunting adjective clauses in *Little Women*" and "Hunting past perfect verbs in a magazine article":

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

Professor TOEFL'S Fun Page

Professor TOEFL will respond to your students' questions about English grammar:

<http://www.slip.net/~caa>

Self-Study Quizzes for EFL Students

This site is another project of The Internet TESL Journal. Students can take grammar quizzes in a variety of subject areas such as holidays sports and culture. The quizzes are graded on the spot:

<http://WWW.aitech.ac.jp/~itselj/quizzes>

The sites mentioned above are just a sampling of the ESL sites on the Web. It would demand tens of pages to present a comprehensive list of the available resources. I personally believe the best way for teachers to get access to these resources is to get involved with this cyberfriend. Get started. Now!

Recommended Reading

The Internet Guide for English Language Teachers by Dave Sperling. Prentice-Hall Regents.

New Ways of Using Computers in Language Teaching, edited by Tim Boswood, TESOL.

E-Mail for English Teaching: Bringing the Internet and Computer Learning Networks into the Language Classroom by Mark Warschauer, TESOL.

Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners by Mark Warschauer, University of Hawai'i Press.

Bibliography

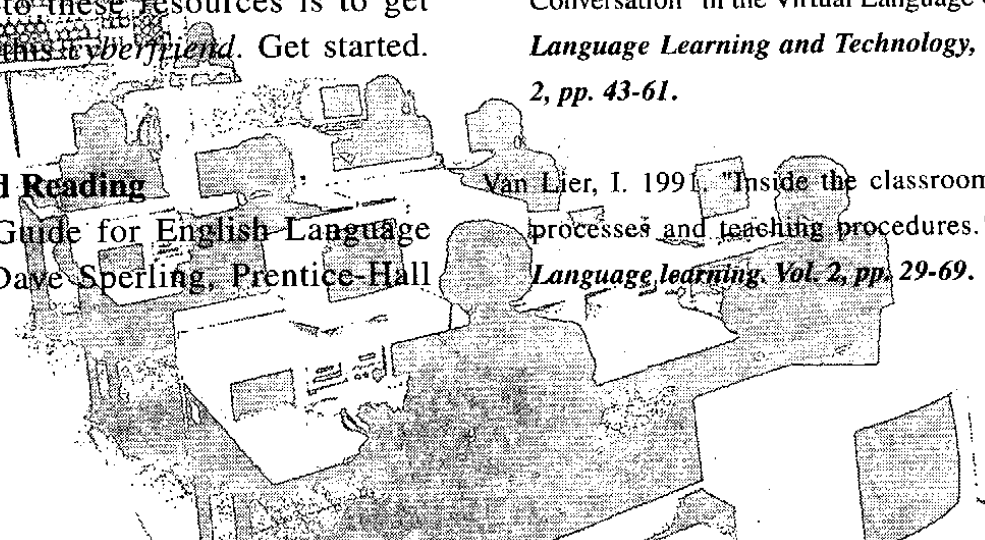
Chapelle, C.A. 1998. Multimedia CALL: Lessons to Be Learned from Research on Instructed SLA. *Language Learning and Technology, Vol. 2, No. 1, pp. 22-34.*

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford University Press.

Hoven, D. 1999. A Model for Listening and Viewing Comprehension in Multimedia Environments. *Language Learning and Technology, Vol. 3, No. 1, pp. 88-103.*

Lamy, M. and R. Goodfellow 1999. "Reflective Conversation" in the Virtual Language Classroom. *Language Learning and Technology, Vol. 2, No. 2, pp. 43-61.*

Van Lier, I. 1991. "Inside the classroom: learning processes and teaching procedures." *Applied Language learning, Vol. 2, pp. 29-69.*



1) Reading

Fluency Through Fables

At this site your students will find a short fable to read. After reading the fable, they can complete a variety of activities: *vocabulary matching, a true or false comprehension exercise, vocabulary completion and written discussion*. They can then use the index to find other fables and accompanying activities.

<http://www.comenius.com/fable/index.html>

U.S. Holidays Page

Students are very interested in holidays. At this site they can read about the following holidays: *Halloween, Thanksgiving, Martin Luther King Day, Groundhog Day, Valentine's Day, St. Patrick's Day, Passover, Easter and Memorial Day*:

<http://www.aec.ukans.edu/LEO/holidays/holidays.html>

2) writing

Purdue's Online Writing Lab

This site offers instructional handouts on subjects such as *punctuation, spelling, writing research papers and citing sources*. Originally created for native speakers, it has a section for ESL students that includes explanations about the use of articles and the use of prepositions in English:

<http://owl.English.purdue.edu>

Dave's Graffiti Wall

Send your students to this site to write on

the Graffiti Wall:

<http://www.pacificnet.net/~sperling/wall.html>

3) Vocabulary

Dave's ESL Slang Page

Why are students always eager to learn slang? Probably because it makes them feel more a part of the target culture. This slang page is very useful for students who want to be more "hip" when speaking English:

<http://www.eslcafe.com/slang>

Weekly Idiom Page

This site features a new idiom every two weeks. Each new idiom is given with its definition and a sample dialogue:

<http://www.comenius.com/idiom/index.html>

Toon in to Idioms

Students will find this site attractive. They will find an idiom along with an amusing illustration and a sample dialogue that they can listen to if their computer has speakers:

<http://www.elfs.com/2nlX-Title.html>

Crossword Puzzles for ESL Students

This site is a new project undertaken by the Internet TESL Journal. It currently has four puzzles and is soliciting volunteers to create additional ones:

<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/cw>

entries via e-mail rather than in a paper notebook. This type of e-mail writing assignment is an excellent way to have students share their writing electronically.

2) Key-pals

Writing to a pen-pal has long been an interesting activity for children. Having a "key-pal" (an electronic pen-pal) is even more fun because of the immediacy of the communication. Teachers can pair their students with key-pals either within their own class or from another class. They may ask students to gather information and write on specific topics or allow students to choose their own topics. One-to-one exchanges can be very effective if both participants are actively involved. Within their own classes, teachers can divide students into groups for e-mail communication. For example, if the class is reading a collection of short stories, after the students finish a story, they can write a summary and a critique of it to send to the other members of their group via e-mail.

3) E-Mail Discussion Groups

Students can also sign up for electronic discussion groups. They will receive all of the messages posted to the group by the other subscribers and they can post their own messages as well. The students must be aware though that their mailboxes might be the host for hundreds of letters and messages every day.

Esl List

This list was created for ESL/EFL students

between the ages of 11 and 16. Participants can write on topics of their own choosing. To subscribe, send an e-mail message to:

macjord @oxnar-dsd.org

In the message area write "subscribe Esl List" followed by your name.

SL-Lists

This list is open to ESL/EFL university students. Students may sign up for one or more of the following topic lists: *Chat-SL, Discuss-SL, Business-SL, Engl-SL, Event-SL, Movie-SL, Music-SL, Scitech-SL and Sport-SL*. For information, send an e-mail message to:

listserv@lugb.latrobe.edu. au.

In the message area write "info ENGL-SL". Or visit the SL-Lists web site at:

<http://www.latrobe.edu.au/www/education/sl/sl.html>

B) THE WORLD WIDE WEB

New sites are popping up on the Web at an amazing rate. Many of these sites can be very useful for students who want to improve their proficiency in English. The Web is a gold mine of materials for ESL teachers. A major advantage of the Web is *accessibility*. It is available 24 hours a day. There are sites created specifically for English language learners as well as sites for native speakers that are valuable for ESL/EFL students. Let's look at some excellent sites that have been developed for ESL/EFL students.



teachers can, but language learning is a very human experience and human teachers will always be needed in the classroom.

The computer revolution, however, seems irreversible, but what is important is that *technology will not replace teachers; teachers who use technology will probably replace teachers who do not.*

EFL teachers can make use of the two most popular features of the Internet, electronic mail(e-mail) and the World Wide Web.

A) E-MAIL PROJECTS

English teachers around the world are discovering that e-mail projects can truly help students improve their writing and reading skills. The communication in e-mail projects

can involve the teacher and each student individually, two students, small groups of students within a class or groups of students in more than one class.

1) Dialogue Journals

Dialogue journals are a popular means of improving the writing fluency and reading comprehension of students. Students write in their journals in class or outside of class. The teacher then collects the journals and responds to the student entries. Since the focus is on communication, the students write on topics of their own choosing, and their grammar and spelling errors are not pointed out. Dialogue journals may easily become electronic, with students sending the teacher their journal

bring the teachers up-to-date on the most recent developments of this unique phenomenon.

Most teachers who have ventured into cyberspace are enthusiastic about the wonderful learning opportunities offered to ESL/EFL students, as well as the valuable resources for teachers. They usually encourage their colleagues to give it a try. There are several common reasons for this Internet enthusiasm.

1. Increased Student Motivation

Many students love computers. Most students feel comfortable with computers and are very receptive to any learning activities that involve the computer. Increased motivation leads to increased language use and lowered affective filter which lead to improved proficiency.

2. Authentic Language

When a writing activity is truly communicative, as e-mail projects are, the language is *authentic* (the concept of authenticity has of course changed a great deal in the past few years, particularly with the ideas proposed by Widdowson since 1996). The students are not doing an artificial exercise. They are communicating because they need and want to communicate. Most of the information on the World Wide Web has been written in English by native speakers. The Web is, therefore, a rich source of authentic reading materials in English.

3. Global Awareness

Information can be exchanged easily

between people in different corners of the world. For example, communication between students in Tehran and Tokyo can be quick and smooth. Students admit that this kind of communication increases global understanding.

4. Environmental Friendliness

Use of the Internet can decrease the amount of paper used in the classroom. Much of the writing can be done on the computer. Web sites can replace some printed materials thereby conserving natural resources.

5. Saving Time

The students can sit at their PC's, have a cup of coffee, and practice their English in the real sense of the word. This decreases the number of daily travels done by the students, as well as their parents, and the upshots of this could easily be inferred.

6. Updating Knowledge

Not only can the students learn English, but also they can keep up with the rapidly growing world around them. What the countries worldwide are looking forward to; killing two birds with one stone.

Although some teachers would like to learn more about the possibilities offered by the Internet, they feel that they just cannot invest the time to learn about what is available and keep up with frequent changes.

One fear that teachers have, however, is that computers will replace them. It is true that computers can now do many things that

The Internet in the Language Classroom

Gh. R. Barzegar,
Ph. D Student, Isfahan University



In language learning pedagogy, the importance of learners determining their own objectives, ways of achieving those objectives, and evaluating their own progress has long been recognized by many scholars (Ellis, 1994). Van Lier (1991) argues that conscious organizing, controlling, and evaluating of experience is the *sine qua non* for second language learning. This promotion of learner autonomy, however, depends upon and calls for interaction with other target language learners. Nevertheless, there are many

language learners across the world with very few opportunities to contact other users of the language they are learning. Here, the role of the *Internet* becomes of paramount importance.

The purpose of the present paper is to introduce a number of important internet sites which the teachers of English might find useful in their classes. It is however admitted that the paper and the resources introduced are far from perfection, since due to the rapid growth of the internet and the opportunities that it provides, a whole series of efforts might be called for to

TABLE ONE: THE RELIABILITY AND THE VALIDITY COEFFICIENTS FOR THE ORIGINAL AND THE FINAL CLOZE TESTS

Statistics	Original	Final cloze
Split-half, reliability, (adjusted)	.42	.91
KR-21	.35	.88
r_{xy}	.40	.85

the researcher thought it would be safer to compare the three sets of coefficients to determine of their difference were significant. For this purpose, Hotelling's t-test was employed. The results of this comparison are reported in table 2.

TABLE TWO: THE t VALUES OF THE VALIDITY AND RELIABILITY COEFFICIENTS OF THE ORIGINAL AND THE FINAL CLOZE TESTS

Statistics	OC	FC	Difference	t Value
KR-21	.35	.88	.53	*10.16
Split-half	.42	.91	.45	*10.9
r_{xy}	.40	.85	.45	*7.77

* $P < 0.05$

With the .05 alpha level adopted and a two-tailed hypothesis employed, and $df 79$ the t value should exceed 1.98. This, therefore, shows that the difference in reliability and validity coefficients is significant due to factors other than chance with 95% certainty.

Conclusion

What has been found in this research project strongly propounds that the traditional item analysis technique is a successful way of improving a cloze test characteristics. i.e. validity and reliability.

Now, if this technique improves the validity

and reliability of cloze tests, all those English teachers are use the cloze procedure in their classes can use it with more certainty as a testing technique

Bibliography

- Anderson, J. Charles: Native and Nonnative Speaker Performance on Cloze Tests. *Language Learning*. Vol. 30, No 16:59-76, 1980
- Bachman, L.F: *The Trait Structure of Cloze Test Scores*. *TESOL Quarterly*. Vol. 16, No. 1:61-8, 1980.
- : *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: University Press, 1990.
- Testing*. Oxford: University Press, 1990.
- Brown, J. : *A Closer Look at Cloze: Validity and Reliability*. In Oller, John W. ed. *Issues in Language Testing Research*. Massachusetts: Newbury House, 1983.
- : *Cloze Procedures: A Tool For Teaching Reading*. *TESOL Newsletter*. Vol. 10, No. 5, 1986
- Farhady, H. Birjandi, P. and Jafarpour, A: *Language Skills Testing from Theory to Practice*. Tehran: SAMT, 1995.
- Jonz, Jon: *Cloze Item Types and Second Language Comprehension*. *Language testing*. Vol.8, No. 9: 1-22, 1991.

Instrumentation and procedures

The measures employed in this study included six versions of a cloze test constructed on the basis of a single passage and a Michigan test of English language proficiency. The passage used for constructing the cloze test was a 317- word text which was thought not to arouse any special interest among the subjects.

The cloze tests were administered at three different stages. At the first stage, a cloze test, called the original cloze, with every 7th word deleted was administered. At the second stage, four other 40-item cloze tests were developed, with the same deletion rate, but the deleted words were not the same. These five versions of the cloze tests provided a total of 200 different items which were analyzed to determine their item characteristics, i.e. item facility and item discrimination. After the analysis, 40 items with higher facility and discrimination values were selected and these items were used to make the final cloze version. The final cloze test was administered during week 12. It needs to be mentioned that the four 40-item cloze tests at the second stage were administered during week 6 to groups of 20 students who had been selected randomly from the original group. The Michigan test which served as the criterion measure to determine the validity coefficients was also administered twice, First it was administered along with the original cloze during the first week, and the second time it was administered along with the final cloze during the twelfth week.

Analysis

After the first stage of administering the tests, the descriptive statistics for the original cloze and the Michigan tests were calculated. Then the validity and reliability was estimated through KR-21 and split-half procedures and the Pearson product-moment correlation formula was used to determine the criterion-related validity index.

At the second stage, item facility and item discrimination indices were calculated for the items of the original cloze test and four other cloze tests.

The statistical analyses at the third stage concerned the calculation of reliability and validity indices for the final cloze test, Again, the reliability was estimated through KR-21 and split-half procedures. The validity coefficient was estimated through the Pearson product-moment correlation formula.

To explore the possibility that the final cloze test might produce higher validity and reliability coefficients from the original and final cloze tests were compared using Hotelling's t-test for differences in correlation coefficients.

Results

As it is indicated in table one, the reliability and validity coefficients of the final cloze tests are considerably higher. This information alone was enough to affirm the idea that a cloze test with items of reasonable facility and discrimination indices will yield higher validity and reliability values.

However,



performance, blank length, and number of items (Granny, 1972; Anderson, 1979, Shohamy, 1984, Bachman, 1985, Zohervandi, 1988, Jons, 1991; etc). According to Brown (1988), "the effectiveness of any or a given combination of these variables seems to be related to two parameters, namely, how well they contribute to the tests' capacity to center the scores of a given population (as reflected by the mean score) and disperse the scores around the center (as reflected by the standard deviation)". One of the less investigated factors which seems to have a strong impact on accomplishing the aforementioned parameters and consequently improving the reliability and validity of the cloze test is the role of traditional item analysis techniques.

It is this factor which was under investigation in this research project. The purpose of this study was to find out whether the traditional item analysis techniques affect the reliability and validity of cloze tests. This

would be done through calculating the item discrimination and item facility indices of the items of a cloze test. These two indices account for the individual differences among the testees. Therefore, it was hypothesized that if these individual differences are bounded up, there might be a kind of contribution to the total variance or the reliability and as a result to the validity of the cloze test.

Research Design

Subjects

The subjects involved in this study were a group of 80 undergraduate students studying English as a foreign language at Tehran University. They were mostly senior students. Except for a few students with Turkish background, the students who participated in this study spoke Persian as their mother tongue. The whole group comprised 46 female and 34 male students.

Abstract

Through out the past few decades, many research studies have been carried out to probe into the validity and reliability of the cloze test. Many scholars have manipulated such variables as scoring methods, passage difficulty, blank lengths, number of items and deletion patterns to find out the procedures most efficient for developing cloze tests with reasonable validity and reliability indicies. In line with these series of studies, the present study was conducted to see if using item facility and item discrimination values as criteria for item selection in constructing cloze tests have any effects on the improvement of the validity and reliability of cloze tests administered to Iranian students.

Key Words: Cloze Test, reliability, validity item discrimination, item facility

Introduction

The word "cloze" seems to have been an intentional corruption of the verb "close" in the English language. It may remind the reader of the process of "closure" in Gestalt psychology, referring to the natural psychological tendency in human beings to fill in gaps in patterns. The cloze procedure is also said to be related to the notion of redundancy in a passage. Carroll (1982) stated that the linguistic cues in the same sentence of a missing word help the examinee to supply it.

The cloze test can be simply defined as any passage of prose with an appropriate length and certain level of difficulty from which every nth word has been deleted. To construct a cloze test, the test developer has to go through four

steps: first he selects an appropriate text. To choose such a text, the test developer should know the language capabilities of his tesstees. After determining the examinees' level of competency, the test writer may use a readability scale to select a suitable text. The second step concerns deleting words from the chosen passage. In general, there are three ways of word deletion: fixed ratio pattern, rational deletion, and random deletion. Every one of these methods may be used with different objectives in mind. The third step is to determine the length of a cloze test. The length of a cloze test is directly related to the number of deletions. The Research findings indicate that cloze tests with 25-30 blanks, with every 7th word deleted are the most efficient ones in terms of reliability and validity. As the last step, some researchers have recommended that the first and the last sentences of the cloze passage be left intact. Farhady, Birjandi and Jafarpour (1994) note that cloze tests with the first and the last sentences left intact have proven to be more valid and reliable. However, Klare, Sinaike, and Stolurow (1972), cited in Oller (1979) contend that this process is not necessary, though there is no harm in it, either.

Concerning all types of language tests in general, and cloze test in particular, the single most important factor is to see how well a particular test fits a given proup of testees. To examine the effectiveness (validity and reliability) of the cloze test, during the past few decades scholars have scrutinized such factors as deletion patterns, passage difficulty, scoring methods, native versus nonnative

The Role of Classical Item Analysis Techniques in Improving the Validity and Reliability of Cloze Tests

G.H. Rostamli
Imam Hossein University

چکیده

این تحقیق به منظور تعیین تأثیر روش های سستی تجزیه و تحلیل سؤالات به طور مشخص در میزان پایایی و اعتبار آزمون کلز انجام شده است. به عبارت دیگر، هدف از این تحقیق، ارائه جواب به این سؤال بود که: «آیا مجموعه سؤالات استاندارد (از نظر روش های سستی) در یک آزمون کلز می تواند پایایی و اعتبار آن را تعیین کند؟»

برای یافتن جواب این سؤال، در هفته اول، یک آزمون کلز چهار جوابی با تعداد ۸۰ نفر از دانشجویان زبان انگلیسی برگزار شد. پس از آن، سؤالات این آزمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و شاخص های مربوط برای تک تک سؤالات تهیه شد. همچنین شاخص پایایی و اعتبار آزمون اولیه محاسبه شد. در هفته ششم، چهار آزمون چهار سؤالی دیگر بر مبنای متن اولیه طراحی شد و با گروه های بیست نفری از دانشجویان شرکت کننده در تحقیق به اجرا درآمد. سپس سؤالات این آزمون ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و شاخص های مربوط به آن ها معلوم شدند. بعد از انجام این کار برای ساختن آزمون نهایی، آن دسته از سؤالاتی که در آزمون اولیه و چهار آزمون دیگر بهترین شاخص های نزدیک به استاندارد را داشتند، انتخاب شدند و از ترکیب آن ها یک آزمون ۴۰ سؤالی درست شد. این آزمون در هفته دوازدهم با تمام گروه شرکت کننده در تحقیق اجرا و شاخص های اعتبار و پایایی آن نیز محاسبه شد.

برای یافتن جواب سؤال تحقیق، با استفاده از فرمول های مربوطه، شاخص های پایایی و اعتبار آزمون کلز اولیه و آزمون نهایی با هم مقایسه شدند. نتیجه این مقایسه نشان داد که شاخص های پایایی و اعتبار آزمون نهایی بمراتب بالاتر بودند. از آن جا که تقریباً تمام متغیرها در این دو آزمون یکسان بودند، می توانستیم نتیجه بگیریم که تغییر حاصل در میزان پایایی و اعتبار آزمون نهایی به دلیل وجود سؤالاتی بود که از نظر سیستم سستی تجزیه و تحلیل سؤالات، شاخص های بالایی داشتند.

بر اساس یافته های این بررسی می توان به معلمان عزیز توصیه کرد: برای حصول اطمینان از پایایی و اعتبار آزمون های کلز، بهتر است ابتدا از تک تک سؤالات گنجانده شده مطمئن شویم و سپس سعی کنیم آن هایی را بگنجانیم که از نظر سطح آسانی و سختی و از نظر تفاوت گذاری (discrimination) بین افراد، شاخص های قابل قبولی داشته باشند.

- Routledge and Kegan Paul.
- Carey, J. (1986) "Not-teaching writing: Discovering the writing process". Carleton Papers in Applied Linguistics
- Collins, John. "Cumulative Writing Folder." The NETWORK, Inc. 1982.
- Dyson, A. H. (1992). *From prop to mediator. The changing role of written language in children's symbolic repertoires.* University of California: National Center for the Study of Writing.
- Fulwiler, Toby. "Writing is Everybody's Business." 65 National Forum: Phi Kappa Phi Journal (Fall 1985).
- Gray, J. R. (1986). *Practical ideas For teaching writing as a process.* Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Hudelson, S. (1989). *Write on: Children writing in ESL.* Englewood Cliffs, NJ: Center for Applied Linguistics.
- Krashen, S. D. & Biber, D. (1988). *On course: Bilingual education's success in California.* Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Kumaravadivelu, B. (1994)-*The Post-Method Condition.* TESOL QUARTERLY
- Kumaravadivelu, B. (1992) "Macrostrategies for the Second/Foreign language teacher" Modern Language Journal
- Lapp, D. (1984). *Process Approach to Writing,* Master's Thesis
- Murray, D. (1972). *Teach writing as a process not product.* In Graves, R. (Ed.) *Rhetoric and Composition; A source-book for teachers and writers* (pp.89-92). Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Ramirez, D. J., Yuen, S. D., Ramey, D. R. & Pasta, D. J. (1991 a). *Final report: Longitudinal study of structured English immersion-strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children,* Vol. I. San Mateo, CA: Aguirre International.
- Reyes, M. D. L. L. (1991 a). *A process approach to literacy using dialogue journals and literature logs with second language learners.* *Research in the Teaching of English* 25, (3), 291-313.
- Singh, R. K. (1988). *Using English in science and technology.* Bareilly: Prakash Book Depot.
- Singh, R. K. (1994). *Interactional Process Approach to Teaching Writing.* English Teaching Forum
- Stanovich, P. (1980) called "Interactive Compensatory Model. NETWORK ARTICLES
- Valdés, G. (1988). *Identifying priorities in the study of the writing of Hispanic students: Final report.* Berkeley: Center for the Study of Writing, University of California.
- Zeiger, William. "The Exploratory Essay: Enfranchising the Spirit of Inquiry in College Composition." 47 *College English* (September 1985).

an initial stimulus for writing and ultimately to provide motivation. Activities may include:

- Journals, Brainstorming, free association, values clarification, clustering or word mapping, ranking activities, quick writing, information-gathering activities.

- **Activities related to the drafting writing phase.** *The writer moves from initial attempts to sketch out different sections of a composition toward an overall draft of the paragraph or essay. Audience, purpose, and form are now considered. Activities may include:*

- Strategic questioning, Timed focused writing, elaboration exercise, reduction exercise, jumbled exercise, jumbled paragraph, jumbled essay, writing thesis statements and topic sentences, quick writing, group drafting.

- **Activities related to the revising phase.** *These are the editing and proofreading phase of writing. Techniques include:*
 - Peer feedback group-correction activities, rewriting exercises, revising exercises, teacher feedback and finally checklists*

Pedagogical Implications

By carrying out this research, We have found that the implementation and treatment of a strategic framework has not only been plausible but the one, which has been quite effective for EFL classes. The use of the framework would definitely help teachers and learners improve and fortify their ability in teaching and learning writing. There will be no doubt that there exists a counterbalance between the language proficiency and the use

of strategies. The current approaches to teaching writing to EFL learners appear to be more effective than the earlier product-focused approaches because they allow learner to explore and develop a personal approach to writing. Psychologically speaking, the recent approaches help learners develop as a "fully functioning person", the one who has a high level of self-confidence and can trust his/her own self-concepts.

Conclusion

We had better refigure our ideas about teaching writing as a product. We had better abandon our preconceptions of traditional writing classes and try to interact more effectively with our student's ideas in general. We would rather adopt the role of genuinely interested readers rather than those evaluators with a sword in hand waiting to decapitate students because of making very trite grammatical errors in writing. Learning to achieve stylistic excellence and structural cohesion in writing tasks is a long process. It is the English teacher's responsibility and credit to awaken the students to compose writings of any kind with more interest, care and appropriateness. The Strategic Framework, though tried out in the context of tertiary level professional students of English at Iranian colleges, is applicable in other writing contexts as well. Since the approach trains and fosters learners who can write for any audience and any purpose. What matters is the teacher's role and expertise to help students find the right path to grow and gain such ability.

REFERENCES

Benton, Ted (1977) *Philosophical Foundations of the Three Sociologies*. London:

- *Show writing task as simple and straightforward.*
- *Teach the writing process not the product.*
- *Be with the learners from the very beginning of the task up to the end.*
- *Establish short term and long term goals for the students.*
- *Analyze and diagnose a writing product (e.g., an essay)*
- *Balance classroom activities, providing some for the individuals and some for the groups*
- *Try to develop meaning assignments.*
- *Provide a real audience: an audience other than the teacher.*
- *Make students papers available to other students: allow students to see their own body of work develop.*
- *Move from known to unknown and utilize the students' previous knowledge*
- *Provide writing activities, which reinforce reading, listening and speaking skills.*
- *Provide heuristics for invention, purpose, and audience.*
- *Outline clearly the goals for each writing assignment.*
- *Teach the conventions of spelling, punctuation, and capitalization.*
- *Teach the principles-rules, conventions, and guidelines of writing as a means to develop thoughts, order ideas, and communicate these ideas in a significant way.*

Section B.

The Facilitative Writing Strategies for Learners

Part A. Prewriting strategies

- *You spend a long time for thinking.*
- *You gather and organize information.*
- *You use note taking and making list.*

- *You discuss the topic with classmates.*

Part B. Drafting or writing strategies

- *You use ideas from rehearsing to start writing.*
- *You take time to let ideas develop.*
- *You refer to task or topic to start writing.*
- *You get ideas onto paper quickly and fluently.*
- *You have enough language resources available.*
- *You spend time reviewing what you write and get new ideas.*
- *You review only short segments (parts) of text.*
- *You know how to use reviewing to solve composing problems.*
- *You pay more attention to meaning.*
- *You also pay attention to grammar and vocabulary.*

Part C. Revising writing strategies

- *You make few formal changes to your writing.*
- *You make many changes to your writing.*
- *You need revisions to express meaning better.*
- *You think your writing does not need revisions.*
- *You revise all levels (lexical, sentence, discourse).*
- *You add, delete, substitute, reorder.*
- *Your revision does not interfere with writing.*
- *You are not bothered by temporary confusions.*
- *You revise to create new content.*
- *You revise to correct grammar, spelling, punctuation and vocabulary.*

Section C.

Instructional Activities (both for teachers and learners)

- **Activities related to the rehearsing phase.**
These are designed to help learners develop ideas for writing and to serve as

a necessity. Although all subjects in the experimental groups showed considerable gains in comprehension, low scorers (unskilled or unsuccessful writers) seemed to benefit the most out of the proposed writing strategies. As with the teachers' macrostrategies, we considered the promotion of learner autonomy, and consciousness, B. Kumaravadivelu, 1994, TESOL QUARTERLY. Discussing the writing strategies in the class with the students, we raise their consciousness, consequently, learners would enact more effectively and eagerly to every kind of writing task. Making learning decision conscious can lead both skilled and unskilled writers improve their writing ability. The model proposed by Stanovich (1980) called "Interactive Compensatory Model, is based on skills or strategies that can make up for the lack of good linguistic knowledge.

Lack of enough knowledge (General English) would be one of the sources of debilitating low scorers. Maybe, they have nothing to write, so how can we make them write something that they do not have any presupposition about. Wallace's (1992) view in this respect is plausible: "To compensate for the lack of well-developed automated writing skills, learners need to be exposed to tasks where background knowledge, context, and tasks all work together to help learners achieve their goals." There are many other models proposed by different scholars. The one by R.K. Singh and Mitali De Sarkar (1994), "The Interactional process approach to Teaching Writing", seems to be quite practical. In their model, the three phases of writing are quite eye-catching. They claim that the interactive procedure as compared to the prose model to develop academic/EST writing skills in an SL context, as adopted, is innovative in that it does not consist of routines familiar to the students. The strategic framework



to teaching and learning writing would involve learners in a full-fledge challenge with the deficiencies in writing tasks. It helps teachers find out what, when, how and why they teach writing to EFL learners in professional English writing classes.

The strategic framework presented below solves a great many of problems teachers and learners encounter in writing classes. These are the teachers who put the proposed strategies into practice effectively. How learners make use of those strategies during writing is also important. We hope that we could help learners find the right ways to have a more confident rapprochement to writing tasks of any sort.

STRATEGIC TEACHING FRAMEWORK Section A.

I. Macrostrategies for Teachers

- *Maximize learning opportunities*
- *Facilitate negotiated interactions*
- *Minimize perceptual mismatches*
- *Activate intuitive heuristics*
- *Foster language awareness*
- *Contextualize linguistic input*
- *Integrate language skills*
- *Promote learner autonomy (independence)*
- *Raise cultural consciousness*
- *Ensure social relevance*

II. The Situation Specific Microstrategies

- *Keep the writing task as clear as possible.*

Statistics show that teachers do not follow any interactional program. Teaching is unilateral instead of being bilateral or multilateral. In other words, the major prevailing problem in writing classes is the teachers' sense of "authoritarianism", i.e. teachers think of themselves as the only source of information.

Students' Rapprochement with Writing Tasks

Section A of the learners' questionnaire helped students report those techniques and strategies they have not considered at all. A few of Strategies used by successful and unsuccessful Iranian learners reported here:

Strategies Used by Successful Learners

I. Prewriting

- Enlisting the key words that seem to be plausible by any reason
- Writing an outline regarding what they want to write later
- Most writers do think about their readers.

II. Drafting

- Selecting the plausible ideas among the bulk of ideas to start writing
- While writing about the idea, new idea(s) occur in one's mind
- Learners start writing by giving introduction, then proceed by developing, expanding the introductory points and finally come up with hasty conclusions

III. Post-writing

- Considering major differences between rough copy and the first draft
- Recognizing every sort of overt and covert error
- Recognizing the missed parts

Strategies Used by Unsuccessful Learners

I. Prewriting

- Finding ideas is difficult. They have difficulty with how to begin writing about the subject
- Make it smaller then develop through related word
- Considering personal interest about the topic in rare cases they think about readers (whether they understand and figure out the relations or not)

II. Drafting

- After classification of topics and subtopics, they start writing rough notes carefully
- While writing, their ideas change continuously
- By using previously written notes, they write faster

III. Post-writing

- Revising materials which are much different from the main copy
- Revising grammatical structures; evaluating syntax
- Revising is always a difficult task, therefore they try to do away with it in any way they can

The above strategies are both facilitative and debilitating. The researcher tried to categorize positive and negative strategies and then gave the positive ones to unsuccessful writers. These findings as integrated with the positive strategies by Lapp (1984) would be so effective to make the writing process easier for unskilled writers. The ultimate result of the primary qualitative research seems to be quite disappointing, because Iranian EFL students are not adequately familiar with learning strategies. Therefore, proposing a strategic framework to writing is

Table III. Pearson Product Moment Correlation Coefficient between writing ability, mixed, positive, and negative strategies

Factor	Mixed Strategy	Positive strategy	Negative Strategy
Writing skill	0.8445	0.7390	-0.4562

As it was expected, there is a high correlation between the mixed strategies and writing skill ($r = 0.8445$). From the other way round, the correlation between the facilitative strategies and writing task is a highly positive one, i.e. the higher the use of positive strategies the more the writing power will be. The computed r for such relation is 0.7390.

Analyzing the results of Pilot Study

Three experimental groups and three control groups, with the same background knowledge have been categorized and given the related tests and training. Six sets of scores in pairs would be analyzed and interpreted. The pairs are EAT/CAT, EAS/CAS, and EAC/CAC. Primarily, the average of mean scores in pre-test and post-test are compared and contrasted in order to notice and pinpoint the gain difference. By such comparison, the rejection of Null hypotheses would be quite easy. To gain statistical proof to reject the null hypotheses matched pairs t-test was performed. Table IV shows the amount of gain difference. By a glance at the numerical values of gain difference between the Control group (10.5) and experimental group (0.6), we conclude that the treatment of the strategic framework would improve writer's ability.

Table IV. The Gain Difference of Mean Scores (Azad University, Tehran)

Subjects	M. SD	Pre-Test	Post-Test	Gain Difference
Group EAC# 30	Mean	64.9	75.4	10.5
	Standard Deviation	17.2	12.4	4.8
Group CAC # 32	Mean	68.7	69.3	0.6
	Standard Deviation	19.7	17.03	2.67
Total # 62	Mean	65.9	70.8	4.9
	Standard Deviation	18.1	14.9	3.2

The use of "matched-pairs t-test would help us reject the null hypotheses with great confidence. The p-values being considered for such statistical analysis are consecutively considered as 0.0005 and 0.01 to reject the two null hypotheses with more confidence, further more, the level of significance for one-tailed test is taken into account. Table V and VI indicate the statistical results.

Table V. The Matched-Pairs T-test of Pre-test and Post-test

Subjects	D. F	P. value	t-test	T table	Outcome
EAT # 23	N-1=22	0.0005	5.709	3.792	T table obtained T
CAT # 23	T table is less than the obtained T so the Null Hypothesis is rejected.				
One- Tailed test					

TABLE 4.V. The Matched-Pairs T-test of high and Low Scorers in Pre/Post-test

Subjects	Degrees of Freedom	P. value	Matched-pairs t-test	T table	Outcome
EAS (HS) # 15	N-1=14	0.01	3.608	2.624	T>T table
EAS (LS) # 15	N-1=14	0.01	5.402	2.624	H ₀ or H ₀ is rejected
CAS (HS) # 15	N-1=14	0.01	1.992	2.624	T table> T
CAS (LS) # 15	N-1=14	0.01	1.987	2.624	H ₀ is not rejected
H ₁ : high scorers, LS: Low Scorers, H ₀ : Null hypothesis EAS: Experimental Group, at Azad University South Unit CAS: Control Group at Azad University South Unit					

The numerical values in Table VI show that there is a great difference between the gain scores (the difference between the pre test and the posttest) in High scorers and Low scorers.

Conclusions and Implications

Teachers' Maneuvers

Comparison of the mean difference between the use of the two major language teaching programs revealed that most teachers are 3.88 times more interested in applying the traditional methodology. I found that the strategies teachers sporadically use in classroom are the techniques and classroom activities underlying those Prose Models.

Data Analysis

a. Qualitative study of Teacher's maneuvers

Table I indicates the extent of the teachers' Contribution to the Prose Model (Product Focused Approach and Traditional Approach) and Strategic Model (Process Focused Approach) at one university. A glance at the numerical values, one would argue those teachers still advocate the traditional approaches to teaching writing at the tertiary level.

Table I. Teacher's Contribution to Prose and Strategic Model

Candidates	Prose Model	Strategic Model
1	15	5
2	17	3
3	14	7
4	19	1
5	18	4
Mean	16.6	4
Standard Deviation	2.073644	2.236068

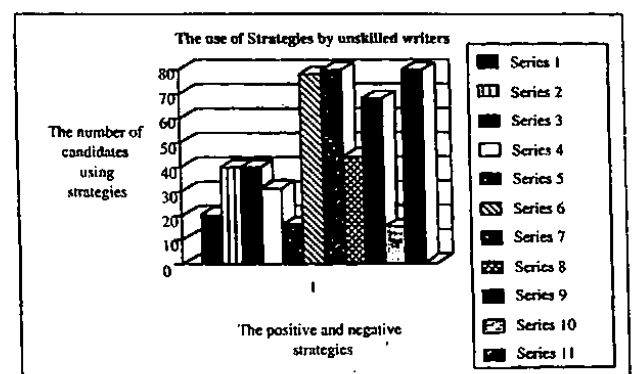
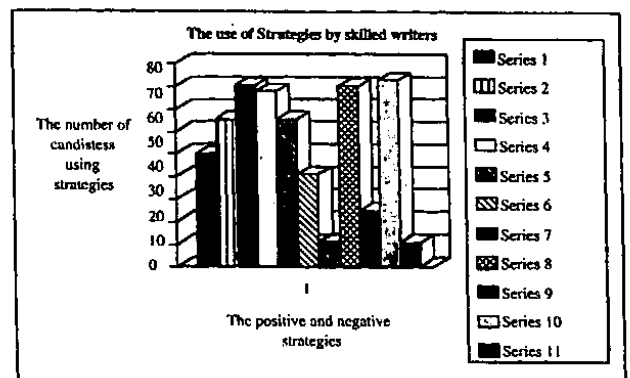
b. Qualitative and Quantitative Study of Learners use of Strategies

A. The statistical analysis indicates interesting results regarding the sporadic use of writing strategies by Iranian learners. The researcher found that skilled students are to a great extent aware of the writing strategies and they use those strategies during the composing process of a writing task. The strategies in table II are mostly positive ones. These strategies are those ones Lapp (1984) proposed in his master's thesis. He proposed many more strategies, but a random sampling of those strategies, both positive and negative, could do the task. (Table II) B. Statistical analysis of the measures obtained by survey questionnaire shows that EFL learners use strategies sporadically. Skilled writers are somehow aware of some writing strategies whereas

unskilled writers show much more tendency to copy a model. Assessing the numerical values in the cells of table III, I found that the range of the total strategy used by learners is between 41% and 73%. The common Pearson-Product-moment correlation coefficient reflects learners' interest to be more strategy based.

Table II. Distribution of Strategies used by Skilled and Unskilled writers

Series	Candidates Strategies	Candidates		Total #170
		Skilled #85	Unskilled #85	
(1)	Spend time thinking about the task and planning (+)	50(59%)	20(23%)	70(41%)
(2)	Gathering and Organizing information (+)	65(76%)	30(35%)	95(55%)
(3)	Note Taking and making list (+)	80(94%)	40(47%)	120(70%)
(4)	Writing quickly and fluently (+)	77(90%)	31(36%)	108(63%)
(5)	Use Reviewing to trigger the planning (+)	65(76%)	16(19%)	81(48%)
(6)	Paying attention to vocabulary choice (-)	40(47%)	78(89%)	118(70%)
(7)	Make many formal changes at the surface level (-)	10(12%)	80(94%)	90(53%)
(8)	Revising at all levels (lexical, sentence, discourse) (+)	80(94%)	45(53%)	125(73%)
(9)	Do not Pause usually for reviewing while reading the draft (-)	25(29%)	68(78%)	93(54%)
(10)	Using revisions to generate new content (+)	83(98%)	15(18%)	98(57%)
(11)	Revisions interfere with the composing process (-)	10(12%)	80(94%)	90(53%)



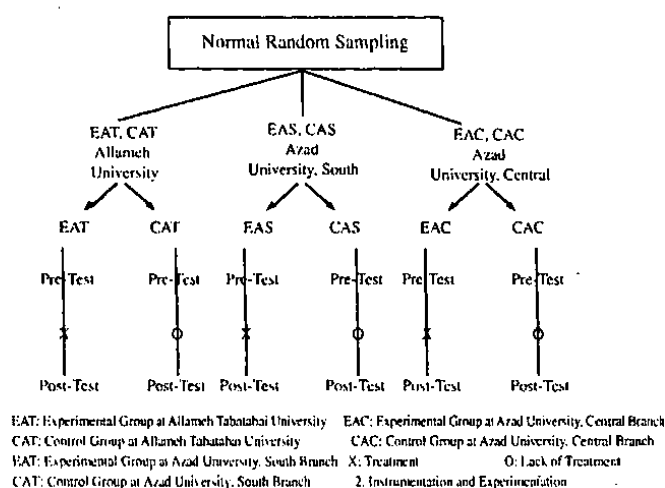
confirmed the effectiveness of the strategic framework to writing. The researcher primarily interviewed twenty university professors at four different English universities in Tehran, i.e., Allameh Tatabai University, Azad University, south, north and central branches. He later selected 200 candidates at three different universities. They were somehow homogeneous in their educational background. Nevertheless, an F-test was performed to prove the homogeneity of the subjects statistically. Their writing ability was determined by reference to the standardized pre-test, CELT (Comprehensive English Language Test), their GPA in writing and grammar courses, and their score in a writing task after the CELT exam. High scorers were about 100 and the low scores were about 100. About 30 students were in the middle, so, the final number of high scorers was 85 and the low scorers 85. High scorers had the average score of (70-100) and the low scorers had the average score of less than 70. Low scorers averaged 56.9 and high scorers averaged 82.8. The overall mean together was computed as 68.53. Candidates were given a questionnaire to write about the strategies they used during the writing process. The questionnaire was a blend of demographic scales and Likert scale. With the Demographic scales, we are mostly concerned with the elicitation of vital statistics. Demographic items are often used to elicit information such as language background, age, level of education, income, learning tasks, teaching tasks, techniques, place of birth, etc. The questionnaire makes learners report their ways of writing, language background, and scores in writing, age and sex. The second section of the questionnaire was designed with Likert type format. The Likert scale is a popular five-point scale used most commonly to elicit extent of agreement with some statement of option or

attitude. The second section is designed with thirty items with less "HALO" effect, i.e. less use of negatively stated items.

II. Quantitative and Pilot Study:

The final number of students was 170, divided up into two groups, high scorers and low scorers. The subjects were all expected to have good command of English because they had studied English at school and university for 9 years. We divided them up into 6 groups in a random fashion. The groups belonged to three different universities in Tehran, represented in figure A:

Figure A. Design of the pilot study



After working with the proposed strategic framework and the traditional framework, teachers gave the post-test to their students. The post-test consist of CELT and three new topics for free writing. The same 75 MC items of English grammar and usage were given for the second time. The difference between the results of the post-test and pre-test in both experimental and control groups of three different universities could indicate the effectiveness of the strategic framework for teaching writing.

writing. Cognitive processes are involved in process-oriented writing tasks. Learner's strategies and cognitive activities can be investigated by considering the following tenets:

1. Observing writers before and during the writing process
2. Interviewing writers during and after writing
3. Making writers verbalize some of writing decisions (verbal reporting)
4. Examining their writing processes

To Murray (1980), the process approach to writing involves the following stages:

1. Rehearsing or pre-writing involves "Finding a topic, gathering ideas, think and interact with the topic
2. Drafting refers simply to rough writing
3. Revising involves evaluation, deletion and addition

Treating Professional Writing Skill at the Tertiary Level

Observing the EFL writing classes in academic settings, the researcher has found that most teachers apply almost the same approach to teach writing, i.e. the product focused approach or the Prose Model. The traditional methods to teaching writing focus on teaching some prefabricated models and paradigms. The result of such a conventional writing program is to foster learners with low level of efficiency, proficiency and competency. Using a strategic framework would make learners to be more caring, active, creative, autonomous and dynamic. Giving more awareness to teachers could be the first tactic. The researcher has attempted to question the concept of **METHOD** as the very basic rudiment of the study. The strategic framework is supposed to be method

neutral not methodless. The Post-Method Condition by B. Kumaravadivelu, 1994, calls for the use of such strategic framework which can make teachers to be more self-dependent and autonomous. If one could make benefit out of the macrostrategies and the situation-specific microstrategies, teaching and leaning would not be hampered by the conventional boundaries of method. This dissertation provides future readers with practical insights towards teaching and learning language through strategies.

The Purpose of the Study

Taking the proposed views into account, the main objectives underlying this research are; (1) investigating teacher's strategies in EFL classes, (2) exploring writing strategies Iranian students use during the writing process, (3) integrating qualitative and quantitative research methods, (4) treating the strategic framework in EFL classes, (5) questioning the concept of method itself, (6) fostering both teacher's and learner's awareness, (7) supporting the process focused approach to writing, and (8) making writing classes more interesting for both teachers and students.

Method and Procedures

I. Qualitative and Ethnographic Study:

The design of the study generally involved two basic components. The first step of the research procedures devoted to two ethnographic maneuvers. Interviewing teachers, the researcher explored their strategies. The second ethnographic study was the exploration of the strategies learners used to create a written text. The result of such a research was the formation of a strategic framework for teaching writing in EFL classes to be compared later through a pilot study with the conventional end-product method of teaching writing. The pilot study

1992). *Since that initial research, process oriented instruction has been used in many classrooms the world over. This research examines the implementation of the process-oriented approach through a strategic framework and questions the product-oriented approach. The efficacy of implementing this strategic framework with foreign language learners is examined through a blend of an ethnographic and a pilot study.*

Strategic Writing

Despite significant developments in ELT/ESP/EST practices in both second/foreign language contexts around the globe, writing at the tertiary level, i.e., writing professionally, remained confined to teaching certain technical aspects rather than emphasizing its specific communicative goals. Teachers scarcely follow a strategic or an interactional approach that makes the students aware of the way writers make decisions during the writing process. The researcher has been working on an approach that emphasizes interactional and strategic aspects of writing to help both teachers and learners to tackle the writing task more efficiently. The approach helps teachers to figure out (1) how to make use of the teachers' strategies, (2) how to self-monitor, and (3) how to help learners follow the writing strategies. It also helps learners understand (1) how to develop their thoughts, (2) how to interact with the readers, and (3) how to evaluate their writings professionally.

Viewing writing as a process, the researcher has developed a **Strategic Framework**, which ties teacher, writer, text and reader-a bit beyond the essentials of communicative triangle. Such a model also provides teachers with a sense of plausibility to teach writing more effectively and the learners with the sense of discovery to

integrating strategies, skills and tasks that contribute to self-learning, self-monitoring, self-actualization and self-editing.

Product-Focused vs. Process-Focused Approach to Writing

The process-oriented approach refers to a teaching approach that focuses on the processes a writer engages in when constructing meaning. This approach concludes with editing as a final stage in text creation, rather than an initial one as in a product oriented approach. The process-oriented approach may include identified stages of the writing process like: pre-writing, writing and re-writing. Once the rough draft has been created, it is polished into subsequent drafts with the assistance of peer and teacher conferencing. Final editing and publication can follow if the author chooses to publish his writing (Murray, 1972). The product-focused approach puts emphasis on the product rather than the means we use for writing tasks. It is actually practice oriented rather than process oriented. The main assumptions underlying the product approach are:

1. Learner's writing needs
2. Enabling learners to write texts
3. Using rhetorical language rather than grammar pattern
4. Using correct sentence structures as much as possible
5. Avoiding errors by providing learners with different models
6. Paying attention to the mechanics of writing
7. Giving learners more models (e.g. writing resume)

As opposed to the product approach, process-focused approach emphasizes the composing process rather than the product. We as teachers try to see somehow writers create

دانشجویان قویتر و موفق توانستند مشکل نوشتاری خود را تا حد بسیار چشمگیری حل کنند.

با مقایسه نتایج دو گروه، ثابت شد که قالب تدریس فرایندی پیشنهادی تغییرات چشمگیری چه در روش تدریس اساتید و چه در موفقیت دانشجویان در نوشتار ایجاد کرده است. قالب پیشنهادی شامل تعدادی ماکرواستراتژی و مایکرواستراتژی برای اساتید و استراتژیهای صحیح و مؤثر برای دانشجویان می باشد و اساتید محترم و دانشجویان رشته زبان انگلیسی می توانند با استفاده از قالب پیشنهادی هر چه مؤثرتر و دقیق تر به تدریس و یادگیری چگونگی نوشتار بپردازند.

لغات کلیدی:

روش سنتی؛ روش فرایندی؛ استراتژی؛ قالب تدریس فرایندی نوشتار؛ ماکرواستراتژی، مایکرواستراتژی

Abstract

The present article aims at proposing a language teaching/ learning framework, i.e., a strategic framework by means of which EFL/ ESL teachers and learners are enabled to enhance their own language teaching awareness, *Process focused approach to Writing*. Confidently enough, teachers of the sort are also able to enhance the learner's awareness about language learning. Observing EFL writing classes at different colleges and universities in Tehran, the researcher has found that most EFL professional teachers at these pedagogical environments apply almost the same quotidian *Product Focused Approach* or *Prose Model to teach writing*. Traditional methods of teaching writing at the *Tertiary level* mainly focus on presenting some prefabricated models and paradigms of various forms of writings.

The investigation of the teacher's/learner's strategies during the process of teaching/ learning writing in EFL classes would be of crucial importance to the whole research, because such strategies contribute directly to the skeleton of the proposed strategic

framework. The researchers have carried out an *ethnographic qualitative research* primarily to elicit data out of teachers and learners. Such way of data collection would result in the strategies used by the Iranian teachers and learners who deal with language professionally. An *experimental quantitative research* was done later to prove the veracity and effectiveness of the elicited strategies being treated as the *strategic framework*.

Teacher's strategies involve both *macrostrategies* and the situation specific *microstrategies*. The proposition of a new strategic framework to equip teachers and learners with more power to develop writing skill more conveniently seems to be quite inevitable. The strategic framework for EFL/ ESL learners involves three dichotomies, say, *Prewriting strategies*, *Drafting strategies*, and *Post writing strategies*. The final upshot of the study is both the proposition of a prefabricated model for EFL/ESL teachers and learners, and the recommendation of an alternative for the concept of method itself.

Key words: Process focused approach to writing Product focused approach (prose model); Tertiary level; Ethnographic/qualitative research; Experimental/quantitative research; Strategic framework; Macrostrategies; Microstrategies; prewriting, Drafting and Post writing.

Introduction

The process-oriented approach to teaching writing in the classroom is an idea that began three decades ago as a result of extensive research on literacy acquisition for majority language learners, i.e., verbal language, drawings, play and verbal interaction are part of the process of literacy development (Dyson,



Strategic Teaching of Writing at the Tertiary Level

Parviz Birjandi, Ph. D., Associate Professor of TEFL,
Allameh Tabatabai University,
Tehran, IRAN
Esmaeil Bagheridoust, Ph. D., Faculty Member and
Lecturer, Azad University,
Tehran, IRAN

چکیده

رشته مترجمی زبان انگلیسی مورد ارزیابی قرار گرفتند. پرسشنامه های خاصی هم به اساتید و هم به دانشجویان داده شد و نتیجه آن یافتن استراتژی هایی شد که هم اساتید و هم دانشجویان در کلاس استفاده می کردند. قالب خاصی (فرایندی نوشتار) برای تدریس نوشتار تهیه شد و در سه کلاس مجزا در سه دانشگاه مختلف تهران استفاده شد در حالیکه سه کلاس دیگر در مقابل گروه اول به روش تدریس و یادگیری سنتی مشغول شدند. نتیجه تحقیق هم در آمار اولیه و هم آمار ثانویه نشان داد که دانشجویان ضعیف تر با استفاده از استراتژی های

تدریس نوشتار در مقطع دانشگاهی از سالهای دیر، متأسفانه دستخوش تغییر چندانی نبوده است چراکه همگان بر این باورند که مشکل اصلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی «گفتار» است. کلیه روشهای موسوم به نحوی تابع روش سنتی بوده و هستند. با توجه به اینکه کلیه روشهای تدریس به صورت بنیادی تغییر کرده اند، تغییر و تحول روشهای تدریس نوشتار امری ضروری و اجتناب ناپذیر است. در این مقاله اساس کار تغییر روش تدریس نوشتار از حالت سنتی به فرایندی است. بدین منظور تعدادی از اساتید دانشگاهی و حدود دویست (۲۰۰) دانشجوی

Schreiben gemacht werden.

II.4 Intensive Prüferausbildung

Mit dem Einsatz offener und halboffener Testformate steigen die Anforderungen an Prüfer und Bewerter. Um die Reliabilität und Objektivität der Prüfung zu gewährleisten, legt das ÖSD grossen Wert auf intensive Prüferausbildung, damit die Prüfer zu verantwortlichen, sprach- und situationssensiblen, vor allem aber auch präzisen Bewertern ausgebildet werden.

II.5 Backwash Effekt auf den Unterricht und auf Lehrwerke

Prüfungen wirken stets auf den Unterricht zurück, und so geht es auch beim ÖSD darum, über den Rückkuppelungseffekt innovative auf den Unterricht bzw. auf die Lehrwerkserstellung einzuwirken. Dabei spielt nicht nur die Frage "Was und wie wird im Unterricht geübt" eine grosse Rolle, sondern auch inhaltliche Fragen wie z.B. die Auswahl der Texte oder die Präsenz des österreichischen Deutsch und österreichischer Landeskunde im DaF-Unterricht und in den Lehrmaterialien.

II.6 Der plurizentrische Ansatz

Eine zentrale theoretische Grundlage des ÖSD liegt im Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache, das im Gegensatz zu einer monozentrischen Sprachauffassung die Einheitlichkeit der Standardsprache im gesamten deutschen Sprachraum in Frage stellt.

Wie bekannt, das gegenwärtige Deutsch besteht im westlichen aus drei nationalen Standardvarietäten, dem österreichischen, dem deutschen und dem schweizerischen Standarddeutsch. Im ÖSD wird daher davon

ausgegangen, dass die deutsche Standardsprache die Schnittmenge dreier nationaler Varianten ist und ein zeitgemässer DaF-Unterricht passive Kenntnisse aller drei Varianten vermitteln sollte.

Literaturverzeichnis

- Alderson, J.C./B. North (Hrsg.) (1991): *Language Testing in the 1990s*. London.
- Allen, J.P.B./A. Davies (Hrsg.) (1977): *Testing and Experimental Methods. The Edinburgh Course in applied Linguistics. Vol 4*. London: Oxford University Press.
- Anderson A./T. Lynch (1988): *Listening*. Oxford University Press
- Backman, L. (1988): *Problems in Examining the Validity of the ACTFL Oral Proficiency Interview*. in: *Studies in Second Language Acquisition* 10,2,149-164.
- Backmann, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Baldegger, M./M. Müller/ G. Schneider (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Strassburg.
- Brumfit, C.J./ K. Johnsen (1979): *The communicative approach to language teaching*.
- Buhler, K. (1965): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena 1934, 2. Auflage.
- Carroll, J.B. (1980): *Testing Communicative Performance. An interim Study*. Oxford.

“Menschlichkeit” gefordert, eine Tendenz, die man in der Testliteratur unter dem Begriff “human approach” bezeichnet.

III.4. Schwerpunkt Interaktion

Traditionelle Tests unterscheiden meist zwischen der Prüfung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten. Interaktive Elemente werden nicht betont. Im Rahmen kommunikativer Tests spielt der interaktive Bereich jedoch eine grosse Rolle. Einen zentralen Stellenwert nimmt Interaktion vor allem bei mündlicher, dialogischer Face-to-face Konversation (Gespräche) ein, wo das Gelingen der Interaktion neben Faktoren wie Partner- und Situationsadäquatheit von einem ständigen Wechselspiel zwischen angemessenem Agieren und Reagieren abhängt. verkürzt gesagt gilt hier die Frage: *“what is said by a speaker depends crucially on what is told to him”*

Also man kann hier sagen kommunikative Tests berücksichtigen daher sowohl bei der Spezifikation der Kommunikationsziele als auch bei der Bewertung der erbrachten sprachlichen Leistungen die Komponente der Interaktion

Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)

Entstehungsgeschichte

In Zusammenarbeit mit drei österreichischen Bundesministerien wurden im Herbst 1994 das *Österreichische Sprachdiplom Deutsch* institutionalisiert.

1. Ziel

Mit dem Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) soll nachgewiesen werden, inwieweit ein Kandidat über die der jeweiligen Prüfungsstufe angemessenen Kenntnisse der deutschen Sprache verfügt, um sich in

wichtigen Alltagssituationen und schriftlich zu verständigen.

II. Testtheoretische Prinzipien

Das ÖSD versteht sich als eine zentrale kursunabhängige Prüfung, die nach einheitlichen Massstäben durchgeführt und bewertet wird. Es handelt sich dabei um ein kommunikativ orientiertes Prüfungssystem, mit dem Ziel, fremdsprachliche Kompetenz im Blick auf zukünftige Verwendungssituationen zu überprüfen

II.1 Authentizitätsprinzip, Realitätsnahe

Das ÖSD ist bestrebt, die Prüfungsinhalte nicht nur so weit wie möglich realen Verwendungssituationen anzupassen, sondern auch hinsichtlich ihrer Auswahl relevant und repräsentativ zu sein.

II.2 Möglichst umfassendes Konstrukt

Ziel der Prüfung ist, ein möglichst umfassendes und differenziertes Bild über die Sprachkompetenz eines Kandidaten/einer Kandidatin wiederzuspiegeln. Dazu wird das Konstrukt in einzelne Teilbereiche aufgeteilt. Das ÖSD unterscheidet hier grundsätzlich zwischen einem jeweils einkanaligen produktiven und rezeptiven Bereich sowie einem zweikanaligen interaktiven Bereich. Die einzelnen Subsets betreffen in weiterer Folge sowohl die kommunikativen Fertigkeiten in einzelnen als auch die kommunikativen Fertigkeiten in ihrer Kombination.

II.3 Direktes Testen, Einsatz offene Testformate

Das ÖSD ist bemüht, die Fähigkeiten der Kandidaten möglichst direkt zu überprüfen, denn “anhand von **Multiple Choice** Aufgaben können kaum gültige Aussagen über die produktiven Fertigkeiten **Sprechen** und



demnach auf all diese Teilkompetenzen-ob explizit oder implizit aber in jedem Fall bewusst eingehen. Um ein möglichst unverfälschtes Bild der kommunikativen Sprachfähigkeit zu bekommen, dürfen die einzelnen Teilkompetenzen jedoch nicht atomistisch und zusammenhanglos überprüft werden, sondern sollten innerhalb eines grosseren Kontextes so direkt wie nur möglich wiedergespiegelt werden. In diesem Sinne bietet sich eher eine bereite Unterteilung des Konstrukt, nämlich die vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen), d.h. rezeptive, productive, oder interactive Sprachfähigkeit.

III. Allgemeine Prinzipien kommunikativer Sprachtests

III.1. Authentizitätsprinzip

Die Begriffe Realitätsnahe und Authentizität stellen somit nicht nur im Rahmen des Fremdsprachunterrichts, sondern auch innerhalb des kommunikativen Testens zentrale Punkte dar. Schliesslich will man Schüler auf die Realität vorbereiten bzw. Auskunft darüber geben, wie sie sich in realen Verwendungssituationen bewahren würden. Authentizität ist ein wichtiger Faktor des kommunikativen Testens.

III.2. Der Ruckkoppelungseffekt

Die Auswirkungen von Tests und Prüfungen auf Unterricht und Lehrmaterialien ist als **washback-Effekt** bekannt. Es ist bei der Konstruktion von Prüfungen notwendig den **washback-Effekt** immer von vornherein mitzubedenken. So wirken sich beispielsweise die Inhalte und Schwerpunkte von Prüfungen enorm auf die Unterrichtspraxis aus und bestimmen oft massgeblich das Curriculum. Kommunikatives Test zeichnet

sich unter anderem dadurch aus, dass das mündliche einen höheren Stellenwert erlangt.

Eng im Zusammenhang mit den Inhalten einer Prüfung stehen die vorherrschenden Aufgabentypologien und Testformate, die ebenso wesentliche Rollen spielen: Besteht die Prüfung vorwiegend aus indirekten Testformaten wie Multiple-choice Aufgaben, so werden auch im Unterricht vorrangig solche Übungen eingesetzt und offenere integrative und realitätsbezogenere Aktivitäten vernachlässigt. Ein Anliegen kommunikativer Tests muss es daher auch aus dieser Perspektive sein, möglichst vielfältig und, soweit möglich direkte Aufgabenformate aufzuweisen.

Einen weiteren gewünschten Backwash-effect im Sinne einer kommunikativen Ausrichtung bringt der Einsatz authentischer Texte mit sich, denn Umgang mit Texten ist eine wesentliche kommunikative Tätigkeit in der Fremdsprache, deren Beherrschung man nicht dem Leben überlassen, sondern von Beginn des Fremdsprachenunterrichts einüben sollte.

III.3. Lernzentriertheit

In der Testliteratur finden sich zunehmend Hinweise darauf, wie sehr affective Faktoren Testergebnisse beeinflussen können. Eine wichtige Rolle spielt dabei vor allem die Prüfungsatmosphäre: Faktoren wie Prüfungssangst, Nervosität, Motivation, etc. können einen wesentlichen Einfluss auf die sprachliche Leistung der Kandidaten haben und sind in vielen Fällen stark von Prüferverhalten abhängig. Besonders bei mündlichen Prüfungen zeigen sich die Auswirkungen sehr deutlich. Daher wird zunehmend auf Faktoren geachtet, die die Beziehung zwischen den Prüfer-Prüfling nahe bringen. Im zunehmendem Masse wird der Kandidat in Mittelpunkt des Interesses gestellt und bei Prüfungen mehr



ist dann kontextvalid, wenn sein Inhalt eine repräsentative Auswahl an Inhalten und Aufgaben zu den überprüfenden Fähigkeiten und Sprachhandlungen aufweist.

Konstruktvalidität

Ein Test, Teil eines Tests, oder ein Testformat ist konstruktvalid, wenn nachgewiesen werden kann, dass das überprüft wird, was vorgegeben wird, überprüft zu werden. Das Wort konstrukt bezieht sich auf zugrunde liegende Hypothesen über Sprachfähigkeit die mit Testergebnissen in Beziehung gesetzt und empirisch hinterfragt werden. Die Konstruktvalidität gibt somit an, in welchem Ausmass aus der Testleistung überhaupt Schlussfolgerungen über hypothesiert Fähigkeiten gezogen werden können.

1.2 Reliabilität

Die Reliabilität ist die Beziehung für den statistisch ermittelbaren Zuverlässigkeit und Genauigkeitsgrad (accuracy) eines Textes. Ein Test kann als reliable bezeichnet werden, wenn er ein bestimmtes Merkmal exakt misst, d. h. wenn er bei einer Wiederholung der Testung unter gleicher Bedingung und in denselben Gegenständen zum gleichen Ergebnis kommt. Das Mass der Zuverlässigkeit heisst Reliabilitätskoeffizient. Er ist definiert aus der Korrelation zwischen den beiden Messungen oder Testungen.

1.3. Objektivität

Unter Objektivität eines Tests versteht man den Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind. Im Bereich der Durchführungs, Auswertungs und Interpretationsobjektivität.

1.4. Praktikabilität

Der Aspekt der Praktikabilität darf gerade be-

kommunikativ orientierten Tests nicht ausser acht gelassen werden, da aufgrund des Einsatzes offener Aufgaben und der Forderung nach einer repräsentativen Auswahl der zu bewältigenden Handlung die Gefahr einer rein quantitativen Überlastung besteht, hier ist auch der Einsatz technischer Geräte wie Audio und Videogeräte, Telefonanlagen, Computer von wichtiger Bedeutung.

1.5. Replikabilität

Die Frage der Wiederholbarkeit stellt gerade bei kommunikativ orientierten Tests eine besondere Herausforderung dar. Da es aber sehr schwierig ist, unter Berücksichtigung des Authentizitätsprinzips von Prüfungssatz zu Prüfungssatz gleich schwere Texte und Aufgaben zu finden, die relativ Gleichwertig sind, kann Reliabilität hauptsächlich durch eine Paralleltest-Erprobung mit ein oder der selben Gruppe nachgewiesen werden.

II. Anforderungen kommunikativer Tests

Bevor ich auf das Österreichische Sprachdiplom Deutsch eingehe, möchte ich zusammenfassen, welche Anforderungen sich nun aus dem bisher Gesagten für Prüfungen wie das ÖSD ergeben bzw. Wie sich diese miteinander vereinbaren lassen.

Ein erster Schritt ist die Eingrenzung und Definition des zu überprüfenden Konstrukts. Nach Beschreibungsmodellen von kommunikativer Sprachfähigkeit, so umfasst dieses Konstrukt neben der "rein sprachlichen" Organisationskompetenz auch eine pragmatische Kompetenz, die u.a. funktionale, regionale, sozio- und interkulturelle Faktoren beinhaltet, so wie eine strategische Kompetenz (Kompensation, Diskursstrategien, etc)

Eine Prüfung, die kommunikative Sprachfähigkeit umfassend überprüfen will, musste



diesem Verfahren werden nach einigen Orientierungssätzen in einem Text Mechanisch Lücken gesetzt. Es wird jedes sechste oder siebte Wort gestrichen. Der Kandidat versucht durch ihm zu Verfügung stehenden Strategien (wie Z. B. Erschliessen aus dem Kontext, interne Erwartungsgrammatik, etc.) die Lücken zu ergänzen. Eine weitere Entwicklung des COLZTESTS, was stärker sprachsystematisch orientiert ist, ist C-Test. Es besteht üblicherweise aus fünf bis sechs kurzen, inhaltlich verschiedenen Texten. Bei jedem Text wird wieder nach einigen Orientierungssätzen systematisch bei jedem zweiten Wort die Hälfte ausgelassen. Pro Text werden meist ca. 20 bis 23 Tilgungen gesetzt, wodurch ein Gesamttext von 100 bis 150 Tilgungen ergibt. Beide Verfahren basieren auf dem Konzept der reduzierten Redundanz und gehen davon aus, dass alle sprachlichen Vorgänge von einem zentralen Sprachverarbeitungsmechanismus gesteuert werden, der als Gesamtsprachkompetenz (general language proficiency, overall language proficiency, unitary kompetenz hypothesis bezeichnet werden kann.

Die Hauptkritik des verfahrens liegt darin, dass auch hier die Überprüfung spontaner mündlicher oder schriftlicher production kaum oder nur in unzureichender Form erfolgt und die Sprachfähigkeit insbesondere auf pragmatischer Ebene unterücksichtigt bleibt.

Erst lange Zeit nach der pragmatischen Wende im Unterricht werden auch im Bereich des Sprachtestens soziolinguistische Faktoren zunehmend wichtiger und der Begriff der kommunikation kompetenz in den Mittelpunkt gestellt. Im Gegensatz zu Chomsky's kompetenzbegriff umfasst dieses konzept nicht nur sprachliches Regelwissen, sondern betont daruberhinaus vor allem die pragmatischen Aspekte von kommunikation (Sprachakt,

Sprachfunktionen, Rollenverteilen, interkulturelles Verstehen, etc.). Es handelt sich somit eher um das Konstrukt der Sprachverwendungskompetenz, die auch das Wissen um soziale und situative Angemessenheit von Sprache sowie die Beherrschung der Regeln zum angemessenen Gebrauch in einem Soziokulturellen Rahmen einschliesst. Zudem wird auch im Bereich der Testformate mehr und mehr Wert auf die Rückwirkung auf den Unterricht gelegt (Backwash) und hierbezuglich Leitpunkte wie Realitätsnahe Relevanz und Direktheit werden betont

1. Güterkriterien auf Testebene

1.1 Validität

Sie gibt Auskunft darüber, inwieweit ein Test das misst, was er zu messen vorgibt und betrifft anderes ausgedrückt die Relevanz eines Textes. Die Validität eines Textes muss als Grundvoraussetzung eines Textes gewährleistet werden. Man erwartet von einem validen test, dass er vom Inhalt und von Testbedingungen relevant ist und dass in ihm keine irrelevanten Probleme enthalten sind, die sich als schwieriger erweisen als die Probleme, die getestet werden (Lado). Es gibt verschiedene Validitätsformen:

Augenscheinvalidität

Augenscheinvalidität (face Validity) bezeichnet den auf den ersten Blick gewonnen Globaleindruck einer Prüfung. Augenscheinvalidität meint, dass ein Test nicht nur der Testperson augenscheinlich klar ist, was mit dem Test zu erfassen beabsichtigt ist, sondern auch die komponente der Transparenz für den kandidaten mitberücksichtigt wird.

Kontentvalidität

Das bedeutet inwieweit die Testinhalte mit definierten Lernzielen übereinstimmen. Ein Test

Fremdsprache gewonnen worden sind. Die Theorie vom Testen der Fremdsprache setzt voraus, dass die Sprache ein System von Gewöhnheiten zum Zweck der Kommunikation ist. (Lado 1971)

Zweites Merkmal dieser Phase war die Aufteilung von Sprache in einer Reihe von sprachlichen Teilkompetenzen, die durch discrete point Testverfahren separate abgetestet werden.

“Jedes einzelne dieser sprachlichen Elemente stellt eine Variable dar und dieser Variable gibt es zu testen: die Aussprache, die grammatische Struktur, den Wortschatz und die kulturellen Inhalte. (Lado 1971)

Dabei wird die Aussprache bei Lado nochmals unterteilt in Lautsegmente, Intonation und Betonung, Syntax. Die kulturellen Inhalte entsprechen mehr oder weniger dem Konzept der denotativen Bedeutung und spielten zur jener Zeit sowohl in der Sprachtheorie als auch in der Sprachtesttheorie noch eine eher untergeordnete Rolle. Diese Sprachlichen Elemente sind nun als integrativer Bestandteil der vier Fertigkeiten **Sprechen hören lesen und schreiben** zu sehen und für jede Teildimension dieses dimensional Sprachkonstrukts wird ein eigenes prüfungsverfahren eingesetzt. Als Itemtypus setzt sich sofort das oben erwähnte Multiple-choice-verfahren durch, das jedoch in keinsten Weise linguistisch oder testtheoretisch als einzig mögliche oder notwendige form begründet wurde.

Der Hauptvorteil dieses Formats liegt in seiner leichten Überprüfbarkeit in Bezug auf psychometrische Erfordernisse wie Reliabilität und Objektivität sowie der einfachen Auswertbarkeit. An der Validität dieser Verfahren kamen jedoch schon früh Zweifel auf

Diese Tests sind discrete-point Tests und ihre Verbindung und ihr Ineinanderwirken in einem größeren kommunikationszusammenhang wird nicht berücksichtigt.

Marrow (1979) beschreibt die Problematik folgendermassen:]

“An atomistic approach to test design depends utterly that knowledge of the elements of language is equivalent to knowledge of the language. Knowledge of the elements of a language in fact counts for nothing unless the user is able to combine them in new and appropriate ways to meet the linguistic demands of the situation in which he wishes to use the language.”

Die Kritik wendete sich also sowohl gegen die in dieser Phase **unterrepräsentierte Sprachtheorie** als auch die Form der verwendeten Testverfahren.

Als Alternative brachte Carroll 1961 “integrative Testverfahren” in die Diskussion, die als begin der dritten, der psycholinguistisch-soziolinguistischen Phase gesehen werden können. Allerdings wurden diese zunächst als nicht sehr innovative aufgefasst, zumal sie vor allem als die aus der vorwissenschaftlichen Phase bekannten und häufig kritisierten Verfahren wie das Essay- und Diktatschreiben umfassten. Dieses Verfahren jedoch hatte eine neue theoretische Grundlage, die sich vor allem darin zeigt, dass Sprache mehr ist als die Summe ihrer Einzelteile und man von einem umfassenden Gesamtkonzept ausgehen muss. Sprache wird jetzt als eindimensionales Konzept aufgefasst, als dynamisches, kreatives, und funktionales System. Unter diesen Ausgangsvoraussetzungen versucht man, Sprachkompetenz mit “holistischen” möglichst “realistischen Tests zu messen” Ein im Bereich des Sprachtestens neues Verfahren war der Einsatz von “CLOZE VERFAHREN”. Bei



den Bereich Deutsch als Fremdsprache, dessen Ziel es ist, die kommunikative Sprachkompetenz von Personen nichtdeutscher Muttersprache unter Berücksichtigung realer Anforderung valide und zuverlässig zu überprüfen.

Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache Entwicklung der sprachtheorie

Wie die Geschichte der Sprachtheorie beweist, gibt es diesbezüglich die unterschiedlichsten Verfahren und Messmethoden, die in ständiger Wechselwirkung von neuesten Erkenntnissen aus den Bereichen der Psychometrie, sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik beeinflusst werden.

Spolsky (1975) traf eine Unterscheidung zwischen einer vorwissenschaftlichen, einer Psychometrisch- strukturalistischen und einer psycholinguistisch- soziolinguistischen Phase. Infolgedessen sollen die Hauptmerkmale dieser Phasen beschrieben werden.

Kennzeichen der vorwissenschaftlichen Phase sind Testverfahren, die nicht theorieorientiert sind, die aber nach der subjektiven Einschätzung der Testbenutzer valide (face validity) und für die zu messenden Fähigkeiten angemessen scheinen. Es handelt sich dabei um unterschiedliche Testformats meist um Aufsätze, Diktate und mündliche Prüfungen, deren Auswertung und Interpretation subjektiv, unvergleichbar und daher nicht zuverlässig sind.

Lado (1971) kritisiert beispielweise das Diktat als ein Verfahren, "das im sprachlichen Bereich wenig zu messen vermag, da sowohl das vokabular als auch dessen Reihenfolge vorgegeben ist, und durch das notwendigerweise langsame Vorlesen auch die Lautdiskrimination keine Schwierigkeiten darstellt.

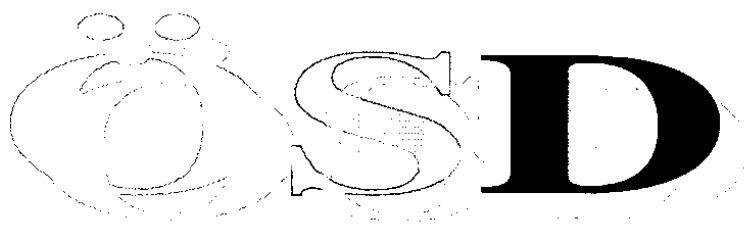
"Mit dem Diktat können Orthographie, einige wenige Erscheinungen der Flexion und die Interpunktion getestet werden. Dafür gibt es aber einfachere Überprüfungsmöglichkeiten." (Lado 1971):

Die darauffolgende psychometrisch- strukturalistische Phase war gekennzeichnet durch ihre enge Anbindung an den damals aktuellen Forschungsstand der psychometrie einerseits und die Sprachtheorie des amerikanischen (taxonomischen) strukturalismus andererseits. Wie Spolsky (1975) betont, gab es zwischen den beiden Strömungen mehrere parallelen:

"On the theoretical side both agreed that Knowledge of language was a matter of habit, on the practical side the testers wanted and structuralists thought they knew how to deliver long lists of small items which could be sampled and tested objectively. The structural linguists view of language as essentially a matter of item- and- arrangement fell easily into the testers need for a set of discrete skills to be measured. It is (superficially at least) not too hard to build an objective multiple- choice test from a structural grammar. (Spolsky 1975)

Das erste Hauptmerkmal liegt also in der behavioristischen Auffassung, die sich in der Sprachtheorie darin äußert, dass strukturell unterschiedliche Sprachebenen bestimmten "habit" Klassen zugeordnet werden können. Lado, der Hauptvertreter dieser Phase beschreibt dies folgendermassen:

"Die Theorie vom Testen in der Fremdsprache gründet sich auf gegenwärtig gültige Erkenntnisse der Linguistik und auf Beobachtungen, die im Zusammenhang mit der Rolle der Gewöhnheit beim Lernen einer



ein kommunikatives

Test

Fereshteh Mehrabi
German Department
Faculty of foreign Languages
Isfahan University

چکیده فارسی

این مقاله به بازنگری اجمالی از انواع آزمون های زبان آموزی پرداخته و عمدتاً روی موضوع ارزشیابی مهارت های ارتباطی زبان تکیه می کند، آزمونی که مهارت های مختلف زبان ساختار، درک مطلب، معناشناسی و گفتمان را مورد بررسی قرار می دهد. آزمون ÖSD که آزمون معتبری برای ورود به دانشگاه های آلمانی زبان می باشد به عنوان یک آزمون ارتباطی کامل و همه جانبه مورد بررسی قرار گرفته و ویژگی های آن عبارتند از:

۱- تعامل (بر اساس ارتباط زبانی)

۲- ارزشیابی مستقیم زبان

۳- بکارگیری متدهای متعدد ارزشیابی

۴- شفافیت

۵- اصالت متن

۶- مشاوره و تبادل اطلاعات

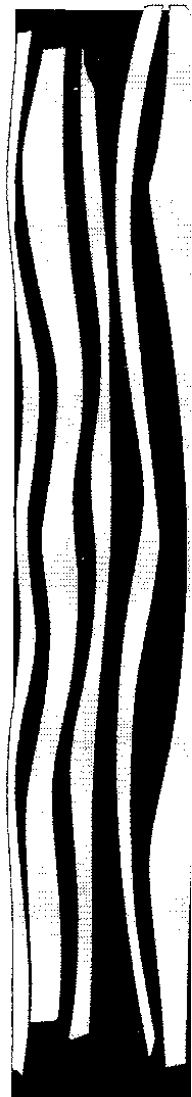
این آزمون با در نظر گرفتن کلیه اصول ارزشیابی روایی، پایایی، عینیت و قابلیت اجرایی تدوین شده است.

Abstract

Seit jeher sind Fragen der Sprachstandserhebung und des prüfens von Sprachfähigkeit ein fester Bestandteil der germanistischen Sprachwissenschaft, insbesondere des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, dient doch Messen und diagnostizieren von Sprachbeherrschung in der Fremdsprache nicht nur Lernenden als Nachweis ihrer

Fremdsprachlichen Kompetenz bzw. ihres Lernfortschritts, sondern auch Linguisten. Sprachtests regen immer wieder von neuem Fachdiskussionen darüber an, wie Sprachbeherrschung zu definieren sei und welche Kompetenzen und Fertigkeiten sie umfasse, Fragen, die seit Saussure und Chomsky immer wieder grundsätzlich erörtert wurden und bis heute noch nicht eindeutig geklärt sind. Die gegenwärtige Forschungslage zeigt einen Trend in Richtung kommunikativ ausgerichteter Tests, die im Sinne eines performanzorientierten Ansatzes die Sprachfähigkeit in den Mittelpunkt stellen.

In diese Entwicklung lässt sich auch das *Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)* einordnen, ein mehrstufiges prüfungssystem für



Roshd Foreign Language Teaching Journal

● **Managing Editor:** A. Hajianzadeh

● **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

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

Gilan University

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

University for Teacher Training

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

Allame-e- Tabatabai University

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

Iran University of Science and Technology

- **Jaleh Kahnamoili** 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

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

University for Teacher Training

- **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.

61

ROSHID

VOL. 15 - NO.61 2001

Quarterly

**FOREIGN
LANGUAGE
TEACHING
JOURNAL**

- Foreign Language
- Teaching Journal
- Fremdsprache Lehren
- L'Enseignement de la
- Langue Etrangère