

روشد

آموزش زبان ۶۸



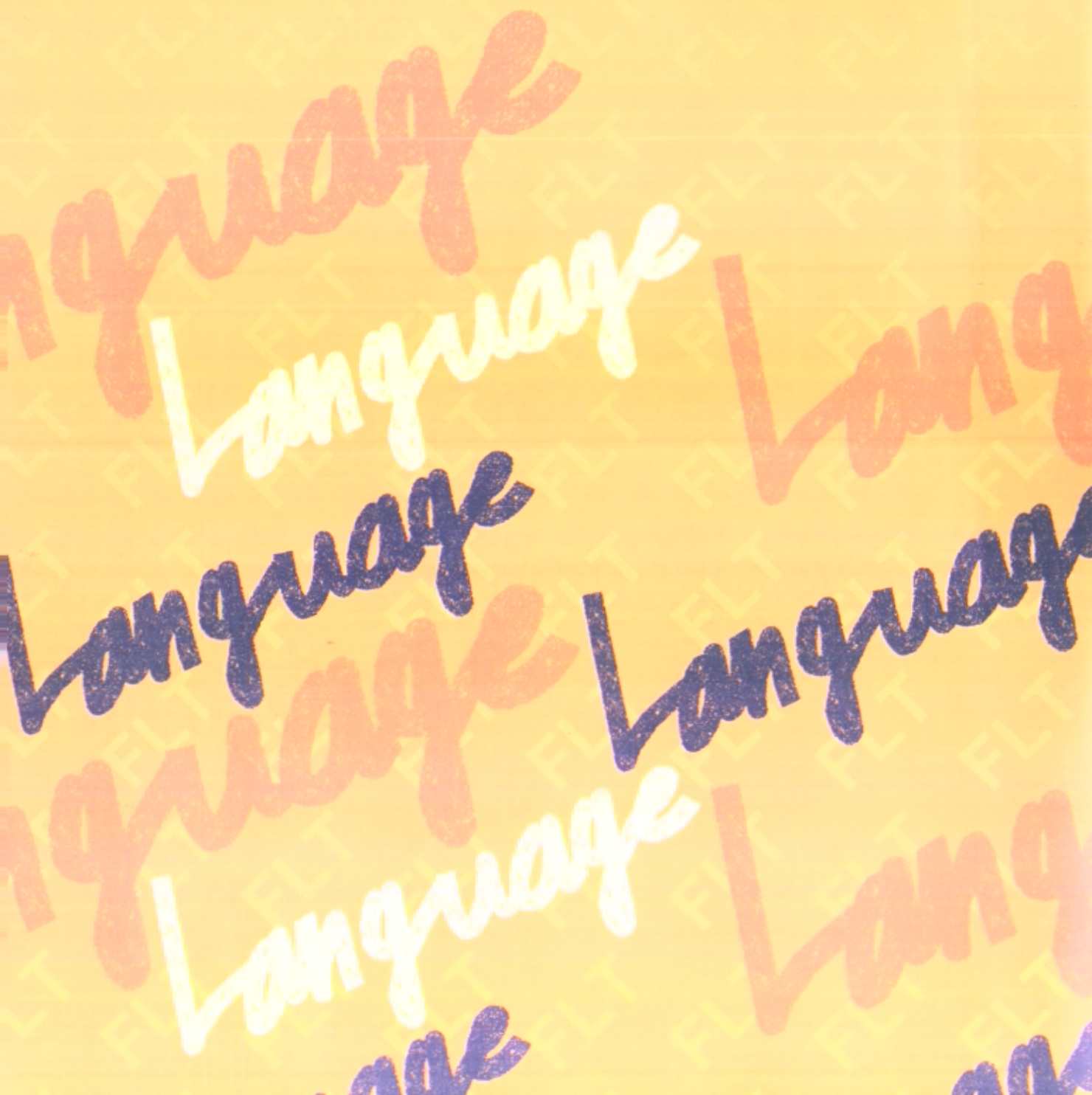
وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

ISSN 1606-920X

مجله علمی - ترویجی

سال هفدهم / ۱۳۸۲ / بها: ۲۰۰ تومان

www.roshdmag.org





**Foreign Languages
Open Doors
to New Horizons**



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

سال هفدهم - ۱۳۸۲
شماره مسلسل ۶۸

مدیر مسئول: علیرضا حاجیان زاده
سرمدیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
مدیر هنری: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
تیراژ: ۱۱۰۰۰ نسخه

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۹) ۸۸۳۱۱۶۱-۹

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

ISSN 1606-920X

www.roshdmag.org

Email: Info@roshdmag.org

این مجله طی نامه شماره ۱۴۸۷/۱۳۸۲/۳ مورخ ۱۳/۱۱/۱۹ کمیسیون بررسی نشریات علمی کشور با درجه علمی- ترویجی مورد تأیید واقع شد.

- Teaching Novel in EFL Reading .../ Dr. A. Mirhassani & M. Bateni / 27 - 15
- Die Stellung der präpositionen in persischen und deutschen Sätzen / Dr. D. Fekri-Erschad & F. Mehrabi / 28-34
- Language Disorders / Iraj Noroozi / 31 - 35
- A two-tier Approach to ELT Textbook Evaluation/ H. Ansary & E. Babaii/ 46 - 40
- The Cultural Impact of EFL Books on Iranian Language/ Dr. P. Birjandi & Dr. M. Meshkat / 54-47
- Comment mémorise-t-on et pourquoi oublie-t-on? .../ Dr. Rouholla Rahmatian & Françoise Roure / 64 - 55

فهرست پیشگفتار / سردبیر ۲/

- مشکلات آموزش زبان انگلیسی از دیدگاه یک معلم / زهرا نوری / ۴
- نظرخواهی درباره مجله رشد آموزش زبان / هیات تحریریه / ۸
- معرفی کتاب / ۹ / هیات تحریریه
- Let's take a break !/ Dr. Maftoon / 14 - 10

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان، مقالات کاربردی در حیطه آموزش زبان و همچنین اصل تحقیقات پژوهشگران در حیطه آموزش زبان خارجی، به ویژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید در دو نسخه تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه ها آمده است، ارسال شود. این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در منتهای ارسالی باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زینت ریسها 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 پرسش های خوانندگان، یا 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 بهران (مجله ریاضی دوره راهنمایی)، رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه)، رشد بهران (مجله ریاضی دوره متوسطه) و 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، آموزش قرآن، آموزش علوم اجتماعی، آموزش زمین شناسی، آموزش هنر، آموزش جغرافیا، مدیریت مدرسه (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

پیشگفتار

در شماره پیشین، جنبش انسان‌گرایانه و واقع‌گرا در آموزش و پرورش مطرح و معرفی شد و به دیدگاه‌های مشاهیر برجسته این جنبش همچون: کومنیوس، دکارت، رابله، جان لاک، روسو و فیخته، اشاره شد. اکنون در ادامه بحث، نهضت اصلاحات آموزشی مورد مذاقه قرار می‌گیرد.

مشهورترین اصلاح‌طلبان آموزشی عبارت بودند از: پستالوژی، فلنبرگ، هربارت، فروبل و اسپنسر. پستالوژی با نظریه‌های آموزشی فلاسفه ماقبل خود آشنایی داشت و همه آن‌ها را به طریقی در دیدگاه‌های آموزشی خود منعکس می‌کرد. او بر سلامت جسم، تأثیر اخلاقی موسیقی و تربیت بدنی تأکید داشت و می‌گفت که کودک خود مهم‌ترین عامل در تعلیم و تربیت است. تجهیز یک محیط آموزشی مناسب، همانند باغی آماده برای پرورش گیاهان، اساسی‌ترین مسئولیت معلم، پدر و مادر، و دولت است. یادگیری نیز باید هدفدار و با معنی باشد و عمدتاً بر مشاهدات مستقیم و تجربه پایه‌گذاری شود.

جامعه وظیفه خطیر رشد فرد را با فراهم آوردن فرصت‌های مناسب به عهده دارد و هر کودکی باید از فرصت و شانس آموزش یکسان با دیگران برخوردار باشد. جنبه‌های متفاوت رشد در هر کودک، اعم از جسمی، عقلی و اخلاقی، باید به طور متقابل و هماهنگ با هم رشد کنند. تربیت اخلاقی، ذهنی و جسمی اساس یک زندگی خوب است و باید قبل از آموزش‌های حرفه‌ای خاص انجام پذیرد.

پستالوژی عقیده داشت یکی از اساسی‌ترین اصول این است که معلم باید به جای افزایش دانش به افزایش قدرت علمی - عملی دانش‌آموز توجه کند. به طور کلی روش تدریس او بر سه زمینه اصلی ذهنی، اخلاقی و حرفه‌ای معطوف است. او اخلاق و دین را تدریس می‌کرد و آن‌ها را در شرایط و روابط متفاوت افراد مطرح می‌نمود تا احساس تقوا و پرهیزکاری را قبل از آموزش مفاهیم در دانش‌آموزان بیدار سازد. پستالوژی می‌گفت: طبیعت بدون نظم و انضباط، هم بی‌رحم و هم آشفته و در هم ریخته است. او به ایجاد یک جامعه اخلاقی و خدامحور اعتقاد راسخ داشت.

هربارت و فروبل، دیدگاه‌های پستالوژی و روسو را درباره آموزش و پرورش برای رشد جنبه‌های ذاتی قبول داشتند، اما با نشان دادن اهمیت آموزش و پرورش همه‌جانبه فرد، و با توجه به عوامل محیطی، مطالب آموزشی، روش‌های تدریس و سازگاری با نیازهای جامعه، از آن‌ها فاصله گرفتند. آن‌ها به رشدگرایی و سازماندهی منطقی و روان‌شناختی مطالب آموزشی، روش‌های آموزش منظم، بسط ماهیت چندگانه و همه‌جانبه کودک و تأثیر متقابل فرد با جامعه توجه خاصی داشتند.

فروبل بر اهمیت هر کودک به عنوان یک فرد تأکید می‌کرد و می‌گفت: اگر کودک فردیت خود را در حالتی متعالی حفظ نکند، بی‌ارزش می‌ماند. روش او بر فعالیت ذاتی و بیان نفس تأکید می‌کرد. هربارت و فروبل به علائق فردی یادگیرنده توجه خاصی نشان می‌دادند و باور داشتند: اولین هدف آموزش و پرورش ایجاد علاقه است. البته شناخت جنبه‌های متفاوت علاقه فرد در یادگیری بسیار تأثیر دارد. معلم باید با توجه به هر فرد و محیط، محبت و سخت‌گیری را در هم آمیزد و این کار نیاز به بصیرت و بینش در مورد ماهیت هر موقعیت و خرد لازم برای اداره و کنترل آن دارد. آموزش صرفاً به مفهوم بیان و انتقال اطلاعات یا اصلاح اشتباهات نیست، بلکه باید با زندگی فرد ارتباط داشته باشد و قدرت علمی و فکری او را تقویت کند. مطالب

آموزشی باید باعث افزایش فعالیت ذهنی یادگیرنده شود.

فروبل می گوید: کودک یک انسان رشد نیافته است. طفولیت، کودکی، جوانی و پیری مراحل رسیدن به اوج رشد، یعنی کمال زندگی هستند و وظیفه آموزش و پرورش فراهم آوردن محیط مناسبی است که در آن فرد بتواند، آنچه را هنگام تولد همراه دارد، به کمال یا بلوغ برساند. هدف آموزش و پرورش شناخت هدف های ذاتی بالقوه در زندگی فرد است. بنابراین، هر دوره زندگی فرد باید با توجه به حال و آینده هدایت شود و زندگی او در مرحله شکوفایی قرار گیرد.

کودک با استفاده از بیان یا زبان، نیروهای درونی خود را آشکار می سازد. زندگی او بر دو محور حرکات و گفتار متمرکز است تا به تدریج به کمال برسد. او با ایجاد ارتباط با دنیای بیرون (جامعه)، به نوعی هماهنگی، وحدت و کمال درون و برون می رسد.

فلنبرگ، شاگرد و مرید پستالوژی بود و نظراتش در بیش تر کشورهای اروپا مورد استفاده و تقلید قرار گرفت. او بیش تر بر آموزش های کاربردی، فنی و کشاورزی کوتاه مدت تأکید می کرد و درگیر آموزش و تدریس در مدرسه خود برای تربیت معلمان روستایی و آموزش فرزندان کارگران مزارع و کارگاه های آموزشی مهارت های مربوط به صنایع و حرفه های لازم به کودکان طبقه متوسط بود. فعالیت و آموزش های او جنبه عملی و کاربردی - صنعتی داشت.

اسپنسر نیز بر هدف های کاربردی آموزش و پرورش تأکید داشت. او می گفت: هدف آموزش و پرورش باید فردی، اجتماعی و مبتنی بر بقای نفس باشد. او در فلسفه و روش آموزش خود اصول آزادی و طبیعی بودن را همراه با حداقل نظم و انضباط می پذیرفت و برای «علوم» جایگاه خاصی در برنامه درسی قائل بود. او احترام بسیار زیادی به علم می گذاشت و پس از آن، در درجه دوم به هنرهای گوناگون توجه داشت. هدف های آموزشی و پرورشی او عبارت بودند از: چگونه به جسم خود بپردازیم، چگونه به ذهن خود توجه کنیم، چگونه امور و مسائل خود را تنظیم نماییم، چگونه خانواده خود را پرورش دهیم، چگونه یک شهروند خوب باشیم، چگونه از تمام مواهب و منابع طبیعی استفاده کنیم، چگونه از تمامی قوای خویش به نفع خود و دیگران بهره برداری نماییم، و چگونه زندگی کاملی را فراهم آوریم.

او بر آزادی فعالیت فرد تأکید می کرد؛ فعالیتی لذت بخش و خود به خودی برای کار که به استقلال فکر، مسئولیت، ابداع و خودآموزی منجر می شود. او عقیده داشت که قواعد و قوانینی بیش از حد و بی جا باید حذف شوند؛ چون آزادی فرد را برای کار و تلاش محدود می کنند و تهدید و قدرت را جایگزین شناخت و بینش می نمایند.

این بینش ها و دیدگاه های انسان گرایانه و اصلاح طلبانه در آمریکا، انگلستان، آلمان، فرانسه و بعضی از کشورهای دیگر مورد توجه قرار گرفتند و برنامه های آموزشی سطح های گوناگون را متأثر ساختند. به علاوه، باعث پیشرفت، بسط افکار، رشد اجتماعی و قبول مسئولیت شدند. البته این نظرات را افلاطون و ارسطو نیز توصیه کرده بودند و در آتن و اسپارت تا حدی آن ها را انجام می دادند. در قرن دهم و یازدهم نیز در ممالک اسلامی به اجرا در آمده بودند ولی در اروپا، بعد از رنسانس و در قرن های هیجدهم و نوزدهم، به مرحله عمل گذاشته شدند.

به هر حال، افزایش حمایت و کنترل دولت و مردم بر آموزش و پرورش، بهبود تربیت معلم، ارائه شیوه های جدید تدریس و حاکمیت هدف ها و خواسته های ملی بر تمام فعالیت های آموزشی، تأثیر به سزایی بر پیشرفت اجتماعی، بسط علم، آزادی بیان و رشد اجتماعی مردم داشت. در واقع موقعیت های فعلی بسیاری از کشورهای جهان، نتیجه ارائه همان فلسفه ها، نظرات و بینش های اصلاح طلبانه و انسان دوستانه است. دنباله مطلب، به نظرات فیلسوفان دیگری از کشورهای روسیه و آمریکا مربوط می شود که در شماره آینده مورد توجه قرار خواهد گرفت.

مشکلات آموزش زبان انگلیسی از دیدگاه یک معلم

اشاره

آنچه در ادامه می‌آید، دیدگاه یکی از دبیران زبان دوره متوسطه شهرستان گلپایگان است. سرکار خانم زهرا نوری، مشکلات آموزش زبان را از ابعاد مختلف مطرح کرده است. هیأت تحریریه مجله رشد زبان، ضمن تشکر از ایشان، اعتقاد راسخ دارد که این بخش از مجله می‌تواند فضای مناسبی برای ایجاد تعامل و انتقال تجربیات دبیران در مورد آموزش زبان فراهم سازد. لذا، ضمن درج عین نظریات این همکار محترم، از سایر دبیران گرامی انتظار دارد، پیشنهادات و نظریات خود را در مورد هر یک از مؤلفه‌های دخیل در آموزش زبان، و همچنین مشکلات موجود، برای این مجله ارسال کنند.

شایان ذکر است، مطالب این صفحه، صرفاً انعکاس دهنده نظریات دبیران است و هیأت تحریریه در پی رد یا تأیید دیدگاه خاصی نیست. اما امید است، در این تبادل افکار و انتقال تجربیات، همکاران به نکاتی اشاره کنند که سبب رشد کیفی آموزش زبان و رفع مشکلات آن شود.

هدف از نگارش این مقاله، بررسی مشکلاتی است که در ارتباط با آموزش زبان انگلیسی در مدرسه‌های متوسطه وجود دارد. در هر فرایند آموزشی، همواره عوامل متعددی دخالت دارند که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از: معلمان، دانش‌آموزان، کتب درسی، روش‌های تدریس، سن یادگیری، و وسایل

کمک آموزشی...

حال برای پرداختن به بخشی از مشکلات یادگیری زبان دوم، بهتر است هر کدام از این عوامل را به تفکیک مورد بررسی قرار دهیم.

۱. در فرایند آموزش و یادگیری، این معلم است که در طی چند سال اخیر نقش محوری‌اش تضعیف شده است. بهتر است در ارتباط با نقش معلم چند مورد را مد نظر قرار دهیم:

الف) آیا رشته‌های تربیت دبیر زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها واقعاً کار خود را بر این محور متمرکز کرده‌اند؟ آیا مطالبی را که معلم در آینده برای تدریس به آن‌ها نیاز دارد، واقعاً در دانشگاه تدریس می‌کنند؟ آیا بین آموخته‌های معلم در دانشگاه و آنچه که باید در آینده به دانش‌آموزان بیاموزد، هماهنگی وجود دارد؟

ب) بعد از فارغ التحصیل شدن از دانشگاه، در واقع ارتباط معلم با جامعه بزرگ‌تر علمی قطع می‌شود و او از یک طرف، در چارچوب کتاب‌های دبیرستان محدود می‌شود و از طرف دیگر، باید با مشکلات عمده زندگی دست و پنجه نرم کند.

ج) در ارتباط با سازماندهی کتاب‌های درسی، در مورد حذف و یا اضافه کردن برخی مطالب و چگونگی تدریس آن‌ها با معلمان مشورتی صورت نمی‌گیرد و اگر هم نظر سنجی وجود داشته باشد محدود است و در واقع، ابتکار و خلاقیت معلم از بین می‌رود. د) معلم در طول زندگی روزانه خود در سراسیمه مشکلات

مدرسه و خانواده قرار می‌گیرد و تا حدی ممکن است، اعتماد به نفس خود را از دست بدهد. به علاوه، انگیزه برای کارکرد بهتر در او تقویت نمی‌شود. در واقع، ایجاد انگیزه برای معلمان و تشویق آنان، کم‌تر صورت می‌گیرد. در حالی که اگر جلسات و گردهمایی‌هایی از طرف گروه زبان به طور منظم برگزار شود، شرکت معلم در این جلسات روح و روانی تازه در او ایجاد می‌کند.

هـ) معلم به بنیة قوی علمی وارتقای سطح علمی خود نیاز دارد. او باید با اندیشه‌های جدید و روش‌های تدریس نوین آشنا شود و روحیه خودباوری و خلاقیت و ابتکار باید در او تقویت شود که البته این امر را می‌توان از طریق برگزاری کلاس‌های آموزش ضمن خدمت، برنامه آموزشی غیر حضوری، امتحانات سازمان یافته کشوری (نافل، مکالمات، دوره‌های کوتاه مدت برای آشنایی با روش‌های تدریس نوین، و آشنایی با وسایل کمک آموزشی)، تقویت کتابخانه‌های مرکز تحقیقات معلمان و نشر مجلات رشد زبان تخصصی معلمان و مقاله‌های علمی و آموزشی جدید عملی کرد.

۲. دانش‌آموزان در واقع دومین نقش را در هر فرایند آموزشی دارند و در ارتباط با نقش آن‌ها باید این موارد را مورد تحلیل قرار دهیم:

الف) دانش‌آموزان و نیازهای او: آیا نیازهای اساسی دانش‌آموزان برای یادگیری زبان خارجی در دبیرستان و دانشگاه در نظر گرفته می‌شود؟ نکته مهم این است که آیا یادگیری مطالب آموزشی در چارچوب کتاب‌های دبیرستان و پیش‌دانشگاهی می‌تواند دانش‌آموز را در آینده برای یافتن شغل، مطالعه کتاب‌های خارجی، ورود به دانشگاه و یا سفر به کشورهای انگلیسی زبان یاری کند؟ و آیا اشتیاق و انگیزه دانش‌آموزان، نیازهای علمی، فرهنگی و اجتماعی آن‌ها را چارچوب کتاب‌های انگلیسی متوسطه در نظر گرفته شده است؟

ب) دانش‌آموز و ایجاد انگیزه در او: در ارتباط با کتاب‌های آموزشی دبیرستان، مانند شیمی، فیزیک و غیره، همواره جشنواره‌های علمی و المپیادهای علمی برگزار می‌شود. اما در ارتباط با زبان انگلیسی هیچ گونه تشویق و انگیزه‌ای وجود ندارد. در حالی که می‌توانیم با برگزاری امتحانات استانی و یا کشوری در ارتباط با زبان انگلیسی، دانش‌آموزان مساعد و کوشا را در

این زمینه تشویق کنیم و سطح علمی را در آن‌ها ارتقا دهیم. ج) دانش‌آموز و کسب مهارت‌های مهم انگلیسی: آیا دانش‌آموزان با آموختن مطالب آموزشی کتاب‌ها در دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی می‌توانند مهارت‌های لازم را در ارتباط با «Reading» و «Listening و Speaking» به دست آورند؟ آیا آن‌ها می‌توانند فهم نسبتاً کاملی از زبان انگلیسی پیدا کنند تا بتوانند، مکالمات روزمره خود را بدون مشکل بیان کنند و یا کتاب‌هایی را در سطح خود بدون اشتباه بخوانند؟

د) دانش‌آموز و کنکور: آیا دانش‌آموزان در طول چهارسال تحصیل خود در دوره متوسطه قادرند، سؤالات زبان کنکور را به خوبی پاسخ دهند و یا در گروه آزمایشی زبان موفق شوند؟ آیا آن‌ها فقط باید طرز پاسخگویی به آزمون‌های زبان انگلیسی کنکور را فراگیرند، یا در زمینه‌های دیگری مانند «Writing» و «Speaking» هم لازم است مهارت کسب کنند؟ در واقع، برای پاسخگویی کامل به سؤالات زبان کنکور «عمومی»، فقط باید معنی کلمات و نکات دستوری را بدانند همچنین، دانش‌آموزان با منابعی که برای شرکت در گروه آزمایشی زبان معرفی می‌شوند، در دوره تحصیلی کم‌تر سرو کار دارند و باید خودشان این منابع را تهیه و مطالعه کنند که این خود مشکلی مضاعف برای دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی است. آیا بهتر نیست برای موفقیت دانش‌آموزان مساعد و کوشا در دوره متوسطه هم، رشته‌ای جداگانه برای زبان انگلیسی در نظر گرفته شود؟

۳. در مورد کتاب‌های زبان دبیرستان و پیش‌دانشگاهی این نکات شایان توجه است:

الف) هدف از مطالب گنجانده شده در کتاب‌های آموزشی چیست؟ آیا کمیت و کیفیت مطالب کتاب‌های آموزشی واقعاً بر اساس استانداردهای آموزشی است؟ محتوای کتاب‌های آموزشی بر چه اساسی طراحی و نگاشته شده‌اند؟

ب) مطالب کتاب‌های آموزشی باید بر اساس جنبه‌های فرهنگی، اجتماعی، آموزشی دانش‌آموزان باشد، علاوه بر این، آموختن یک زبان بیگانه مستلزم آشنایی با فرهنگ و اجتماع آن زبان است که در تدوین مطالب کتاب‌های آموزشی هر دو جنبه باید در نظر گرفته شوند.

ج) نکته مهم‌تر، محتوای کتاب‌های آموزشی است. آیا در کتاب‌های آموزشی تأکید یکسانی بر چهار مهارت اصلی زبان



علائم phonetic به طور اعم آشنا شوند.

ه) در ارتباط با کتاب پیش دانشگاهی که هر سال بخشی از آن حذف می شود، مطالب گفتنی بسیار است. متون Reading آن مربوط به سال ها پیش است که سوالات درک مطلب گویای این نکته است. بخش مربوط به «word formation» امسال حذف شد که معلمان واقعاً فلسفه گنجاندن و سپس حذف این بخش را نمی دانند، چرا که مشورتی با آن ها صورت نگرفت. در حالی که کتاب های دانشگاهی، بخش اعظم مطالب به word formation اختصاص دارد و برای افزودن لغات تازه و مهم به کتاب لازم است. متون مربوط به مکالمه و نکات دستوری هم به کتابی اضافی مانند Work book نیاز دارد تا دانش آموزان تمرینات بیش تری انجام دهند.

و) بهتر است در ارتباط با هر بخش از مطالب کتاب های آموزشی به شیوه دانشگاه عمل شود. یعنی در هر پایه، کتابی مخصوص Reading، کتاب خاص برای مکالمه، کتابی خاص برای دستور و کتابی مخصوص آشنایی با لغات تازه و رایج در نظر گرفته شود. همچنین، برای هر کتاب، سطح یادگیری از مقدماتی تا پیشرفته در نظر گرفته شود. همچنین، برای هر بخش از کتاب های درسی در طی این چهار سال، «Supplementary

(Reading, Writing, Listening, Speaking) وجود دارد؟ آیا مطالب کتاب اول دبیرستان تا پیش دانشگاهی هماهنگی و سنخیت لازم را دارند؟ آیا بهتر نیست مطالب عینی و ملموس و مورد نیاز دانش آموز در این کتاب ها گنجانده شوند؟

د) متون مربوط به «Reading» و «New words» در سال های اول تا سوم محدود و نسبتاً قدیمی هستند و در واقع دایره لغات دانش آموزان را محدود می کنند. پرسش های مربوط به «Reading» می باید بیش تر بر جنبه استنباطی دانش آموزان متکی باشد و همچنین، نحوه خواندن آن به دانش آموزان تعلیم داده شود. (خواندن با سرعت کم، متوسط و پیشرفته). متن مکالمه کتاب های اول تا سوم باید مطالب بیش تری را در ارتباط با جامعه، فرهنگ و نیازهای دانش آموزان در برگیرد و همچنین در این زمینه «work book» تهیه شود تا دانش آموزان مهارت بیش تری کسب کنند. باید تمام نکات دستوری مورد نیاز دانش آموزان در کتاب های چهارساله متوسطه گنجانده شود و «work book» هم در نظر گرفته شود. مطالب لازم برای آشنایی با «phonetic» در این کتاب ها به طور منظم و متوالی درج شود و تا حدی، استفاده از «فرهنگ لغت» در این کتاب ها گنجانده شود تا از ابتدای سال اول، دانش آموزان طرز استفاده از Dictionary را بیاموزند و با

یک زبان خارجی را صحبت کنند؟ مگر این که در کلاس‌های مکالمه خارج از مدرسه شرکت کرده باشند. پس بهتر است سن شروع یادگیری زبان دوم را با دیدی کارشناسانه‌تر مورد توجه قرار دهیم.

۶. روش‌های تدریس، و در واقع چگونگی تدریس معلم، نیمی از موفقیت دانش‌آموزان را در بر می‌گیرد. متأسفانه در کشور ما به جای تأکید بر روش‌های نوین و عملی یکسان در سراسر کشور، هر معلمی روش تدریس خاص خود را دارد.

به تعداد دبیران زبان انگلیسی در کشور، روش‌های تدریس داریم که بعضی از این روش‌های تدریس کاملاً قدیمی هستند؛ مثل روش دستور-ترجمه (Grammar Translation Method). با برگزاری کلاس‌های آموزش ضمن خدمت برای دبیران و مخصوصاً دبیران جدیدالاستخدام، و یا با پخش جزوات مربوط به روش‌های تدریس در مدرسه‌ها و آموزش غیر حضوری معلمان، می‌توان این مشکل را رفع کرد.

۷. وسایل کمک آموزشی مهم‌ترین یاری دهندگان معلمان در تدریس بهتر و عملی‌تر هستند. خوشبختانه هم‌اکنون در بسیاری از مدرسه‌های کشور وسایل کمک آموزشی از قبیل: ویدیو، نوار کاست، نوار ویدیویی آموزشی و آزمایشگاه زبان وجود دارد، اما کم شدن ساعات تدریس اجازه استفاده بیش‌تر و بهتر از وسایل کمک آموزشی مذکور را نمی‌دهد. به خصوص در دوره پیش‌دانشگاهی که ساعات درس از ۷ به ۴ ساعت تقلیل یافت، در واقع مهر سکوت بر آزمایشگاه‌های زبان زده شده است. در پایه اول تا سوم متوسطه هم در کیفیت نوارهای کاست و ویدیویی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی باید تحولی صورت گیرد و محتوای این نوارها غنی‌تر شود. همچنین، در بسیاری از مدرسه‌های استان‌ها با صرف بودجه فراوان آزمایشگاه زبان فراهم آمده است، اما دبیران حاضر به استفاده از این آزمایشگاه‌ها نیستند؛ چراکه از یک طرف ساعات تدریس محدود است و از طرف دیگر، آموزش لازم برای بهره‌گیری از وسایل آزمایشگاه را ندیده‌اند.

البته عوامل دیگری نیز در آموزش زبان مؤثر هستند که در این جا مجال پرداختن به آن‌ها نیست.

books بسیار ضروری و مهم است. برای معلمان هم بهتر است از «Teacher's book» تهیه شود تا چگونگی تدریس این مطالب را بهتر بیاموزند.

ی) و آخرین نکته در ارتباط با کتاب‌های آموزشی تحول آن‌هاست. این کتاب‌ها، حداقل به ازای هر پنج سال یک‌بار، به نحوی جدید نیاز دارند تا نیازهای معلمان و دانش‌آموزان رفع شود. همچنین بهتر است، کتاب‌های مورد نیاز برای کنکور گروه آزمایشی زبان، از ابتدای دبیرستان تا پایان پیش‌دانشگاهی گنجانده شود تا اطلاعات دانش‌آموزان در این رابطه افزایش یابد و معلمان هم به مطالعه بیش‌تر و مستمر تشویق شوند.

۴. زمان تخصیص یافته برای تدریس هر یک از کتاب‌های آموزشی در هفته، نکته‌ای در خور توجه است. آیا ۲ ساعت تدریس برای کتاب‌های دوم و سوم متوسطه کافی است؟ در مورد زمان تدریس تخصیص یافته برای کتاب‌های پیش‌دانشگاهی باید بیش‌تر اندیشید. چرا باید زمان تدریس کتاب پیش‌دانشگاهی از ۷ ساعت به ۴ ساعت تقلیل یابد و ساعات مربوط به آزمایشگاه حذف شود و طبعاً مطالبی هم از کتاب حذف گردد؟ آیا کم کردن ساعات تدریس زبان دلالت بر کم‌اهمیت بودن این درس ندارد؟ آیا با محدود شدن در قالب زمان محدود، می‌توانیم تأکید لازم را بر چهار مهارت مهم زبان‌آموزی داشته باشیم و نیازهای دانش‌آموزان را برآورده سازیم؟ هر سال که می‌گذرد، به جای اهمیت دادن به درس زبان انگلیسی، از مطالب و ساعات تدریس آن کاسته می‌شود و آن وقت صاحب‌نظران می‌گویند، ما موفقیتی در رابطه با آموزش زبان در دوره متوسطه نداریم. پس بهتر است در این رابطه بیش‌تر بیندیشیم و ساعاتی را برای حضور دانش‌آموزان در دانشگاه در نظر بگیریم.

۵. سن یادگیری زبان دوم عاملی مهم برای موفقیت در یادگیری زبان‌های خارجی است. بهترین سن برای شروع یادگیری زبان دوم چه سنی است؟ فلسفه به تأخیر انداختن یادگیری زبان از سال اول راهنمایی به سال دوم چیست؟ آیا بهتر نیست زمان یادگیری را به دوران ابتدایی، یعنی سنین ۱۱-۱۲ سالگی انتقال دهیم؟ چرا کشورهای همسایه، مانند پاکستان، در یادگیری زبان انگلیسی بسیار موفق هستند، اما در کشور ما، دانش‌آموزان بعد از فارغ‌التحصیل شدن از دبیرستان، کم‌تر قادرند

نظرخواهی درباره مجله رشد آموزش زبان خارجی

خواننده ارجمند - مشترک گرامی

مجله رشد آموزش زبان در طول سال‌های گذشته با هدف اعتلای دانش دبیران و دانشجویان، طرح شیوه‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی و ایجاد ارتباط مستمر بین کارشناسان و مؤلفان کتب درسی و دبیران و دانش پژوهان منتشر شده است. اکنون به منظور ارزشیابی فعالیت‌های گذشته و حال این مجلات، پرسشنامه‌ای تنظیم شده که در اختیار شما قرار می‌گیرد. خواهشمند است با عنایت ویژه‌ای که به ارتقای کیفیت آموزش در مدارس دارید، آن را تکمیل و به آدرس: تهران، صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵، دفتر انتشارات کمک‌آموزشی ارسال فرمایید.

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

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

۲- آیا مجله مرتب به دستتان می‌رسد؟ بلی خیر

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

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

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

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

طرح مسائل علمی جدید و پژوهش‌های تازه در عرصه زبان‌آموزی

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

حل و بحث مسایل و موضوعات کتب درسی و سؤالات امتحانی و کنکور، پاسخ به سؤالات و اشکالات معلمان و دانش‌آموزان

معرفی نظریه پردازان، دانشمندان، صاحب‌نظران با توجه به ارتباط آن‌ها با کتاب درسی

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

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

طرح مسایل نظام جدید متوسطه

معرفی کتاب و مقاله و مسایل دیگر (لطفاً ذکر شود:

۷- کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است؟

ویرایش علمی مقالات و نوشته‌ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

ویرایش ادبی مقالات و نوشته‌ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

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

۸- آیا لزومی برای انتشار مجله در فصل تابستان احساس می‌کنید و یا انتشار سه شماره در سال را کافی می‌دانید؟

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

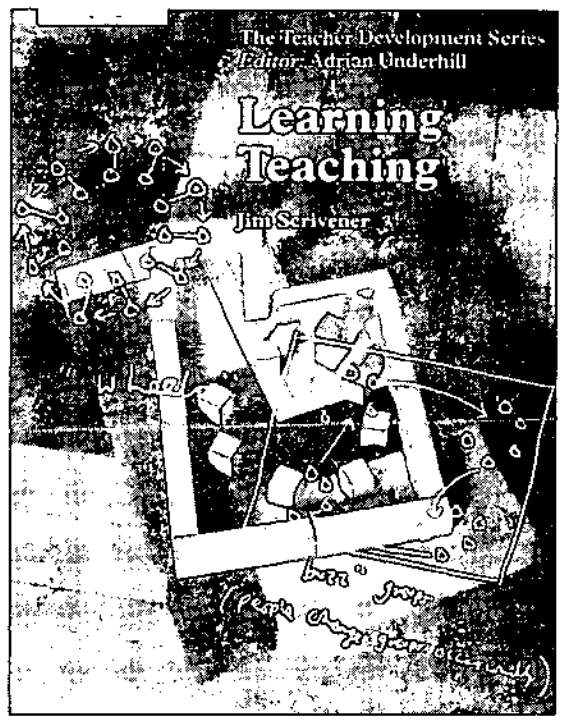
۹- در یک ارزشیابی کلی، آیا مجله رشد آموزش زبان، نیاز شما را به یک مجله علمی-آموزشی در جهت کمک به امر

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

۱۰ هرگونه نظر دیگری دارید مرقوم فرمایید.

معرفی کتاب

BOOKS



Learning Teaching

9

Teacher: One who carries on his education in public (Theodore Roethke)

This book is a guidebook to teaching English as a foreign language. Mostly it is a guide to methodology – to what might work in the classroom.

Learning Teaching is a book that can help you learn to teach in more effective ways. It is also a book about a kind of teaching where the teacher is also learning. However, it is not a book about the right way to teach. Indeed there is no scientific basis yet for writing such a description of an ideal teaching methodology. Instead, we can observe teachers and learners at work and take note of strategies and approaches that seem to be more beneficial than others, not necessarily in order to copy them, but to become more aware of what is possible.

The act of teaching is essentially a constant processing of options. At every point in each lesson a teacher has a number of options available; he or she can decide to do something, or to do something else, or not to do anything at all. In order to become a better teacher it seems important to be aware of as many options as possible. This may enable you to generate your own rules and guidelines as to what works and what doesn't.

Thus, in this book, rather than saying 'This is how to do it,' I've tried to say 'Here are some ways that seem to work.' You'll find lots of ideas and options in these pages and it's largely up to you what you want to take away from them. I aim to give you a 'toolkit' of possibilities.

CONCORDANCE LINES

Here are thirty concordance lines, with the key word in the middle of the line removed. All 30 lines have the same word in the middle. Can you guess from the contexts what the missing word is?

A of the White Paper have been
it at his August conference." [p]
Cram dominated the middle-distance.
to being funny in itself.
brand launches the combatants were
executive finds himself reacting
powered Murdoch executives. [p]
final mixes on their new LP, the
Richardson. It's an old play, but
top of the sticks. The grave looks
there is no shortage of stowage.
that they were somewhere else, and,
find themselves in a strange (yet
Patrick White seems to have been
Podolsky, and Kishinev, whose
them the chance to shore things up.
edited or not edited at all. [p]
the embassies? [p] Amos: You know,
[tref] The boy's laughter echoed
easily she seemed to be taken in.
Outside, the mill stream had grown
and his brain and body both seemed
crosses after the queen (but
had already been written. It was a
religious cries which mingled
heatedly, with the old zest, Klaus
in meeting with me; he seemed
at that age. It was uncanny, but
a previously unsuspected door, but
solution treatment appeared to be

ignored by nearly all critics,
, in view of this dog-fighting,
, I don't recall any scientists
enough, in my edition every page
quiet. [p] Perhaps it has
to the telephone by the close of
, that modesty did not extend to
titled "Give A Monkey A Brain
contemporary, dealing with issues
beautiful, the red earth and the
, it is fitted with just a double
enough, the US ambassador, who
familiar) world of desperate
available. He wrote thousands of
decaying atmosphere she describes
Hignett had agreed to let
, few reviewers ever make this
, they didn't. I think they were
from the craggy outcrops of
, it was in one of her letters to
quiet, as it did when swollen by
intoxicated by worry and by his
even that name is of the ancient
moving feeling to sit there and
with the officially sanctified
taking Johannes's side. Johannes
intent, curious, interested in
reassuring at the same time. That'
enough he didn't feel insecure,
affecting something to do with

MISSING DICTIONARY DEFINITION

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

- If a piece of equipment, for example a radio or a microphone, ----- a signal or sound, it receive it or detects it.
- If you are ----- that something unpleasant might happen, you are nervous and worried because you think that it might happen.

CROSSWORD PUZZLE

- Try the following crossword puzzle. Complete the sentences with verbs that are also body parts.

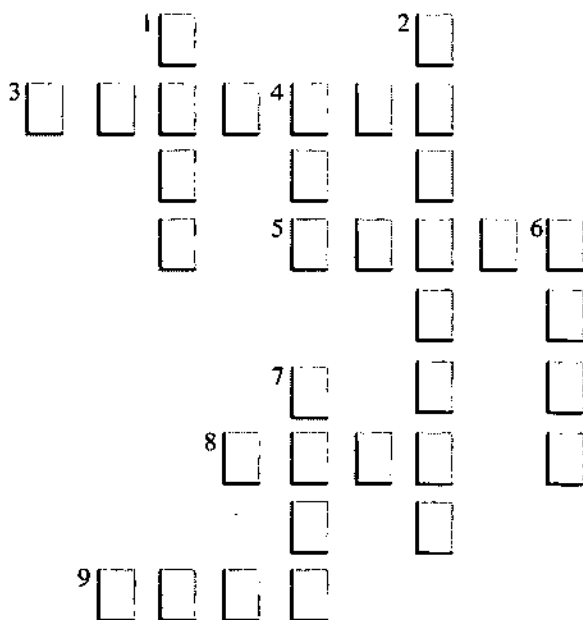
Body Parts Used as Verbs

Across

3. I can't _____ all the violence shown on TV.
5. I like to _____ the words while my sister sings the song.
8. Let's _____ the problem, shall we?
9. They go to the porch to _____ in the dark.

Down

1. We missed the bus, so we have to _____ it now.
2. I'll _____ the responsibility for my behavior.
4. They had to _____ the warships with nuclear weapons.
6. The President has to _____ the committee.
7. Who can _____ the car out of the garage?



WORDS OF KNOWLEDGE

- The purpose of life is a life of purpose.
- Most people would rather be certain they're miserable, than risk being happy.
- The Devil finds work for idle hands.
- Learn from yesterday, live for today, hope for tomorrow.
- The time is always right to do what is right.

JOKES

Father: I've heard complaints about you from all your teachers.

What have you been doing, Johnny?

Johnny: Nothing, Dad.

Father : Exactly.

Father : Why are you late?

Johnny: There was a man who had lost a hundred dollar bill.

Father : That's nice. Were you helping him look for it?

Johnny: No, I was standing on it.

SLANG FORUM

Boo boo (noun)

Definition: A mistake or an error, particularly a small one that becomes an embarrassment

Example: I made a boo boo in my speech. I hope no one notices it.

Etymology: Boo boo comes from the crying sound a child makes when he is injured.

BRAIN TEASERS

- How many birthdays does an average man have?
- If a doctor gave you three pills and told you to take one every half hour, how long would they last you?
- A farmer had 17 sheep. All but 9 died. How many did he have left?
- An archeologist claimed he had found some gold coins dated 46 BC. Do you think he had really found the coins?

LET'S TAKE A BREAK!

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

p_maftoon@iust.ac.ir

QUOTATIONS

- Those who stand for nothing fall for anything.

Alexander Hamilton

- Not life, but good life, is to be chiefly valued.

Socrates

- If you don't learn to laugh at troubles, you won't have anything to laugh at when you grow old.

Edward W. Howe

- I like to listen. I have learned a great deal from listening carefully. Most people never listen.

Ernest Hemingway

- Those who bring sunshine to the lives of others cannot keep it from themselves.

James Barrie

traditional classroom. *Educational Horizons*, 69, 115-119.

Beckson, K. and Ganz, A. (1970). *Literary Terms*. N. Y.: Farrar, Straus and Giroux.

Benner, S. (1992). *Assessing Young Children With Special Needs*. New York: Longman.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: McKay.

Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning*. N. Y.: Harcourt, Brace and World Inc.

Burton, D. L. (1970). *Literature Study in the High School*. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Coonrod, D. & Hughes, S. (1994). Using children's literature to promote the language development of minority students. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 4, 319-332.

Cox, S., & Galdo, L. (1990). Multicultural literature: mirrors and windows on a global community. *The Reading Teacher*, 43, 582-589.

Craft, A., & Bardell, G. (1984). *Curriculum Opportunities in a Multicultural Society*. London: Harper and Row.

Crandall, J. A., Spanos, G., Christian, D., Simich-Dudgeon, C., & Willetts, K. (1987). *Integrating language and content instruction for language minority students*. Wheaton, MD: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Danziger, Marlies K. and Johnson, W. Stacy, (1961). *Literary criticism*. Boston: D. C. Heath and Company.

Daphne de Maurier. (1938). *Rebecca*. London: Daphne de Maurier Browning.

Faltis, C. (1989). Spanish language

cooperation-fostering storybooks for language minority children in bilingual program. *Educational Issues for Language Minority Students*, 5, 46-55.

Fukking, R. G. & de Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 3, 440-69.

Hook, J. N. (1965). *The teaching of High School English*, New York: Ronald.

Hunt, K. W. (1961). Getting into the novel. *The English Journal*, 9, 174-175.

Kruise, C. (1990). *Learning Through Literature*. Englewood, Co. Teacher Idea Press.

Mohan, B. A (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Orlando, C., & Collier, V. (1985). *Bilingual and ESL classrooms: teaching in multicultural contexts*. New York: McGraw Hill.

Rivers, W. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ryan, M. (1963). *Teaching the Novel in Paperback*. N. Y.: The Macmillan Company.

Sacka, C. H., Valley College. D., and Mergendoller, J. R. (1997). The relationship between teacher's theoretical orientation toward reading and students outcomes in Kindergarten children with different initial reading abilities. *American Educational Research Journal*, 4, 721-39.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, London: Oxford University Press.

4. And her good taste made... what it is today.
5. "Do you realize that you wouldn't have a hope for proving anything? All your friends, even servants, believe our marriage to be a..." Rebecca said.

V. Answer the following questions:

1. Why did Mr. De Winter say that his marriage with Rebecca was a lie?
2. What were the difference between the personalities of the first and second Mrs. De Winters?
3. Who set Manderley into fire? Why?
4. How did Mrs. Danvers feel about the second Mrs. De Winter? Why?
5. What conclusions can you derive from the story?

Conclusion

While the teaching of novel can be one of the most pleasurable tasks in a teacher's job, it can also create many disturbances for both the teacher and the students either if it is not instructed effectively or if the students are not well directed to the right path. It would be difficult to cover all various intricacies of this threefold structure of the reading class, i. e. the teacher, students, and novel. It is the duty of the teacher to tailor the available methods to the singularities and idiosyncrasies of his class. Considering the importance of literature, however, any endeavor and zealous attempt to amend and promote the methods of teaching it in classes seems essentially justifiable and worth-undertaking. As Brooks (1964) claims

"Literature is wholly and inevitably rooted in language, and it is no surprise to rediscover in literature certain features that are peculiar to and basic in language. No more than language can literature separate itself from the "speaker-

hearer-situation" trichotomy." (p. 100)

Literature renders a rich source of totally authentic language, full of all structural and vocabulary hints a conscientious teacher may aspire to instruct, and has the capacity to provide a genuine foundation to foster meaningful learning and teaching the effectiveness of which is strongly supported by many scholars, such as Sacks et al., (1997) and Alfassi (1998). In the same line, Coonrad and Hughes (1994) assert *"during the past few years, we have found that the integration of language and content is done best through the use of... literature"* (p. 321). In addition, literature gives a prominent place to aesthetic feelings, profound imagination, challenging ideas, and cultivating impressions. In summary, through the use of concrete referents and comprehensible information linked by literary selections, language students can develop concepts and content knowledge. Through teacher questioning which combines higher order thinking skills such as analyzing, synthesizing, and predicting with basic interpersonal communication skills, language development is facilitated. It goes without saying how skillful and armed with various methods and procedures a novel teacher should be not only to diminish the readers' impediments in reading, but also to guide them to the right direction leading to self-autonomy and independency.

References

- Allen, H. and Campell. R., (1972). *Teaching English as Second Language*, N. Y.: McGraw-Hill, International Book Company.
- Amspaugh, L. (1991). *Necessary Compromises: Whole language in a*

- a. surprised b. adored
c. obeyed c. envied

II. Select the best choice from the four alternatives which best shows the meaning of the statement.

1. "Was the boat in a fit state to put to sea?" means "Was the boat...
 - a. in good order and ready for sail?"
 - b. elegant and beautiful enough for sail?"
 - c. carrying goods to the sea?"
 - d. making a journey to the sea?"
2. "Danny! What on earth..." began Favel, but Maxim cut him short. Maxim...
 - a. drove him away.
 - b. scolded him.
 - c. pushed him hard.
 - d. interrupted him.
3. "I ought to have known". "Nonsense... how could you? It was the sort of thing *that could possibly enter any of our heads.*"
 - a. that any of us could possibly imagine.
 - b. that could come under any headings.
 - c. that could give us any headaches.
 - d. that any of us could learn and remember.
4. "I wish you could be spared a public inquiry" means "I wish you...
 - a. need not be questioned in public."
 - b. need not be punished in public."
 - c. would be threatened by the public."
 - d. would be accused by the public."
5. "You haven't much in common with her" means "You...
 - a. are a stranger to her."
 - b. do not like her."
 - c. are not like her."
 - d. are not a common person."

III. Circle the choice that best completes each of the following sentences.

1. The east wing, which was prepared for Mr. And Mrs. De Winter, ...
 - a. looked toward the sea.
 - b. looked over the flower garden.
 - c. had been used by Rebecca.
 - d. had never been used by visitors.
2. Mrs. Danvers came to live at Manderley when...
 - a. Rebecca was a bride.
 - b. Mr. De Winter was still a boy.
 - c. Mr. De Winter's father was alive.
 - d. she herself was a little girl.
3. Mr. De Winter guessed that Mrs. Danvers disliked her because Mrs. De Winter was...
 - a. a stranger.
 - b. Maxim's new wife.
 - c. her rival.
 - d. difficult to deal with.
4. The second Mrs. De Winter had very prominent characteristics. They were...
 - a. beauty and pride.
 - b. cleverness and self-confidence.
 - c. liveliness and humor.
 - d. modesty and loyalty.
5. Rebecca's dead body was found in the...
 - a. cottage
 - b. boat
 - c. river
 - d. West wing

IV. Complete the following sentences:

1. The woman buried below church is... Rebecca.
2. Mr. De Winter looked ill because he couldn't get over the... of his wife.
3. You thought I loved Rebecca? I... her. I tell you.

there exist ample evidence of such occurrences:

- I was going in by the iron *entrance* gates.
- Moonlight can play strange tricks even with a *dreamer's* fancy.
- In *reality*, I lay far away.
- Her *curiosity* was like a disease.
- She said, just *carelessly* enough to warn her what I was.
- It showed that I was young and *unimportant*.
- I am afraid I must *disagree*.
- Isn't there a very big hall in Manderley, with very *valuable* pictures?
- I was not used much to occasional visitors.
- It is the *loveliest* room you've ever seen.
- He held my hands *tightly*, like a child needing *confidence*.
- It was a silence of *uneasiness* and guilt.
- I thought I'd take a gun and *frighten* the fellow.
- Suddenly, the wind blew *harder*.
- Frith looked *uncomfortable*.
- And everything went smoothly, until Tabb gave his *evidence*.
- Coming back there... after five *unspeakable* days.
- She's training me to be a thing called a *companion*,... I didn't know people could buy *companionship*.

Moreover, the students should get familiar with the phrases and idioms as well as metaphors and similes abundant in a novel like Rebecca. Some examples may seem worth-mentioning in the class:

- *What on earth* shall I wear?
- *What the devil* do you think you are doing?
- It had all those big places *beat for beauty*.
- *She's hard and fast* when she is on those rocks.
- *It was touch and go* for you then, Max.

- You would *twist things around* and make things difficult.
- The grass... *was a sheet of silver lying calm under the moon, like a lake undisturbed by wind or storm*.
- A cloud came over the moon, *like a dark hand before a face*.
- I have not *made up my mind*.
- I came in rather *a hurry*.
- Manderley was looking *its best*.
- You haven't much *in common* with her.
- He hasn't *a thread of a case*.
- Billy *is mad about* his wife.

Comprehension Check

Based on the suggestion of Hunt (1961) for making comprehension check questions, the following questions are prepared, consisting of five parts to monitor the readers understanding of words, phrases, and comprehension of the reading as a whole:

I. Circle the best choice (a, b, c, or d) that carries the same meaning as the underlined word.

1. It was a quiet, still happiness for Mr. And Mrs. De Winter.

a. cool	b. calm
c. wonderful	d. dangerous
2. She spoke in a peculiar way.

a. polite	b. frightened
c. strange	d. pleasant
3. Rebecca was quite efficient.

a. tiresome	b. able
c. lazy	d. cheerful
4. Tabb has altered the whole business.

a. arranged	b. stopped
c. managed	d. changed
5. Mrs. Danvers simply worshiped Rebecca.

own point of view. The second is Mr. De Winter, the rich owner of Manderley who is seeking his long-lost happiness in his new, young, innocent, and inexperienced wife. The third is Mrs. Danvers, the extraordinary, and somewhat horrifying, character causing a lot of suspense in the story. And the last one is Rebecca, based on whose name the title of the novel has been formed. The literary power of Du Maurier gets prominent from the fact that Rebecca is dead from the very beginning of the story, but her strongly influential character is so pervasive throughout the story that she becomes as known to us as any other characters of the book.

Language

Though the structural patterns are not of very tough nature, many of them may need being explained and instructed to the students. As an example the following sentence, containing clauses or shortened clauses embedded in another clause or being compounded with another clause, will surely need elaboration:

--- *Time could not spoil the beauty of those walls, nor of the place itself, lying like a jewel in the hollow of a hand.*

--- *When I stood straight again, brushing the raindrops from my hair, I saw that we were standing in a little bay, the stones hard and white under our feet, and the waves breaking on the shore beyond us.*

--- *It seemed to me next morning, as I lay in the bed, looking at the wall, at the light coming in at the window, at Maxim's empty bed, that there was nothing quite shaming as a marriage that had failed.*

--- *It was like going with someone to hospital- someone who was going to have an operation- and not knowing what would happen, not knowing whether the operation would be successful.*

--- *Eating and drinking, trying to seem natural in front of Firth, the servants, Mrs. Danvers- whom I had not the courage to turn away, because of her knowledge about Rebecca she might have suspected, she might have guessed-Frank always by my side.*

--- *If she had met you, she would have walked off into the garden with you, arm-in-arm, talking about flowers, music, painting, whatever she knew you were interested in, and you have been deceived like the rest.*

--- *She knew I would sacrifice pride, honor, personal feelings, rather than stand before our little world after a week of marriage and have them know the thing about her that she had told me then.*

--- *And then the next day she would be up at daybreak driving to London, off to that flat of hers by the river like an animal to its hole in a ditch, coming back here at the end of the week, after five unspeakable days.*

--- *I said if I found him here, anywhere in the grounds, I'd shoot him. I would not stand it.*

Wording

If more than one word in twenty is unknown to the students, they will find it difficult to understand. The vocabulary domain of the students may be gradually expanded through graded readings. In Rebecca also, if the students get well familiarized with how to guess the meaning out of context, how to use dictionary efficiently, and how to realize that words in different contexts assume different meaning, they will meet less and less impediment as they go ahead through the book.

Another very practical approach to expand the vocabulary domain is to know word-formation rules, derivations, prefixes, and suffixes. In the Rebecca, like any other book,

- b) It should be narrow enough to be exhausted in the space available.
- c) It should be neither self-evident nor intangible: just challenging.
- d) It should be about a reader's response to the novel, then let it be about a normal response, not an imaginative response.
- e) It should not all depend on the meaning of a term only vaguely defined, like a 'real' character (Hunt, 1961).

Putting Theory into Practice: Rebecca

To put the aforementioned theoretical points into practice, 'Rebecca', a novel by Daphne Du Maurier, has been selected. The justification for the adoption of this novel is the simplicity of this book and the extreme suspense it creates, leading the reader to have hunger for realizing the end of the story. It is also rich in all the grammatical stimuli and language embellishments a teacher wishes to introduce to the attentive readers. All the theoretical elements posed above will now be practically practiced in this selected novel:

Plot

Since the plot of Rebecca deserve being introduced into the students, an introduction to plot must be given beforehand. A narrator relates the story: a young woman whose name we never know and is 'I' throughout the story. Almost all the story is in the form of a flashback: the story starts from the present time but proceeds with the writer's reference to the events occurred in recent past.

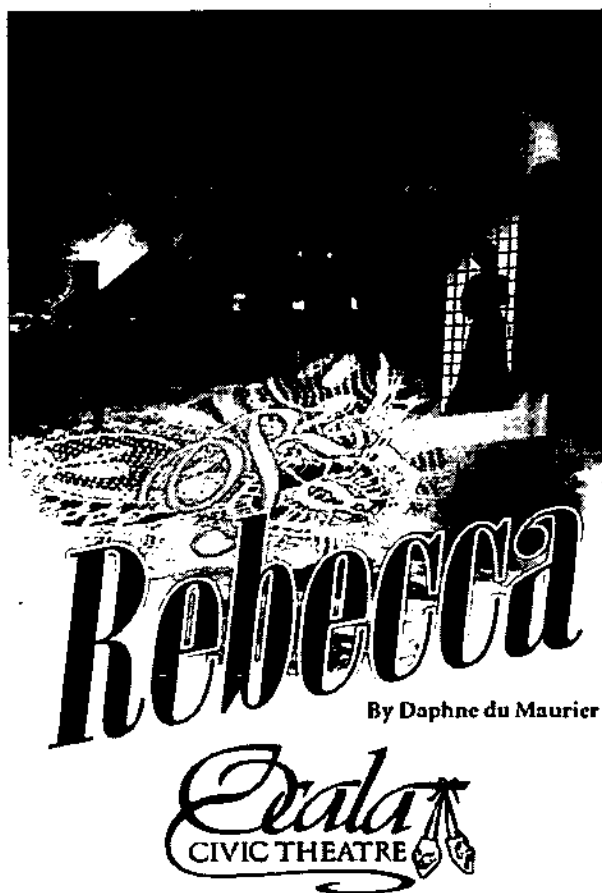
Setting

For some novels, it may sound necessary to give the geographical background of the story. For Rebecca, however such an explanation does not seem very crucial. Instead, other more detailed setting descriptions, such as the

description of gloomy, eerie, and the same time magnificent Manderley - the castle like place they live in - is highly influential in the readers' attitude toward the story and in enhancing the feeling of suspense and fear. Actually the picturesque descriptions Du Maurier offers throughout the story to stipulate the setting of the story is so vivid and so simply tangible to our five senses that the reader can easily imagine the place with all its particularities and peculiarities. The students should, therefore, get to know how to develop a feel for appreciating the setting of the story whereby they can deepen their comprehension of the whole story.

Characters

There are four outstanding characters in Rebecca: the first major one is Mrs. De Winter, the writer herself, which is described from her



preferred to mere translation which some teachers facilitate the comprehension task with. The students must be guided and supported gradually to the point of independency. The most important guidance to be given is familiarization with plot. For instance, the teacher can familiarize the students with the story by giving them a short summary of each chapter in advance, which can serve as both an incentive for meaningful learning and as a stimulus to arouse the interest of the students. If the plot is a very complicated one, the students may be required to write a summary after every two or three chapters to be discussed in the class and to make sure that the students have realized what has happened in the story so far.

2. How to Deal with Characters

The students should get to know the way the characters are described, the way they look, sound, feel, and behave, and the influence of the events on them.

It can be a good class procedure to make the students have a written developing report of each character to be completed and matured as the story goes on. The teacher can facilitate the process by posing the relevant questions, such as those aforementioned by Hook (1965).

3. How to Deal with the Language

Sometimes the students meet hurdles in comprehension due to their lack of command over the complicated structural patterns as well as vocabularies used in the text. Therefore, explanations on confusing tenses, complex sentences or compound complex sentences, indirect speech, passive making, conditional sentences, and more or less similar intricate structures should be provided by the course

teacher each in its due turn. Moreover, the students must be well acquainted with the unknown, and yet keywords and key phrases of a story, the special idioms and expressions utilized by the writer, and the metaphorical wordings effectively put to use by the writer. The students must be provided with all the spoken forms of grammatical explanations and wording elaborateness by the teacher whenever he felt that each of the brought up points may impede the students' deep appreciation of the story.

4. How to Check Comprehension

The competent teacher should manage to avoid resorting solely to translation technique to make sure of full comprehension. He must show the students that there are a lot of points the students can either guess from the context or can gradually understand as the story approaches its end. Different studies, such as the one done by Fukkink and Glopper (1998), emphasize the unquestionable role of teaching how to guess the meaning from context on the vocabulary growth.

To check the comprehension of the students and to intensify the student's understanding of the text, the teacher can provide a discussion class bringing up some problems discussed in the novel which are of acceptable interest and importance to the entire class. Another way of monitoring the comprehension of the students is to construct well-prepared comprehension check questions by answering to which the amount and the depth of comprehension can be ascertained (Bloom, 1956). Five canons must be born in mind when the questions are to be made out for any individual novel:

a) The question should take the reader back into the novel more deeply, rather than out of it.

action centered on the protagonist and concerned with something he wishes to gain but the attainment of which is not clear.

Character

The characters of a story are the agents of developing the actions in the story. Characterization can be more specified by the following typical inquiries, titling "the nine basic methods of revealing character" (Hook, 1956, pp. 174-5):

1. Telling what kind of person he is.
2. Describing the person, his clothing, and his environment.
3. Showing this action.
4. Letting him talk.
5. Relating his thoughts.
6. Showing how other people talk to him.
7. Showing what other people say about him.
8. Showing how other people react because of him.
9. Showing how he reacts to others.

It is very important that the teacher points out the close relationship between characters and events in any fiction. The interrelationship between character and plot should be underscored here again.

Theme

Not all novels are concerned with a definite theme. Anyhow, any novel will definitely have something it wishes to tell the readers. It may be stated directly or indirectly. In any case, it is crucial for the students to be able to extricate the theme from any given novel. The theme is mostly implied from the action; it is scarcely directly stated. As the students get more accustomed to reading novel, and as the teacher

provides them with more mature elaboration on themes of different novels, the students will progressively become able to handle the theme in both their novels as class assignment and those they study out of the class setting.

Form

Though the meaning of a text is what is to be conveyed and to be born in mind, in literary writings the form is also of high importance since in this type of writings the form itself achieves meaning, unity, and integrity. Form is studied under two aspects: structure and style. Structure is the way the author arranges the incidents whereby the character is revealed, and the suspense, the climax, and the resolution of the conflict are achieved. Style means the author's particular use of language: his choice of words, the way of combining them together, and his way of utilizing literary devices, i.e. imagery, symbolism, irony. More explanation on the constitution of these elements is out of the scope of this paper.

How to Teach Novel

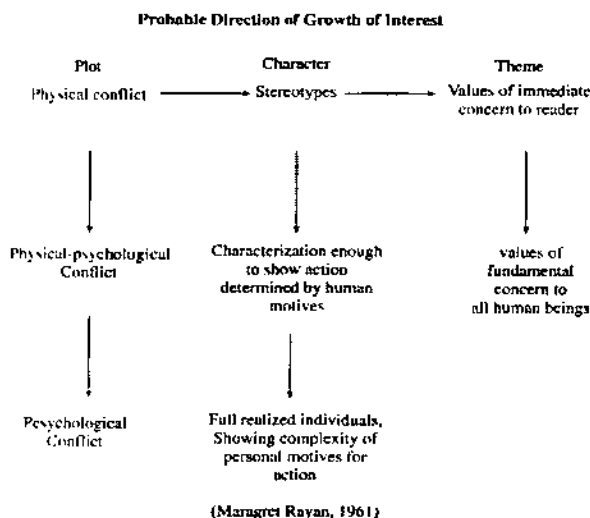
Novels can be included in high school and university curricula for two main reasons: 1) to encourage students to read for themselves, and 2) to make them familiar with a language different from their text books. A balance should, therefore, be kept between showing the students how to appreciate the *plot* and the *character* while making clear the way in which the *language* is used and how *comprehension* of whole events take place.

1. How to Deal with the Plot

In helping the students get to know the story, letting them find out what goes on story for themselves is much recommend and

1. How to Develop Appreciation

The following chart shows how a teacher can plan his strategy to develop appreciation of a novel:



The above direction of growth of interest seems very appropriate for the advanced students at universities who have already had some years of experience in English and have stored enough vocabulary and structural input to follow the complicated ideas and conflicts involved in the story. The teacher can help to increase the interest through a step by step explanation of plot, characterization, and theme of the novel. In such a way, he can broaden and deepen the initial interest of the students and can also mold and develop their fondness by proper guidance and explanation.

2. Selecting Novel for Class

Developing appreciation of reading novel depends greatly on the novel chosen for study. It is necessary to offer the students the novels of sequential difficulty so that they would be able of read them in their allotted time with interest and at the same time they can gain the

required language proficiency. Actually, most English teachers do not have the opporetunity to go beyond the curriculum to select a novel particularly appropriate for a certain group. However, in trying to make the wisest choice from several alternatives, the complexity of form and the appropriateness of content must be certainly taken into careful consideration.

3. Undersatanding the Writer's Techniques

Before getting into the realm of actual study of novel in class, the students should be first introduced with the four essential elements of novel: setting, plot, character, and theme. The teacher himself must have mastery over these elements and acquaint the students with these cornerstones of any novel and the way these elements relate to each other and to the whole story. The following brief descriptions, provided by Danziger and Johnson (1961) can shed some light on the nature of these basic elements.

Setting

An author does more in the setting than indicating the time and the place of the story. He gives this type of information in the first place, but other specifications about the characters and incidents of the story are gradually built up as the story proceeds. However, in concise terms, setting is definded as the time and the place in which the action of a story or play occurs.

Plot

Plot is the structure of the action. It is the organization of incidents in a story. Although all the aspects of a novel relate functionally together, plot and character are inseparable. The plot of a novel is based on conflict, either inner or outside, which provides a basis for the

through a literary selection is beneficial for all students and particularly for non-English speaking readers. This approach provides them with a common bond even if it is not students' native language. Novels can be the stimuli for intellectual and social interactions as well as a comprehension connection for the learning experience. The learning objectives of the curriculum are embedded in the very real drama of the literary selection (Coonrod and Hughes, 1994, p.323). Similarly, Orlando and Collier (1985) believe that though the language of instructions is English, it is the foreign language for the students, *art* evokes many powerful emotions and cognitive responses and, therefore, it is an excellent base for communications. Content becomes assessable to second language learners through the practice of communication skills and cognitive skills (Mohan, 1989). Likewise, Kruse (1990) points out that quality literature is essential to an effective language program. Using well-written stories not only captures the imagination, but also provides a model of how a plot develops and flows. Stories enrich vocabulary with vivid, colorful, well-chosen words. Craft and Bardell (1984) consider that hearing, telling, writing, and drawing stories help the language development of foreign language learners. In retelling the stories they have been told or read to, their unconscious knowledge directs their language production.

By the same token, Crandall, Spanos, Christian, Simich-Dudgeon, and Willets (1987) offer ideas for integrating language and content, and point out that the underlying principles and procedures remain the same throughout different levels although implementation varies.

The Problems of Teaching Novel

The study of novel, though quite a worthwhile undertaking, is not out of any problems. The students may not have enough motivation to read the novel because they have not become familiar with the advantages they can derive from reading novel and also because they have not been introduced with the methods of reading novel. On the other hand, novel classes can become dull and wearisome by virtue of the teachers' ineffectiveness in utilizing the appropriate and manifold reading methods. The teacher may solely resort to reading aloud, translation, teachers' self interpretation, and the like which will definitely lead to the inefficiency of the class. Furthermore, the study of novel in class takes time, and it can be a major hurdle in the way of terminating a whole novel in a specific instructional term.

Literature and the Role of Teacher

Teaching literature can be one of the most pleasurable aspects of any teacher's career. Utilizing literature, the teacher can teach the pupils how to read and how to enjoy reading. Any desire to help the students develop appreciation of literature means to guide the students in the right direction to reach the maturity and personal potential they deserve.

One of the main responsibilities of such a conscientious teacher is to present the student with the right novel at the right level. He also must familiarize the students with numerous advantages they can take from novels. The teacher should assist the pupils to develop independent and genuine appreciation of the novel they read.

reading, such as development of writing, obtaining facts and information, familiarity with other cultures, etc. are of marginal value, though they are utilizable by-products of reading.

In countries like Iran, where the students are not yet well accustomed to reading in their mother tongue, teaching reading in another language has to be actively encouraged and developed. Due to the influence of the Grammar Translation method at reading classes, the students are not probably able to read independently, either for pleasure or for getting information. The domination of translation procedure over reading classes can be due to the teachers' underestimation of the students' comprehension which is by no means a sound assumption. Instead of mere translation, teaching different skills, such as deduction, induction, guesswork, and rereading, can gradually improve the students' ability to the point of automacy, while translation on its own does not have such an adequacy at all.

Why Should Literature Be Taught in Language Classes?

Language can not be separated from the people who speak it and these people are mirrored in the literature they produce. On the importance of literature, Rivers (1981) points out;

"Although literature, in its broadest sense, will always provide interesting and thought-provoking material for language classes, this aim has become less appropriate as the principle objective for all the students at other levels. Literature will continue to be an important element in the general education of students" (p. 10).

Since poetry is the most difficult type of

literature to be taught in class, novel is more appropriate in getting the students acquainted with the literature of the target language, as well as providing a suitable stimulus to improve their reading skills. Most novels include dialogues of simple conversation types which are closest to the English being used in real situations by native speakers and, therefore, most apt for students to learn. Thus, serious thought and care must be given to the selection of any novel to be presented to the students.

The study of novel can occupy an important place in the English curriculum at high schools and universities in any country where English is taught as a foreign language since it helps the students to expand their vocabulary and structural knowledge. At the same time, it makes the students enjoy reading and it stimulates reading with a high degree of comprehension. Moreover, it helps the purposeful reading conditions to be met and, hence, better assimilation of input becomes feasible. Novels allow students to enjoy and replicate actual and vicarious life experiences of other right in the classroom. Novel act as *"mirrors and windows on a global community"* (Cox & Galdo, 1990, p.582). Faltis (1989) summarizes the advantages of using novels for language students. First, stories are excellent sources for both vocabulary and concept development since the words tend to be presented in contexts supported with pictures and other kinds of extra-linguistic clues. Second, such books provide a context for verbal interaction. Third, novels can teach students about *"attitudes and behaviors that are valued in society"* (Connrod and Hughes, 1994, p. 323). Integrating what is acquired

Introduction

Reading is often the chief goal of learners in countries where English is taught as a foreign language; while reading and writing together are the core of the activities in the most EFL classes at different levels. Attention to academic reading and reading for the purpose of learning, therefore, has come to be one of the most important methodological topics in the field of teaching English to the speakers of other languages. Considering the emphasis on reading as the primary concern in EFL program, the materials to be used as the stimuli in the process of reading comprehension teaching/learning are of unquestionable significance.

Reading comprehension materials can be more or less classified into two main categories: the ready-made books written for a special level of language proficiency and the teacher-developed materials prepared or modified by the course instructor. In the first case, the ready-made type of materials, the challenging problem is that such materials are prepared on a rough estimation of the level of language proficiency relevant to some predetermined levels of elementary, intermediate, or advanced, for instance, regardless of the specific language background, cultural intricacies, social hindrances, and the like. They also do not enjoy the diversity, which is of crucial importance in the arousal of interest. The failure of professionals to acknowledge and value diversity has historically contributed to the poor school performance of students (Benner, 1992). In the case of teacher-developed materials, the first hazardous problem is that of jeopardizing the authenticity of the original texts. Taking into account the problems facing the existing

printed matters, it sounds quite logical to be keen on seeking after a suitable, and at the same time authentic source of written stimuli for reading classes.

As far as experiences indicate, reading comprehension has been neglected at high schools and pupils, therefore, are not likely to acquire the necessary fundamental skills essential for their higher attainment. This inefficiency has been extended to university levels as well.

In this regard, bearing in mind the significance of reading skill in EFL situations, the inadequacy of existing procedures utilized, and the inefficiency of the present materials, it seems reasonable to suggest the replacement of novel as a possible substitute for the existing materials taught at universities, since language is easier to learn when it is relevant, part of a real event, has purpose for the learner, and the learner has the capability of using it (Amspaugh, 1991).

This paper is an attempt to provide some guidelines for teaching novel to EFL students at universities. The paper has been enriched with examples and reading comprehension questions. Moreover, some problems of teaching novel to university students are put forth together with some suggestions on the teacher's role in teaching novel.

It is hoped that this paper can be of some facilitations to the improvement of effective approaches both to reading comprehensions in general and teaching novel in particular.

Some General Comments on Teaching Reading

The main purpose in getting students to read is to increase their command of reading skill. Other secondary benefits to be derived from

Teaching Novel in EFL Reading Comprehension Classes

Akbar Mirhassani, Ph.D.
mirhas-a@es.modares.AC.IR
Tarbiat Modarres University
&
Marjan Bateni, M.A

چکیده

تدریس خواندن و تهیه مطالب مناسب برای این کار، همیشه مشکلی برای معلمان زبان بوده است. علاوه بر آن، بعضی از کتاب‌ها، متن چندان جالبی ندارند و معلمان نمی‌دانند چه مطالب دیگری را به کار برند. این مقاله مشکل تدریس خواندن را مورد بحث قرار می‌دهد و پیشنهادهایی برای استفاده از داستان و رمان در درس خواندن ارائه می‌کند. برای نمونه، یک رمان و تمرین‌های آن آورده شده است که تمرین‌های آن را می‌توان، برای داستان‌های دیگر نیز تهیه کرد. به این ترتیب، معلم از محدودیت‌های موجود در درس خواندن نجات می‌یابد. تمرین‌ها و نکات مورد بحث در کتاب، به درک مطلب کمک مؤثری می‌کند. این نوع متون می‌توانند، راه‌حلی برای کمبود کتاب‌های خواندن در رشته زبان انگلیسی و دیگر موارد باشند.

کلید واژه‌ها: خواندن، رمان، داستان، تدریس و پیشنهاد برای خواندن

Abstract

Teaching reading and preparing suitable materials have always been a problem for language teachers. Moreover, some of the reading books do not have interesting passages and teachers are wondering what else they can use. This article discusses the problem of teaching reading and gives some suggestions on how to use novels for reading.

The sample novel and suggested exercises given can be used as a model for other novels and stories and release the teacher of the reading classes from restrictions imposed upon him/her. Different types of exercises and the points can be discussed in order to help the language learners understand the passages and solve the problem of limited reading texts.

Key Words: reading, novel, teaching, suggestions for reading

Bibliographie

- Böll, H. 1965. Wanderer, Kommst du nach. Spa...: Frankfur/ M-Berlin. Ullstein Verlag.
- Brockhaus, F. A. 1984. Der Sprach-Brockhaus (9. Auflage): Wiesbaden. F. A. Brockhaus Verlag.
- Goethe, J. W. 1963. West-östlicher Divan. Ed. Max Rychner: Zürich. Manesse Verlag.
- Goethe, J. W. 1966. Faust. Ed. Erich Trunz: Hamburg. Christian Verlag.
- Grebe, P. 1966. Duden-die Grammatik (2. Auflage): Mannheim. Dudenverlag.
- Hesse, H. 1964. Siddhartha: Frankfurt/ M. Suhrkamp Verlag.
- Kent, R. G. 1953. Old Persian (second edition): New Haven. American Oriental Society.
- Schiller, F. 1966. Werke in drei Bänden. Ed. G. Fricke- H. G. Göpfert: München. Carl Hanser Verlag.
- Wahrig, G. 1997. Deutsches Wörterbuch: Berlin. Bertelmann Lexikon- Verlag.
- Walser, R. 1964. Prosa: Frankfurt/ M. Suhrkamp Verlag.

ج. محمدتقی بهار- محمد پروین گنابادی (ج ۲): تهران. کتابفروشی زوار.

یهقی، ابوالفضل محمدبن حسین. ۱۳۵۶. تاریخ یهقی. ج. علی اکبر فیاض (ج ۲): مشهد. دانشگاه فردوسی. تاریخ سیستان. ۱۳۱۴. ج. ملک الشعراء بهار: تهران. مؤسسه خاور.

حافظ، شمس الدین محمد. ۱۳۲۰. ج. محمد قزوینی- قاسم غنی: تهران. کتابخانه زوار.

راستارگویا، و. س. ۱۳۴۷. دستور زبان فارسی میانه. ترجمه ولی الله شادمان: تهران. انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.

رودکی، ابوعبدالله جعفر بن محمد. ۱۳۳۶. محیط زندگی و احوال و اشعار رودکی. ج. سعید نفیسی (ج ۲): تهران. انتشارات ابن سینا.

سعدی، مصحح الدین. ۱۳۶۳. شرح بوستان. ج. محمد خزائلی (ج ۵): تهران. انتشارات جاویدان.

سعدی، مصحح الدین. ۱۳۶۳. شرح گلستان. ج. محمد خزائلی (ج ۵): تهران. سازمان انتشارات جاویدان.

سنائی، ابوالمجد مجدود بن آدم. ۱۳۷۴. حدیقه الحقیقه و شریعه الطریقه. ج. مدرس رضوی (ج ۴): تهران. مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.

سنائی، ابوالمجد مجدود بن آدم. بی تا. دیوان سنائی غزنوی. ج. مدرس رضوی: تهران. انتشارات کتابخانه سنائی.

فردوسی، ابوالقاسم. ۱۹۷۱-۱۹۶۳. شاهنامه. ج. برتلس: مسکو، آکادمی علوم اتحاد شوروی

مشکور، محمدجواد. ۱۳۴۲. دستورنامه (ج ۲): تهران. مؤسسه مطبوعاتی شرق.

نائل خانلری، پرویز. ۱۳۵۲. دستور زبان فارسی (ج ۲): تهران. انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.

نارمن شارپ، رلف. ۱۳۴۳. فرمان های شاهنشاهان هخامنشی: شیراز. دانشگاه شیراز.

ناصر خسرو، ابومعین. ۱۳۶۵. دیوان. ج. مجتبی مینوی- مهدی محقق (ج ۲): تهران. مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.

نظامی گنجوی، الیاس بن یوسف بن زکی بن مؤید، ۱۹۸۷. هفت پیکر. ج. طاهر احمد اوغلی محرم اوف: مسکو. فرهنگستان علوم جمهوری شوروی سوسیالیستی آذربایجان.

فهرست منابع فارسی

- آل احمد، جلال، ۱۳۳۷۰. مدیر مدرسه: تهران.
- ابوالقاسمی، محسن. ۱۳۷۵. دستور تاریخی زبان فارسی: تهران. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی. بلعمی، ابوعلی محمد بن محمد بن. ۱۳۵۳. تاریخ بلعمی.

finden und sie sowohl in Wortsprache, als auch in Schriftsprache zu meiden versuchen. Diese trifft man meistens in Sätzen, in denen gewisse Verben wie "gehen", "kommen", "geben", "senden und andere Verben dieser Art benutzt werden. Diese Neigung, die sich häufig in der persischen Sprache zeigt, sieht man auch in den alten Texten. Im deutschen aber begegnet man dieser Tendenz nicht.

- I - دو روز تمام مدرسه نرفتم .
(آل احمد، ۱۳۳۷)
- II - دوستان گو نصیحتم مکنید
که مرا دیده بز ارادت اوست
(سعیدی، گلستان، ۱۳۶۳)
- III - پشته چو بر شد برزند پیل را
با همه تندی و صلابت که اوست
(سعیدی، گلستان، ۱۳۶۳)
- IV - کتاب را فرستادم چاپخانه .
(در تداول فارسی زبانان)
- V - او کتابخانه است .
(در تداول فارسی زبانان)

Schlußfolgerung

Anhand der genannten Klassifizierung der entsprechenden Beispiele kann man zum Ergebnis kommen, daß die Präpositionen im Deutschen und im Persischen vor, nach oder als Komprimierende an die Seiten ihres Komplements eingesetzt werden können und aus diesem Gesichtspunkt ist ihre Verwendung in den beiden Sprachen gleich. Die Vorderen, die in einem großen Ausmaß in den beiden Sprachen erscheinen, haben im Vergleich zu den anderen Kategorien verbreiteten Gebrauch und schon seit alten Zeiten. Die

Zusammengesetzten Präpositionen, die hauptsächlich emphatische Anwendung haben, sind in der deutschen Sprache hinsichtlich ihrer äußeren Struktur nicht vielfältig, wobei sie in Farsi sehr variant erscheinen. Diese Kategorie wird in den beiden Sprachen gebraucht aber ihre Anzahl in der persischen Sprache ist wesentlich größer. Die Gruppe der Präpositionen, die nach ihrem Komplement benutzt werden, sind in der deutschen Sprache reichlich vorhanden, deren Verwendung aber in Farsi nur in Verbindung mit "ra" begrenzt ist.

Die Präpositionen, die sowohl vor, als auch nach ihrem Komplement eingesetzt werden, haben noch in der heutigen deutschen Sprache Verwendung, jedoch kommen sie in der persischen Sprache überhaupt nicht zur Erscheinung.

Anhand der erwähnten Beispiele, ist es bemerkenswert, daß einige von diesen Präpositionen wie "zufolge" angesichts ihrer Position, nämlich nach oder vor dem Komplement, verschiedene Kasus fordern. Komprimierende Präpositionen haben in der persischen Sprache keinen Gebrauch mehr, aber die Deutschsprachler nehmen diese Art der Präposition in begrenztem Ausmaß zu Dienst.

Anderer Punkt, der auch in Erwägung gezogen werden soll, ist das, daß einige präpositionen in der persischen Umgangssprache gemieden werden und dieser Trend hat auch die Schriftsprache beeinflusst, wobei diese Delitierung in der deutschen Sprache nicht vorkommt.

Zum Schluß muß man darauf hinweisen, daß andere Aspekte der Verwendung der Präpositionen mehr oder weniger in den erwähnten Sprachen zu bemerken sind, die aber im Rahmen dieses Artikels nicht zu erörtern sind.

I - زمستان آری و حله بپوشانی جهان را
بهار آری بیازایی چنان جنات حورایی

(سنائی، بی تا)

II - نگه کنید که در دست این و آن چو خراس
به چند گونه بدیدید مر خراسان را

(ناصرخسرو، ۱۳۶۵)

In der deutschen Sprache auch werden einige Präpositionen bedingungslos auf diese Weise verwendet:

I- Deinen Anweisungen entgegen/ entgegen deinen Anweisungen.

II- Seinem Wunsch zufolge/ zufolge seines Wunsches

Aber unter dieser Kategorie der Präpositionen befinden sich welche, die unter anderen Voraussetzungen nach ihrem Komplement auftauchen. Zum Beispiel in den Fällen wo das Komplement Pronomen ist, wird die Präposition danach aber wenn es Nomen ist kann sie in beiden Formen verwendet werden:

I- mir gegenüber/ euch gegenüber
(Grebe 1966).

II- dem Bahnhof gegenüber/ gegenüber dem Bahnhof
(Grebe 1966).

Andere Gruppe der Präpositionen ist Komprimierende oder Zweiteilige. Sie bestehen aus zwei Teilen und werden an die Seiten ihrer Komplements eingesetzt. Diese Präpositionen werden in der persischen

Sprache angeblich zur Betonung oder zu poetischen Zwecken verwendet (zur Erhaltung des Rythmus im Gedicht) und haben heutzutage keinen gewöhnlichen Gebrauch (Abolghasemi 1375).

I - چو بشنید رستم سرش خیره گشت
جهان پیش چشم اندرش تیره گشت

(فردوسی، ۱۹۷۱)

II - آب دریا را به بحر بر پراکنده کند
از جلالت چون بودی مه قصد زی دریا کند

(ناصرخسرو، ۱۳۶۵)

III - چون عبدالمطلب این بیت ها را یاد کرد از هوا اندر بانگ آمد

(تاریخ سیستان، ۱۳۱۴)

IV - بهرم سه سال و سه ماه و سه روز به ملک آمد بود پیش بگرد.

(بلمعی، ۱۳۵۳)

In der deutschen Sprache befinden sich auch seit Altzeiten zweiteilige Präpositionen, die heute noch Verwendung finden. Ihre Anzahl ist aber im Verhältnis zu den anderen gering:

I- Von jenem Augenblick an, da ich den Vorsatz faßte, wußte ich auch, daß ich ihn ausführen werde (Hesse 1964).

II- Von Grund auf (Brockhaus 1984).

III- Von Rechts wegen (Grebe 1966).

IV- Von mir aus kann er es tun (Wahrig 1977).

Es ist bemerkenswert, daß die Persischsprachler in einigen Zusammenhängen die Anwendung duer Präpositionen überflüssig

I- این دوا را که رای خواهم کرد
از برای خدای خواهم کرد

(نظامی ۱۳۸۷)

II- خری سخت بود بمیان ایشان

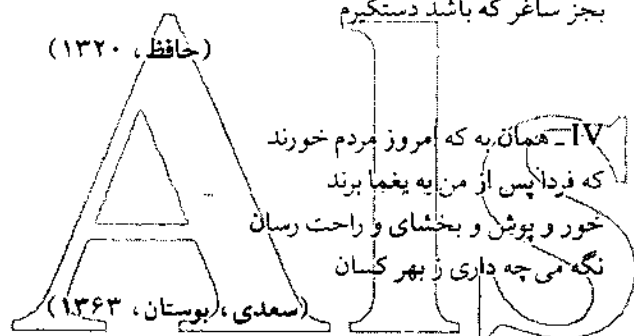
(تاریخ سیستان، ۱۳۱۴)

III- غم گیتی گر از پایم درآورد
بجز ساغر که باشد دستگیرم

(حافظ، ۱۳۲۰)

IV- همان به که امروز مردم خوردند
که فردا پس از من به یغما برند
خور و پوش و بخشای و راحت رسان
نگه می چه داری ز بهر کسان

(سعدی، بوستان، ۱۳۶۳)



I-- Es war ein König in Thule
Gar treu bis an das Grab,
Dem sterbend seine Buhle
Einem goldenen Becher gab.
(Goethe 1966).

II. ... und für denselben alles das unsrige,
bis auf den letzten Blutstropfen,
aufzusetzen... (Schiller 1966).

III- Dieser Mann, dieser Buddha, war
wahrhaftig bis in die Gebärde seines
letzten Fingers (Hesse 1964).

IV- Die Hand, die mich hielt, und an der
ich tanzend schwebte, war mit einem
schwarzen Handschuh bedeckt der hoch
hinauf bis über die Ellbogen reichte (Walser
1964).

Eine gruppe der Präpositionen kommen im
Gegensatz zu der ersten Gruppe nach ihrem

Komplement. In dem Neupersischen ist diese
Gruppe als die Gruppe mit "ra" bekannt:

I- خدای تعالی پرویز را نیروی داد تا زود بر سر کوه شد و از
چشم او ناپدید شد.

(بلعمی، ۱۳۵۳)

II- تو دمی بی میانجی آن را گنج
که نداند ستاره هفت از پنج

(نظامی، ۱۹۸۷)

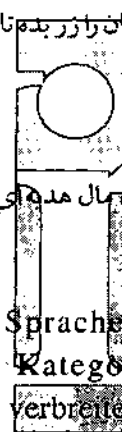
III- عالمان را ز ربنده تا دیگر بخوانند و زاهدان را چیزی مده

تا زاهد بمانند

(سعدی، گلستان، ۱۳۶۳)

IV- از آن مال هدیه ای ساخت رشید را

(بیهقی، ۱۳۵۶)



In der deutschen Sprache ist die
Verwendung dieser Kategorie von
Präpositionen wesentlich verbreiteter als im
Persischen:

I- Diese Art Musik ist meinem Ohr zuwider.
(Wahrig 1977).

II- Nun war uns himmlich hochgehornen
Ein solch Betragen ganz zuwider.
(Goethe 1963).

Einige präpositionen haben zweiformigen
Gebrauch. Unter bestimmten Bedingungen
werden sie vor ihrem Komplement und in
manchen Fällen nach ihrem Komplement
verwendet. Diesen Präpositionen begegnet
man sehr beschränkt in den beiden Sprachen.
In der persischen Sprache haben siese
Präpositionen heutzutage keinen solchen
Gebrauch mehr. Zur Erläuterung dieser
Doppelterwendung kann man die folgenden
Beispiele nennen:

Neupersischem (Farsi Dari) die Deklinationsform völlig aus der Praxis geraten. Heutzutage beschränkt sich diese Form darauf, aus ihrem komplement Dativobjekt zu bilden. In der deutschen Sprache aber nehmen die Komplemente der Präpositionen die Funktion des Dativs, Akkusativs und genetivs an (Grebe 1966).

In diesem Artikel wird versucht, ungeachtet auf die syntaktische und semantische Funktion der Präpositionen, die Stellung dieser Wörter in den deutschen und persischen Sätzen zu kontrastieren. Diese Präpositionen sind angesichts ihrer Stellung und in ihrem Verhältnis zu ihrem Komplement in drei Gruppen eingeteilt: Vordere, Hintere und Kompromierende. Sie werden Vordere genannt, weil sie vor ihr Komplement eingesetzt werden. Diese Präpositionen haben in allen Sprachen verbreitete Verwendung und sind am Zahlreichsten. Hier werden einige Beispiele aus der persischen Sprache genannt:

I- با دو چشم پر آب رخ به دل آر
خنده بیهده به گل بگذار

(سنایی، ۱۳۷۴)

II- خیال رزم تو گر در دل عدو گذرد
ز بیم تیغ تو بندش جدا شود از بند

(رودکی، ۱۳۳۶)

III- موسی علیه السلام به حکمت جهان آفرین اقرار کرد و
از تجاسر خویش استغفار.

(سعدی، گلستان ۱۳۶۳)

IV- حسن روی تو به یک جلوه که در آینه کرد
این همه نقش در آینه اوهام افتاد

(حافظ، ۱۳۲۰)

In der deutschen Sprache auch gestallten diese Präpositionen einen beachtlichen Teil der Grammatik.

Als Beispiele:

I- Mit dem Pfeil, dem Bogen
Durch Gebirg und Tal
Kommt der Schütz gezogen
Früh am Morgenstrahl
(Schiller 1966).

II- Durch das Fenster der Kammer blickte
er hinein. da stand
Siddhartha, unverückt, mit gekreuzten
Armen, an seinen
Blossen Schienbeinen spiegelte das
Mondlicht
(Hesse 1964).

III- Als Zunge hatte er ein Eichblatt aus dem
Munde hängen,
und die Zähne waren nur mit dem messer
ausgeschnitzt.
(Walser 1964).

IV- und alle, die das Glück haben, in diesen
Minuten vor meinen blinden
Augen zu defilieren, gehen nicht in die
Ewigkeit der Statistik ein.
(Böll 1965).

Unter dieser Gruppe stößt man auf eine Kategorie, die als Zusammengesetzte genannt werde, deren Zahl im Verhältnis zu den Hintere und Kompromierende Wesentlich größer ist. Diese Präpositionen, wie schon erwähnt, sind gemäß der semantischen Forderungen aus der Zusammensetzung einen Wortes mit einer einfachen Präposition zustande gekommen.

Die folgenden Beispiele erläutern diese Kategorie in den beiden Sprachen.

Einleitung

Die morphologischen und syntaktischen Ähnlichkeiten unter den verwandten und unverwandten Sprachen veranlassen jeden Sprachwissenschaftler, sich kontrastiv mit den Sprachen auseinanderzusetzen und die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede herauszuforschen, um das Verstehen der Grammatik und der Struktur der Sprachen zu erleichtern, was im Endeffekt im Dienste des Fremdspracherwerbs steht.

Zwischen den persischen und deutschen Sprachen, die beide Indo-Europäischer Abstammung sind, gibt es unvermeidliche Ähnlichkeiten, womit sich die Wissenschaftler dieser zwei Sprachen nicht entsprechend befaßt haben. In diesem Artikel wird die Stellung der Präpositionen in diesen zwei Sprachen anhand einiger Beispiele untersucht. Einer der komplizierten Bereiche der Syntax ist die Stellung der Präpositionen. Die Präpositionen sind grundsätzlich die jenigen Wörter, die das Verhältnis zwischen zwei Wörtern herstellen. In den alten Sprachen wurden die Präpositionen angesichts des weiten Spektrums der Deklination der Nomen und Pronomen selten verwendet. Denn die Deklinationmöglichkeiten und die Mobilität der Nomen in verschiedenen Stellungen hat es nicht sehr stark gefordert. Die Präpositionen in diesen Sprachen waren nicht ein wichtiger Bestandteil der Grammatik und wenn schon vorhanden, sehr geringfügig. In den Sprachen der mittleren Epoche ist die Rolle der Deklination der Nomen und Pronomen geschwächt und unter den Deklinationsformen des Nomens und des Pronomens nämlich: Nominativ, Akkusativ, Instrumental, Dativ, Ablativ, Genetiv und vokativ haben einige

Präpositionen ihre starke Anwendung verloren. Diese schwache Stellungnahme der Deklinationsformen erforderte die Entstehung der Wörter, die durch ihre Stellung in dem Satz eine Bestimmte Funktion hatten. Aus diesem Grunde wurde die Zahl der Präpositionen im Laufe der Zeit immer größer und folglich dieser Bereich der Grammatik immer ausgedehnter. In den darauffolgenden Epochen im der neuen Entwicklung der Sprache, haben einige präpositionen gewissermassen ihre semantische Rolle verloren und sich in diesem Bereich durch die Zusammensetzung mit den anderen Präpositionen wieder behauptet, was zur Entstehung der "Zusammensetzung" mit den anderen Präpositionen hervorgerufen hat.

Die Präpositionen kann man aus verschiedenen Perspektiven klassifizieren. Semantisch gesehen, bilden die Präpositionen in der persischen Sprache hinsichtlich ihres Komplements Verb-, Nomen-, pronomen-, Adjektiv-, Adverb- oder Interjektionergänzung, wobei in der deutschen Sprache semantische Funktion dieser Wörter einigermaßen unterschiedlich ist (Maschkur 1342/ Natel Khanlari 1352). Die syntaktische Rolle der Präpositionen ist auch in den beiden Sprachen differenzierbarer. In den Altpersischen Sprachen waren die Präpositionen das bestimmende Faktor des Akusativ-, Instrumental-, Dativ-, Genetiv- und Lokativkasus (Abolghasemi 1375/ Norman Sharp 1343/ Kent 1953).

In der Mittelpersischen Sprache und im Allgemeinen in den westmitteliranischen Sprachen haben die Präpositionen ihre Funktion als Agent verloren (Abolghasemi 1375). Mit anderen Worten wurde die Deklination des Nomens auf zwei Kasus begrenzt: Rektus und Obliquus

(Rastorgueva 1966). Dann ist im

Die Stellung der Präpositionen in persischen und deutschen Sätzen

Dr. Djahangir Fekri-Erschad
&
Fereschteh Mehrabi

Fakultät für die Fremdsprachen
Universität Isfahan

چکیده

حروف اضافه را در هر یک از زبان های دنیا از جهات متفاوتی می توان رده بندی کرد. یکی از این موارد، جایگاه حروف اضافه در جمله نسبت به معمولشان است. در مقاله حاضر، با توجه به مثال های متعددی که از متون منظوم و منثور زبان های فارسی و آلمانی آورده شده اند، جایگاه این حروف مشخص شده و به موارد تشابه و تفاوت در این دو زبان اشاره شده است. بدیهی است که پی بردن به این گونه شباهت ها و اختلاف ها نه تنها می تواند در امر یادگیری زبان خارجی مفید واقع شود، بلکه برای آموزش زبان نیز به مدرسان زبان های خارجی کمک شایان توجهی خواهد کرد.

کلید واژه ها: حرف اضافه، معمول، حالت فاعلی، حالت غیرفاعلی.

Zusammenfassung

Die Präpositionen kann man in jeder Sprache der Welt in verschiedene Kategorien einteilen. Eine Klassifizierung der Präpositionen findet im Bezug auf Ihre Stellung im Satz statt.

In dieser Studie wird anhand einiger Beispiele in poetischen und prosaischen Texten in dem sprachpaar persisch-Deutsch diese Stellung untersucht und die Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten festgestellt. Es ist eine Tatsache, daß kontrastive Studien dieser Art nicht nur das Fremdsprachenerwerb erleichtern, sondern auch den Sprachlehrern als sehr effektives Mittel zur Ausführung ihrer Aufgaben große Hilfe leisten.

Schlüsselwörter: die Präposition, das Komplement, Rectus, Obliquus.

We have an opposite state of affairs in Wernicke's aphasia. Understanding of spoken words is poor: information about the word cannot get from the auditory cortex to the semantic analyzer because Wernicke's area is damaged. The patient's speech is semantically deviant. The propositions sent to Broca's area are not right in the first place, because they are formed by the damaged semantic analyzer. Because Broca's area is working normally, it strings together what it receives, but it receives gibberish (Martindale, 1977)

Conclusion

Nowadays, linguists and psycholinguists are convinced that speech disorders are complicated obstacles in ESL and EFL speech environments. A lot of research studies have been administered in this respect, but there are still many questions which have remained unanswered (Bierwisch, 1981). Language teachers are more involved in such cases because the speech disorders impair the place and the manner of articulation and cause a tragedy in learning. More importantly, these deficiencies may debilitate the language acquisition device.

Therefore, we as language teachers must not ignore these drawbacks and try to find new ways to help the learners and recommend them to get in touch with counselors and psycholinguists to receive treatment to become better learners. In the long run, if the teachers obviate these problems, a better language teaching and learning environment will follow.

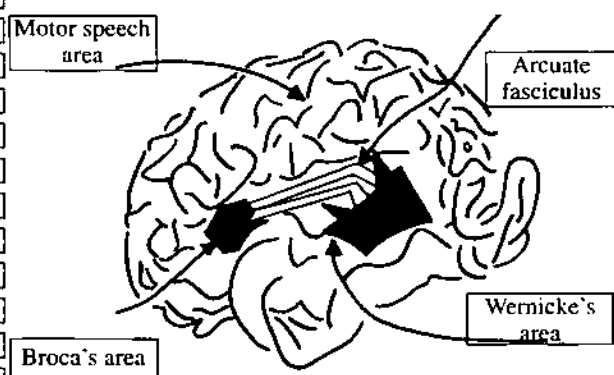
References

- Adam, M. J. 1979. **Beginning to Read: Thinking and learning about print.** Cambridge, MA: MIT press.
- Aitchison, Jean 1992. **Teach yourself linguistics.** British library cataloguing in publication Data.
- Berko Gleason, Jean 1993. **What do language users know?** Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bernstein Ratner, Nan 1990. **Language development in children.** Holt, Rinehart and winston, Inc.
- Bierwisch, M 1982. **Slips of the tongue and language production.** Amsterdam: Mouton.
- Broca, Paul 1861, A French surgeon.
- Chastain, kenneth 1988. **Developing second language skills.** Harcourt Brace Jovaonvich, Inc.
- Fromkin, Victoria A. 1993. **Issues in speech production.** UCLA university press.
- Geshwind, Norman 1972. **Language and brain.** Scientific American Inc.
- Martindale, colin 1991. **cognitive psychology.** Brookscole publishing company, a division of wads-worth, Inc.
- Wernicke, Karl 1874. A German neurologist.

of wrong terms or neologism. Geschwind (1979) quotes this sample from a patient asked to describe a picture of boys stealing cookies while their mother's back was turned: "Mother is away here working her work to got her better, but when she is looking the two boys looking in the other part. She's working another time." (Martindale, 1991)

What Aphasia Tells Us

Broca's area is in the left frontal lobe of the brain, just beneath the motor area, Wernicke's area is in the left temporal lobe, just behind the primary auditory receiving area. Their positions are shown in the following figure.



Adam, M.J., 1970

As you can see, the two areas are connected by a bundle of fibers called **arcuate fasciculus**. On the basis of findings concerning damage to Wernicke's and Broca's areas, Wernicke (1874) proposed a theory of speech that is still widely accepted.

Wernicke's area contains the semantic analyzer and the speech analyzer. When we speak, we select a set of meaning from the semantic analyzer. The meanings are coded in the form of propositions and specific messages.

Wernicke did not put it in exactly these terms, because case grammar had not yet been

devised, this point is that the elements of the sentence are not arranged as words in a sequential string. After the proposition has been selected, meanings are associated with morphemes, from Wernicke's area, information about these elements is sent to Broca's area via the arcuate fasciculus. Broca's area arranges the elements into a sequential string. For example, "John spoke to Marry about aphasia". When the proposition is arranged in this way, the cases are expressed in various ways. The past tense is expressed by using "spoke rather than speak." Finally, all the elements are arranged into a sequential string. It is incorrect to think about these elements as words; They are not words until they are spoken. Broca's area passes information about the elements to the motor speech area, the part of the motor cortex that controls the mouth, tongue and vocal cords. This area moves the speech apparatus, and the element are expressed as words. When these words are heard by someone else, they go first to the auditory receiving area. From there, they are passed to Wernicke's area, where they excite activity in the spoken word and semantic analyzer. Broca's area is also involved, so that syntax can be decoded simultaneously.

In Broca's aphasia, Broca's area is damaged, but Wernicke's area is intact. A semantically meaningful proposition can be generated and passed to Broca's area via the **arcuate fasciculus**; however, when it arrives, it cannot be decoded and strung together because Broca's area is damaged. Because Wernicke's area is intact, the patient can still understand some words. Understanding a word involves passing information from the auditory receiving area to the speech analyzer to the semantic analyzer.

someone paralysed down the right side of their body after a stroke, know that the stroke affected the left side of their brain. (Aitchison, 1992 P. 132)

The hemispheres look roughly similar, but this is an illusion. One of them, usually the left, is the more powerful dominant hemisphere. This is not only because it controls the right side of the body and the majority of humans are right handed - but also because it normally controls language.

A large number of the human races are born with their brain "wired" for language in the left hemisphere. Humans who do not have language in their left hemisphere are often left handers.

Those who have problems with speech production, such as a grammatic aphasias, mostly have injuries towards the front of the brain, while those who have problems with comprehension, such as Fluent aphasias, have injuries towards the back. (Aitchison, 1992 P. 133)

In the nineteenth century, Paul Broca, (1861) a French surgeon pinpointed an area in front of, and slightly above, the left ear. According to him, postmortems showed that this area had been destroyed in the brain of two patients who could produce hardly any speech. Even today, damage to the general region known as Broca's area is statistically likely to cause severe speech problems so much, so that a grammatic speech is still sometimes known as Broca's aphasia.

Some years after Broca's claims, Karl Wernicke, (1874) a German neurologist, noted that several patients who talked fluent nonsense had severe damage towards the back of the brain, in an area under and surrounding the left ear. This became known as Wernicke's area and Fluent aphasias are some times said to be suffering from Wernicke's aphasia. (Gleason, 1993)

Language Disorders

In daily life we sometimes come across people who have problem in speaking and communicating with others. These people suffer from some kinds of language disorders. Two prevalent language disorders are, as mentioned before, Broca's aphasia and Wernicke's aphasia. Some prominent characteristics of these disorders are elaborated in this article. (Chastain, 1988)

Broca's Aphasia

Those who are involved in this mental deficiency are not properly able to avail themselves of syntax. They can't use the function words, such as, prepositions (e.g., on, in), pronouns (e.g. he, she), and connectives (e.g., and, but). Function words are those that allow us to express the cases and prepositions and relationships between phrases. People with Broca's aphasia have little difficulty producing or understanding nouns. Here is an example (quoted by Geshwind, 1979) of such a patient's response to a question about a dental appointment: "Yes... Monday...Dad and Dick...Wednesday nine o'clock...doctor... and... teeth. This type of speech is called "Word heap". The nouns are observed, but there is no right syntax. These patients can realize speech if it is semantically unambiguous.

Wernicke's Aphasia

In this respect, the patients are involved in problems with semantics rather than with syntax (Jackson, 1956). The speech produced by those patients are syntactically all right and seem errorless, but if someone closely attends to these words, one will definitely spot the use

Introduction

We know that humans are psychological beings, and the relationship between teachers and students is based on this important factor. Thus teachers are expected to be familiar with the learners' affective and psychological variables and attempt to solve students' problems. This will provide effective classroom activities for developing communication and learning skills in ESL or EFL environments. Therefore, sensitive teachers always try to keep up with the latest research studies and productive information in this respect.

We, as teachers, have definitely witnessed the problem of "stuttering and stammering that some of our students are involved in. We also know that this speech disorder is usually destructive to students' learning.

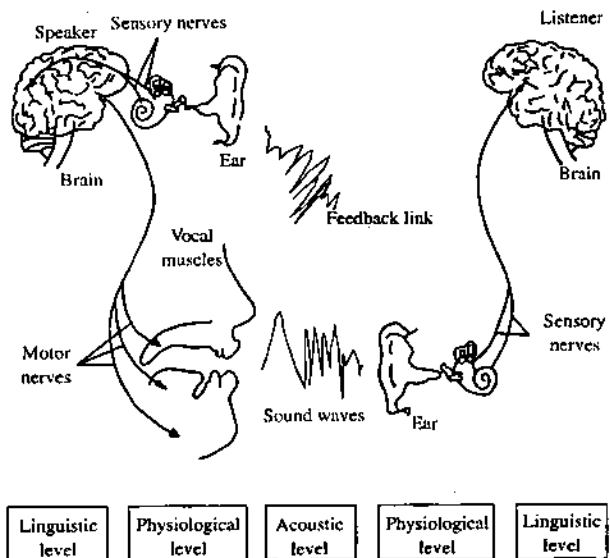
This article, discusses the nature of this type of deficiency and may be fruitful in providing a better class management and learning environment.

The process by which a speaker turns a mental concept into spoken utterance is also discussed. It is more difficult to study speech production than to investigate speech perception or comprehension because experimental tasks which can reveal the complex steps in the process are not easily constructed. Thus psycholinguists, interested in the speech production process, must use more indirect methods to gain insight into how this is accomplished. Researchers have historically relied on two kinds of data in the construction of speech production models—speech errors and speech disfluencies. These data have provided evidence for the units used in generating speech and for the stages which lie between the message the speaker wishes to

convey and its spoken expression.

Knowing a language means knowing how to produce and comprehend an unlimited set of utterances. A competent speaker/ listener does this effortlessly without conscious knowledge of complexities involved in the process. (Fromkin, 1993)

The following figure reveals that spoken message exists in its progress from the mind of the speaker to the mind of the listener.



Fromkin, 1993

Language and the Brain

The human brain is roughly organized like a peach, in that there is a large outer layer (cerebrum) surrounding an inner kernell (the brainstem), which keeps people alive. The outer layer is extensively folded, and is the source of all intentional thought and movement. It is grey in color, so giving rise to the phrase: "Use your grey matter for think!" and is divided into two halves, the cerebral hemisphere. The left hemisphere controls the right side of body, and the right hemisphere the left: so if you meet



Iraj Noroozi

Ph. D. Student, Islamic Azad University

چکیده

این مقاله توضیح می دهد است که چگونه یک گوینده تفکرات خود را به درستی به زبان می آورد. هیچ کس نمی تواند به طور دقیق مراحل و محاسبات ذهنی اشخاص را هنگام بیان عبارت مورد مطالعه قرار دهد. با وجود این که تاکنون تحقیقات پیشرفته ای درباره چگونگی عمل کرد مغز انسان هنگام فکر کردن، صحبت کردن و یا گوش دادن به موضوعی به عمل آمده ولی هنوز کاملاً مشخص نشده است که عبارات چگونه و چه موقع در مغز شکل می گیرند و چگونه به تکامل می رسند. در این راستا زبان شناسان و روان شناسان زبان اشتباهات و نارسایی های تکلم اشخاص را مورد مطالعه قرار می دهند. بیان های ناقص افراد می تواند وسیله خوبی برای روشن شدن این مشکلات باشد. کلید واژه ها: عدم قدرت تکلم، قسمت تجزیه و تحلیل کننده تکلم در مغز، قسمت تجزیه و تحلیل کننده مفهوم در مغز

Abstract

This article has been concerned with the bridge between a speaker's concept and its grammatical expression. One cannot go into the speaker's brains and examine the mental processes and computations that are taking place when they are producing an utterance. Advanced researches which all provide some idea of neural activity in the brain when we are thinking, speaking or listening cannot tell us whether the speaker is constructing specific phrases, at what moment phrase construction occurs, or how it is accomplished.

In an attempt to understand this process, more and more linguists and psycholinguists have turned to speech error and other speech disfluency data. Deviant utterances serve as windows into the mind clarifying these shortcomings.

Key Words: Broca's aphasia, Wernicke's aphasia, speech analyzer, semantic analyzer, language disorders.

CONCLUDING REMARKS

Such a framework has a dual utility. On the one hand, if the evaluations of several raters should be compared and contrasted in order to reach a correlated consensus, several opinions of a single textbook can be easily displayed on the same graph. On the other hand, an evaluator can display his judgements about several textbooks on a single graph using a separate line for each textbook. In this way, he may compare the profiles of various textbooks, see them in contrast to the ideal solid line, and judge how far a particular textbook can satisfy his requirements. If this is done, not only are the differences among various textbooks portrayed, but also any instances of marked variation can be noted and revised.

Furthermore, this two-tier system can be approached in two distinct ways. An evaluator may first examine a particular textbook to identify its characteristics and then he may judge it against his preferred criteria. Or an evaluator can first define his preferred options, and then he may investigate how far a particular textbook matches his preferred criteria.

References

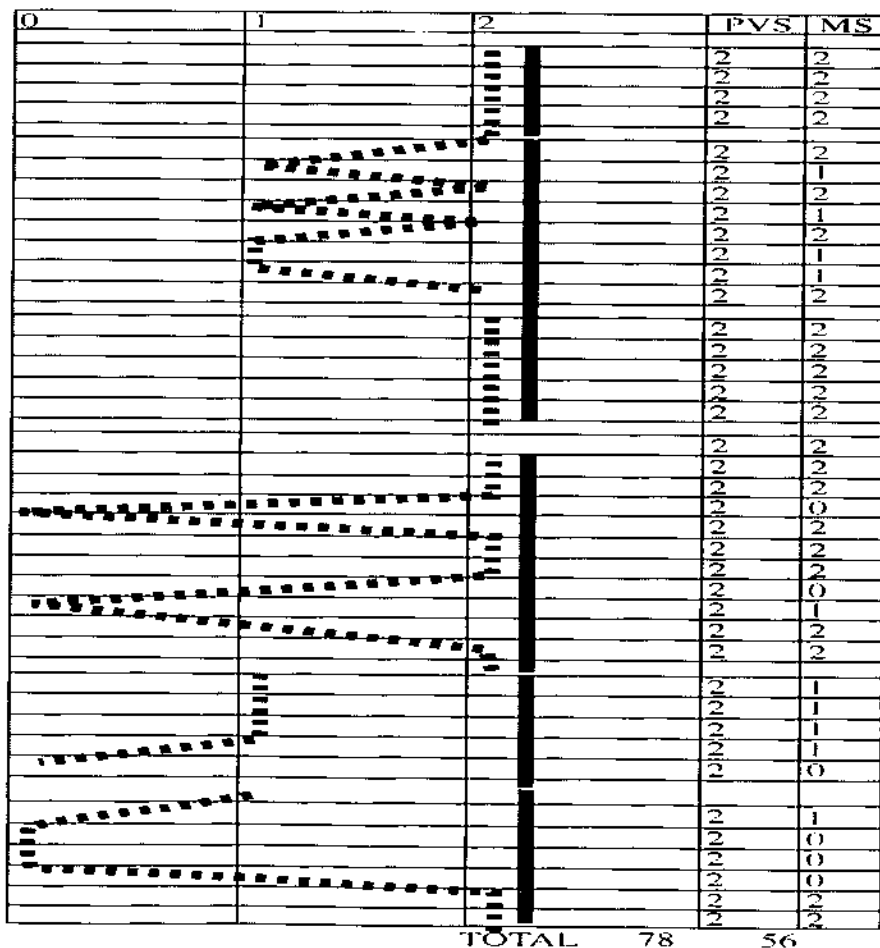
- Ansary, H. & Babaii, E. (2001). A 'bell-jar' consensus-reached set of universal characteristics of ELT textbooks. Paper presented at the 1st conference on "Issues of ELT". Islamic Azad University, North Branch, Tehran, Oct. 9-11, 2001.
- Brumfit, C.J. (1980). Seven last slogans. *Modern Language Journal*, 7(1): 30-31.
- Candlin, C. N. & Breen, M.P. (1979). Evaluation, adapting and innovation language teaching materials. In C. Yorio, K. Perkins and J. Schacter (eds.) *On TESOL '79: The learner in focus* (pp. 86-108). Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Chastain, K. (1971). *The development of modern language skills: Theory to practice* (pp. 376-384). Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc.
- Daoud, A. & Celce-Murcia, M. (1979). Selecting and evaluating a textbook. In M. Celce-Murcia and L. McIntosh (eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 302-307). Cambridge, MA: Newbury House Publishers.
- Littlejohn, A. (1996). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson, (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 191-213). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 432-453). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Tomlinson, B. (Ed.). (1996). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tucker, C.A. (1975). *Evaluating beginning textbooks*. *English Teaching Forum*, 13, 355-361.
- Williams, D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*, 37(3), 251-255.

Appropriate title	Natural way	2	0
Administrative concerns			
Macro - state policies	Non-native English not serving as an official language	2	1
Appropriate for local situation	Iran, Islamic government	2	0
Culture	Iranian	2	0
Religion	Islamic friendly	2	0
Gender	Unbiased	2	2
Appropriate Price	Rs. 10000	2	2

PVS: Perfect Value Score (2)

Ms Merit Score (range: 0 = lacking, 1= present but inadequate, 2= adequate)

Graphic Representation of the Evaluation



Evaluation Result: 71.7% satisfaction

Key to the exercises	Necessary	2	2
Supplementary materials	Audio cassettes, orientation bulletins	2	2
To the student			
Piecemeal, unit by unit instruction	Necessary to suit 1.5 hour sessions	2	2
Graphics (relevant, free from unnecessary details, colorful, etc.)	Necessary to make input comprehensible	2	2
Periodic revisions	Two revisions per semester	2	2
Workbook	Necessary to be filled with ample reading and listening activities	2	0
Exercise and activities	TPR, TF, MC, Yes/no questions, ultimately leading to natural speech emergence	2	2
In the classroom	Oral	2	2
Homework	Written reflection on covered materials	2	2
Sample exercises	Necessary for unfamiliar types	2	0
Clear instructions	Helpful	2	1
Varied and copious	Helpful	2	2
Accompanying audio-visual aids	Audio cassettes	2	2
Physical make - up			
Appropriate Size & Weight	Paperback book size 14 × 20	2	1
Attractive layout	Colorful, with generous margin	2	1
Durability	Good binding	2	1
High quality of editing and publishing	Standard computer typesetting	2	1

Evaluation Form

Title: Combination level 3

Authors: Ghosni, et al. Date of publication: 1992 No. of pages: 147

Physical size: 22 × 29 cm

Price: Rs. 9100

Components: Teacher's guide with an answer key, audio cassettes

Length: 4 units, each 4 lessons plus 2 consolidation units

Hours: $4 \times 4 = 16$, $16 \times 1.5 = 24$, $24 + (2 \times 1.5) = 27$

Target Learners: Adult, Es, Level 3

Target Teachers: BA holders in TEFL

UNIVERSAL CHARACTERISTICS	DEFINING CRITERIA	PVS	MS
Approach			
Dissemination of a theory about	Terrell & Krashen's (1997) Natural Approach to SLA	2	2
The nature of language	A means for communicating meaning	2	2
The nature of learning	Comprehension precedes production	2	2
How the theory can be put to applied use	Comprehensible Input, anxiety-free, acquisition - rich environment	2	2
Content Presentation			
Stating purpose(s) and objective(s)	Basic skills in communication	2	2
For the total course	Survival English	2	1
For individual units	cf. Teacher's guide	2	2
Selection and its rationale	Comprehensible familiar topics	2	1
Coverage	Core grammar & vocabulary	2	2
Grading	i + 1 to ...	2	1
Organization	Es Program, textbooks 1,2,3,4,5,6,7 and 8, each 4 units, each unit four lessons	2	1
Satisfaction of the syllabus	90% satisfaction	2	2
To the teacher			
Providing a guide book	Necessary	2	2
Giving advice on the methodology	Detailed teaching techniques	2	2
Giving theoretical orientations	Detailed technical presentation of the natural approach	2	2

A Two-tier Approach to Textbook Evaluation: A Sample Analysis

The process of materials evaluation can be seen as a way of developing our understanding of the ways in which it works and, in doing so, of contributing to both acquisition theory and pedagogic practices. It can also be seen as one way of carrying out action research (Tomlinson, 1996, p.238).

Perhaps, no neat formula or system may ever provide a definite yardstick to judge a textbook by. However, at the very least, probably the application of a set of universal characteristics of ELT textbooks may well help make textbook evaluation a coherent, systematic and thoughtful activity. Following Tucker (1975, pp. 359-361) a system for textbook evaluation should, I believe, include:

- (1) a predetermined data - driven theory-neutral collection of universal characteristics of ELT textbooks discrete and precise enough to help define one's preferred situation-specific criteria,
- (2) a system within which one may ensure objective, quantified assessment,
- (3) a rating method that can provide the possibility for a comparative analysis,
- (4) a simple procedure for recording and reporting the evaluator's opinion,
- (5) a mechanism by which the universal scheme may be adapted and/or weighted to suit the particular requirements of any teaching situation,
- (6) a rating trajectory (curve) that makes possible a quick and easy display of the judgements on each and every criterion, and
- (7) a graphic representation to provide a visual comparison between the evaluator's preferred choices as an archetype (ideal

model) and their actual realizations in a particular textbook under scrutiny.

What follows is a demonstration of how such a system works. Evaluation essentially involves the following steps. First, an evaluation form with four columns is designed. The universal theory-neutral characteristics of ELT textbooks appear in the first column on the evaluation form. In the second column, however, evaluator decides to insert his preferred situation-friendly criteria. Preferences could be based on the results of students' needs analysis. Secondly, two separate scores may serve as the basis for rating:

- (1) a perfect value score (PVS) of 2 which appears in the third column indicating an ideal weight assigned to each defined criterion,
- (2) a merit score (MS) consisting of numbers 0 to 2 which appears in the fourth column on the evaluation form. By means of this, a comparative weight is assigned to the relative realization in the textbook under scrutiny of each actual criterion: a perfect match between the ideal defined criterion and its actual realization in a particular textbook receiving 2, a total lack a score of 0, and any inadequate match a score of 1.

Finally, the numbers in the MS and PVS columns after each criterion are represented on a graph by drawing (1) a dotted line corresponding to the numerical value of the Merit Scores, and (2) a straight solid line to represent the Perfect Value Scores. According to this scheme, the product of VS times MS gives an index based on which the evaluator may judge the extent to which a particular textbook suits his or her teaching situation.

INTRODUCTION

It is ironical that those teachers who rely most heavily on the textbooks are the ones least qualified to interpret its intentions or evaluate its content and method (Williams, 1983, p.251).

In general, ELT textbooks have brought with them a range of reactions. However, they are frequently seen as necessary. Responses often fluctuate between two extremes. One position is that they are valid, useful, and labor - saving tools (Cf. Skierso, 1991; Ur, 1996). The other position holds that they are "masses of rubbish skillfully marketed" (Brumfit, 1980, p.30). During the last three decades, these reactions have essentially been based on ad hoc textbook evaluation checklists (See, e.g., Chastain, 1971; Candlin & Breen, 1979; Daoud & Celce - Murcia, 1979; Littlejohn, 1996). And the shaky theoretical basis of such checklists and the subjectivity of judgements have often been a source of disappointment.(Cf. Sheldon, 1988)

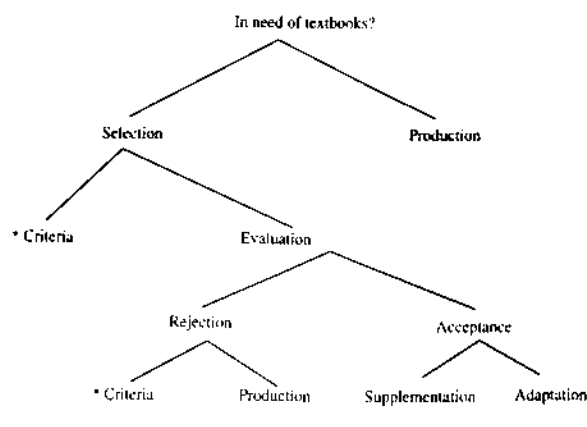
As teachers, many of us perhaps have had the responsibility of evaluating textbooks. Often, however, we have not been tenaciously confident what to base our judgements on, how to qualify our decisions, and how to report the results of our assessment. It seems to us that to date textbook selection has been made in haste and with a lack of systematically applied criteria.

In light of the above argument(s), our purpose here is to offer a two - tier situation friendly framework based on a theory-neutral data - driven set of universal characteristics of ELT textbooks (cf. Ansary & Babaii, 2001) by which one may draw up his own preferred criteria for different situations to evaluate ELT textbooks. These criteria may then serve two purposes: one may use them (a) to write textbooks, or (b) to judge available textbooks with reference to such criteria. With certain

degrees of latitude, it is believed here, whatever said about ELT textbooks in general can well be applied to any ELT teaching materials.

At the outset, we would like to point out the fact that the term 'two-tier' in the title of this article has been used in the following senses. It basically refers to a binary-option approach to evaluating textbooks. That is to say, when in need of textbooks, one may either select an available textbook or generate his own textbook. To select a textbook, one should define his own preferred criteria in order to evaluate a textbook and make choices. To make choices, one either accepts a particular textbook with some reservations or rejects it as inappropriate. To reject a textbook, one needs criteria based on which one may either select another textbook or generate his own textbook. In case, after evaluation one accepts a particular textbook, he may either supplement it to improve it or modify it to make it suitable for the new situation. Fig. 1 below shows the senses in which we have used the term 'two-tier' in this article.

FIGURE 1
Schematic Representation of What the Term 'Two-Tier' in the Title Refers to



* Note. Defining criteria serves two purposes: (1) evaluation and (2) production

A Two-tier Approach to ELT Textbook Evaluation

Hasan Ansary
ansary2877@yahoo.com

&

Esmat Babaii babaii1449@yahoo.com
Ph.D. Students, Shiraz University

چکیده

اصطلاح «دو مرحله‌ای» در این مقاله به دو مفهوم مجزا اشاره می‌کند: (۱) از یک طرف تأکید می‌کند که دو راه در امر تهیه و تدوین کتاب‌های درسی وجود دارد. یکی انتخاب کتاب درسی خاص پس از ارزشیابی آن و دیگر تولید کتاب درسی مورد نیاز است. (۲) از سویی دیگر، اصطلاح «دو مرحله‌ای» معطوف به این معنا است که روند ارزشیابی کتاب‌های درسی اصولاً از دو مرحله تشکیل شده است. یکی تعیین ملاک‌ها و دیگری تحلیل ارزش هر کتاب درسی با عنایت به آن ملاک‌ها است. هدف ما در این پژوهش ارائه رهیافتی دو مرحله‌ای برای ارزشیابی کتابهای درسی آموزش زبان انگلیسی است تا معلمان زبان بتوانند ابتدا متناسب با شرایط ویژه خود ملاک‌هایی نظری را تعریف کرده و سپس با توجه به آن ملاک‌ها، هر کتاب درسی را ارزشیابی نمایند. در این راستا با به کارگیری مشخصات همگانی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی (ر. ک. انصاری و بابائی، ۲۰۰۱) و با انگیزه آموزش آنها - که هر معلمی می‌تواند با استفاده از این روش، کتاب مورد نظر خود را انتخاب کند و یا برای رفع نیازهای خاصی اقدام به نگارش کتاب‌های جدید نماید.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی کتاب درسی، انتخاب کتاب درسی، تولید مواد آموزشی

Abstract

The term 'two-tier' in the title has been used in two distinct senses. It emphasizes, on the one hand, that there are two possible, equally - invaluable options open in order to turn a particular course design into actual teaching materials: (a) materials evaluation and / or selection, and (b) materials production. On the other hand, it underscores the need for splitting up the evaluation process into two major phases: (a) defining criteria, and (b) analysis.

Our purpose here is to offer a two - tier scheme by which situation - friendly criteria may be developed for evaluating ELT textbooks. Instructions are given as a way of suggesting how teachers can draw up their own criteria for different situations. A sample procedure is also presented to demonstrate how such a framework can be applied or weighted to suit a particular ELT program. The suggested framework for textbook evaluation takes into consideration a set of universal characteristics of ELT textbooks (cf. Ansary & Babaii, 2001) as a blueprint to define our preferred criteria. Then, against such a backdrop of theorizing, one may either choose an available textbook to analyze the extent to which it realizes the preferred criteria or, one may decide to write his own teaching materials and / or textbooks.

Key Words: ELT materials production , ELT text book evaluation,

به نام خدا

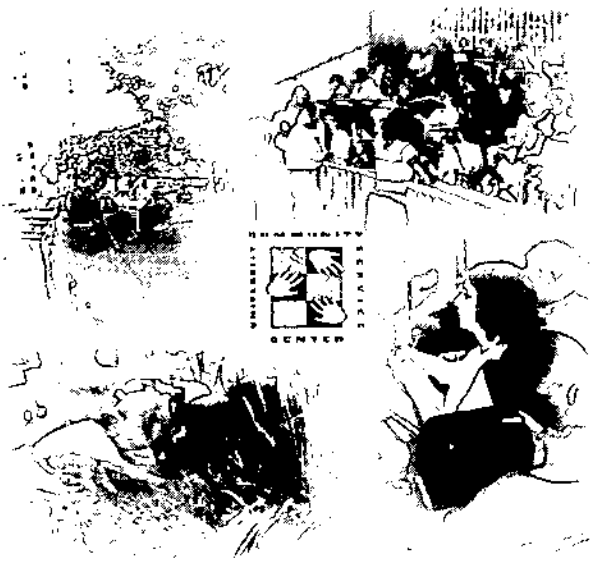
پرسش نامه (تاثیرات فرهنگی کتاب های آموزشی زبان خارجی بر زبان آموزان کشور)

با سلام و آرزوی توفیق

پرسشنامه ای که هم اکنون پیش روی شماست، برای انجام یک پژوهش علمی تهیه شده است. با توجه به این که این اطلاعات کاملاً محرمانه هستند و تحت شرایطی در اختیار کسی قرار نخواهند گرفت، از شما تقاضا می شود، با دقت و صداقت کامل به سؤالات مطرح شده پاسخ دهید. پیشاپیش از همکاری شما تشکر می کنیم.

۱. چه مدتی است که در حال فراگیری زبان انگلیسی هستید؟
۲. زبان را توسط چه کتاب و یا کتاب هایی آموخته اید؟
۳. آیا تا به حال به خارج از کشور سفر کرده اید؟ اگر چنین است به کدام کشورها؟ چه مدت در هر کشور اقامت داشته اید؟
۴. به چه دلیل زبان انگلیسی را می آموزید یا آموخته اید؟
۵. دوست دارید موسیقی را به چه زبانی گوش دهید؟ چرا؟ آیا با خوانندگان خارجی آشنایی دارید؟
۶. به طور متوسط چند ساعت در روز یا هفته فیلم های خارجی تماشا می کنید؟ شخصیت های فیلم ها و سریال های خارجی چه تاثیری در نگرش و رفتار شما دارند؟
۷. ترجیح می دهید تعطیلات و زمان فراغت را با چه کسی و یا کسانی بگذرانید؟
۸. آیا برای ازدواج به نظر پدر و مادرتان اهمیت می دهید؟ در صورت مخالفت آنان چه می کنید؟
۹. آیا از رژیم غذایی خاصی پیروی می کنید؟ به چه دلیل؟ اصولاً برای سلامتی خود چه کارهای دیگری انجام می دهید؟
۱۰. در خرید وسایلی مانند لباس، کفش، اتومبیل و لوازم خانه، چه ملاک هایی را در نظر می گیرید و پیروی از مد در نظر شما چه اهمیتی دارد؟
۱۱. به نظر شما مهم ترین مسؤولیت انسان در زندگی چیست؟
۱۲. آیا با نویسندگان انگلیسی آشنایی دارید؟ اگر پاسختان مثبت است، چند تن را نام ببرید. آیا کتاب های آن ها را خوانده اید؟
۱۳. برای روز بعد و هفته آینده خود چگونه برنامه ریزی کرده اید؟
۱۴. برای ماه و سال آینده خود چه برنامه هایی تدارک دیده اید؟
۱۵. برای رسیدن به هدف های خود، چه اصول و روش هایی را مدنظر قرار می دهید؟
۱۶. چگونه به قانون می نگرید؟
۱۷. از نظر شما بهترین کشور دنیا کدام است و چرا؟
۱۸. چگونه با مشکلات و ناملازمات زندگی برخورد می کنید؟
۱۹. نگرش شما نسبت به مسأله جنگ چیست؟
۲۰. اگر شرکتی تأسیس کنید و بخواهید برای آن مدیرعامل انتخاب نمایید، چه کسی را انتخاب خواهید کرد؟ مدیر عامل انتخابی شما باید چه ویژگی هایی داشته باشد؟ لطفاً جنسیت، نوع تخصص، میزان تجربه و سن او را مشخص کنید.

با تشکر از همکاری شما



“Hegemony of English” between the two groups. This analysis shows that the difference between these two groups is not statistically significant. The same computations have been carried out for the values ‘planning’, ‘health’, ‘fashion’ and ‘perseverance’. The results were similar to that of ‘hegemony of English’ and confirmed that there was no significant difference between the two groups. These analyses show that not only are the groups statistically similar in the impact of the collective cultural values in the study, but they are similar in the impact of cultural values if they are analyzed independently.

Conclusion

These results show that the cultural values, which are implemented in books, do not influence the learners and do not enter their cultural systems. In this paper it is statistically shown that books alone do not have the power to override the dominant culture in a community, in this case, ours.

References

- Brown, H.D. (1994). **Principles of Language Learning and Teaching**. New Vistas (USA).
- Burke, L., Crawley.T. and Girvin. A. (2000). **the Routledge Language and Cultural Theory Reader**. London and New York. Routledge.
- Deckle, M. (2001). **Language and Culture**. Online. [<http://cops.uwf.edu/Ikurds/disc84/0000005d.htm>]
- Encarta Encyclopedia. (2002). Microsoft Corporation.
- Hall, E. (1959). **The Silent Language**. New York. Doubleday and Co.
- Hatch, E. & Lazaraton. A. (1991). **The Research Manual**. New York. Newbury House Publishers.
- Nunan, D. (1999). **Second Language Teaching and Learning**. Boston, Massachusetts. Heinle & Heinle Publishers.

a book. In each of these books many cultural values are embedded. In such a system the cultural values are in harmony and the system attempts to teach a specific set of cultural values to the students and they are influenced by all the books they study and not just one of them. Those learners who are studying in institutes have also undergone an education similar to the school students. All of them have gone to school and studied many textbooks that have a specific set of cultural values. These cultural values have become a part of their cultural system and one book alone cannot influence what has been done over the years.

Another point to be taken into account is that both these group of learners live in the same society. This society holds a set of cultural values that are stable if you are studying English through Headway or through the books designed by the Ministry of Education. This society like any other has a culture and strengthens its own cultural values and not the cultural values held in other countries or in the country of the target language of the language learner.

Thorndike (1960) claimed that modeling of behavior happens when a behavior is responded to and reinforced. For example, if a child sees his/her elder sister saying "Hello" to its elders and the child copies this behavior, if s/he is given positive reinforcement, this behavior is learned and repeated, if not the behavior will be forgotten.

This can be generalized to the cultural values depicted in English books. Those books, which are designed and written by the Ministry of Education, encompass cultural values held in Iran; however the Headway series is designed and written by people who hold another set of cultural values. It may be that

those cultural values that are portrayed in these books and applauded in Iran are learnt, but those that are not accepted do not become a part of the cultural system. This can be a good reason to show why the values depicted in Headway books are not learnt and do not become part of the cultural system of the students. These cultural values are not encouraged by Iranian culture, the native culture. The same is true for learning a foreign language and it may be otherwise in a second language situation where the culture of the society is the same as the culture depicted in EFL books.

The above analysis was carried out based on the aggregate scores of the participants. In the next analysis independent cultural values will be compared between the two groups.

The cultural value to be compared individually is "Hegemony of English". The impact of this value is compared between the two groups and the results are as follows:

Table 2: Results of comparison of Hegemony between the two groups

	Value	Sig
Pearsons's Chi Square	2.000	.157
Phi	-1.000	.157
Cramer's V	1.000	.157
Degree of freedom	1	

The comparisons with a Phi value of - 1.000 and a significance of .157 are the result of the independent comparison of the value

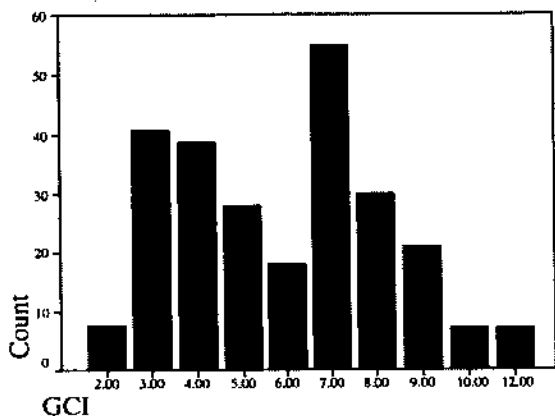
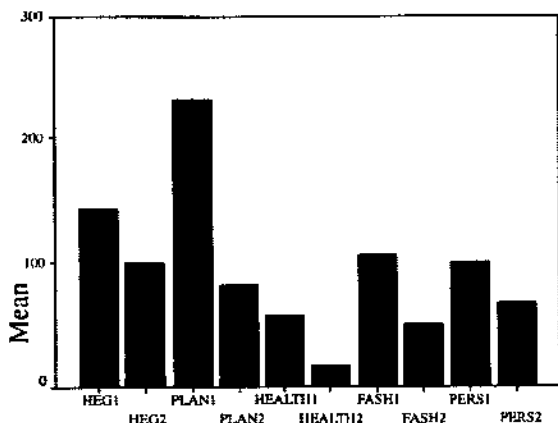


Figure 2: Cultural Impact in School Students

These are the results of the analysis with regard to cultural impact. These values are ordinal. One who has a 7 is higher in ranking than one who has a 5. It is seen that in the first group, for those who study language in institutes the mean is higher than the ones who study in schools. For institutes the mean is 5.94, whereas for the schools it is 3.75. The means of these two groups seem different.

In the above analysis in order to obtain results, the aggregate score was compared between the two groups and the numerical values for each group was given independently. In order to give a comparative picture of the data, the frequency of five variables was calculated and is shown in the following graph in order to give a graphic illustration of the two groups.



1 = Students learning English in Institutes
 2 = Students learning English in Schools

Figure 3: Frequency of Cultural Values seen in each group

In order to ascertain whether the difference between the two groups was significant or not a statistical analysis was carried out. Since, the variables were ordinal in nature a test for comparing two sets of independent ordinal scores was run. The results are as follows:

Table 1: Comparison of Institutes students with School students

	Value
Mann - Whitney U	648.000
Wilcoxon W	1026.000
Degree of Sig	.573

The results of the Mann-Whitney test with a U value of 648.000 at a degree of significance of .573 show that these two groups are not different significantly. Even though the learners study different books they have the same cultural systems. Therefore, the difference between these two groups, the school learners of English and the Institute learners of English is not statistically significant.

These results show us that the values of the learners of English are not changed or influenced by the books they study. These two groups study two widely different books, but their value system as measured in this research is not statistically different.

This result shows that one textbook does not shape the value system of students. It is possible that all these books go hand in hand to take part in shaping part of the learners' value system, however, only one of them does not do so. Those students, who are studying in schools, study more than one textbook. They go through different subjects each of which has

of the cultural system that the learners held then the phenomenon of cultural impact had taken place. The purpose of the questionnaire was to find if the phenomenon of cultural impact had occurred or not. In order to do so, after the questionnaire was ready, its content validity confirmed and a pilot study carried out, it was given to the two groups of subjects to complete. Two groups were used in order to carry out a comparative study. One group was those learners who had used schoolbooks and the other groups were those learners who had used Institute Books to learn English. This comparison was done in order to observe if those learners who had studied different books held different cultural values or not.

The completed questionnaires were also collected and analyzed. Each of the questionnaires was read and based upon the answers given it was decided whether the cultural value in the book had become part of the cultural system of the student or not, i.e. had cultural impact in this instance taken place or not. If cultural impact had taken place the question would be given a nominal score of 1 and if it had not taken place it would be given a 0.

Two different analyses were done to answer the research questions about the learners and cultural values. In the first analysis the nominal scores assigned to each participant were added up to make an aggregate score. Naturally, those with higher scores displayed more of the phenomenon of cultural impact than those with lower aggregate scores. Therefore, this aggregate score was taken as an ordinal score (where higher scores showed more of something but the distance between them was not consistent or was not known at all). These two groups, i.e., the school students and the institute students were compared through the

Mann-Whitney test which is a test for independent samples carrying ordinal values.

In the second analysis cultural values were considered independently between the two groups. For example, the cultural value 'Hegemony of English' was considered independently of other values. The frequency count of those believing in the 'Hegemony of English' was taken along with those who did not believe in this. This count was compared between the two groups to see if a significant difference existed with relation to this cultural value. This analysis was also done for 'Planning', 'Health', 'Fashion', and 'Perseverance' as well.

Results

The questionnaires of the students studying in Institutes were analyzed and their aggregate scores computed. Figure 1 shows the frequency of different aggregate scores in this group, Institute Students.

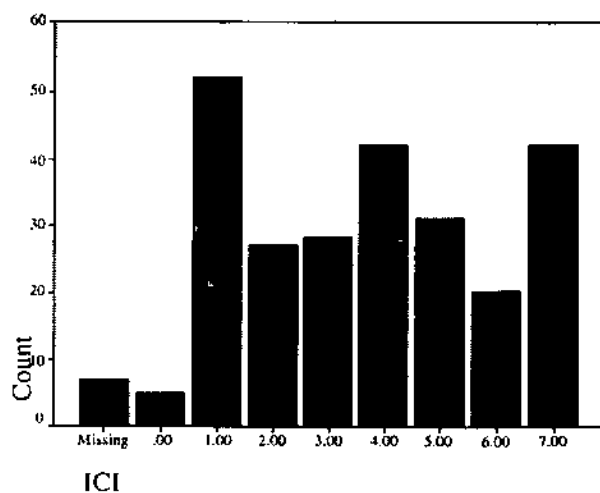


Figure 1: Cultural Impact in Institute Students

The questionnaires of students studying in schools were analyzed as well. The result of these aggregate scores along with their frequency is shown in Figure 2.

values of the second or foreign culture. This can be true for foreign language learners of English, in Iran. These learners learn English through two different sets of books, those designed by native speakers of the foreign language and those designed by Iranians. The former carry with them the culture of the foreign language (Headway series) whereas the latter are designed to teach language within the culture residing in Iran (School Books published by the Ministry of Education). The first series of books are taught in institutes and will be called 'institute books' and the second group of books is taught in schools and will be called 'school books' in this research. These foreign language learners are learning English, and, along with English, they are exposed to the values of English culture. However, the question that remains to be asked is if these students to acquire this culture and does this culture become part of their value system. If so, then a phenomena called cultural impact has taken place. However, if they remain immune to the culture of the foreign language and do not accept it as their own value, then the culture of the foreign language has not entered their cultural system (all cultural values, which an individual believes in and practices) and they have preserved their own culture. This research strives to find out whether cultural impact does take place in Iran or not.

The research question was answered using the following participants, instruments and procedure.

Participants

Two groups of learners participated in this study. One group of learners was those who were learning English in high schools. This



group comprised 247 participants. The second group was those learners who were learning English in institutes. These 254 advanced learners of English were studying English in Kish Institute or Ghotb Ravandee Institute.

Instruments

A questionnaire was designed to capture the cultural impact of values inherent in Institute Books on students. This questionnaire that was designed by the researcher comprised 20 questions.

Procedure

The questionnaire was designed for the learners of English based on the analysis of cultural values. The cultural values existing in the books were put into the questionnaire. The headway series were analyzed and found to have specific values built into them. The cultural values applied in the questionnaire were; 'hegemony of English', 'planning', 'health', 'fashion', 'perseverance', 'respect for elders', 'responsibility', 'problem solving', and 'chauvinism'. These values were presented in the form of questions that the learners were supposed to answer. This was done in order to see if these cultural values had entered the cultural system of the learners or not. If these cultural values had become part

Abstract

Culture is defined as the norms and rules that govern the behavior of a group of individuals. This behavior is unique to a group of people and therefore different groups of individuals enjoy different cultures. Culture is reflected in the language spoken by a society of community. When one group of individuals strives to learn a foreign language they are also exposed to the foreign culture. The question that arises at this point is whether the learners of a foreign language do acquire the foreign culture as well. In order to answer this question, this research compared two groups of learners learning English in Iran. One group were those learners who learned English through books designed by native speakers of English (Headway) and the other group were those who studied books designed by the Ministry of Education (school books teaching English). The former books were laden with the foreign culture whereas the latter were not. These two groups were compared using a questionnaire and found to be statistically similar. The cultural systems held by these two groups were similar and cultural impact had not taken place. This shows that books do not transmit cultural values of the foreign language by themselves. The results show that the culture of a people that is formed through time and as an outcome of their needs is not easily changed.

Key Words: culture, cultural impact, language learning, foreign language learning, EFL books.

Culture is defined as the implicit norms and rules that govern the interactional and personal behavior between groups of individuals (Nunan 1999). Edward T. Hall (1959), the eminent anthropologist, claimed that culture is the way of life of a people, for the sum of their learned behavior patterns, attitudes and material things. Culture, in anthropology, is the patterns of behavior and thinking that people living in social groups learn, create, and share. Culture distinguishes one human group from others. It also distinguishes humans from other animals. A people's culture includes their beliefs, rules of behavior, language, rituals, art, technology, styles of dress, ways of producing and cooking food, religion, and political and economic systems (Burke et al., 2000). Each society has its own culture and there is a difference between these cultures (Encarta Encyclopedia 2002). A closer look will show

that the culture of a people, their attitudes, patterns of behavior and their way of life is reflected in the language they speak. Therefore, the culture of a people is intermingled with the language they speak. (Deckle, 2001).

It is apparent that culture, as an ingrained set of behaviors and modes of perception, becomes highly important in the learning of a second language. Brown (1994) asserted that a language is a part of a culture and a culture is a part of a language: The two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture. The acquisition of a second language is also the acquisition of a second culture.

According to Brown's assertion, it will be safe to infer that when language is learned, the culture of that language is learned along with it. The learners of the language also learn the

EFL Iranian

The Cultural Impact of EFL Books on Iranian Language Learners

Dr. Parviz Birjandi, Ph.D. in TEFL

pbirjandi@yahoo.com

Allameh Tabatabai University

&

Dr. Maryam Meshkat, Ph.D. in TEFL

Tehran University

54

چکیده

فرهنگ به مجموعه قوانینی اطلاق می شود که رفتار یک گروه از انسان ها را شکل می دهد. این رفتار مخصوص یک گروه خاص است. در نتیجه گروه های متفاوت، فرهنگ های متفاوتی دارند. هنگامی که انسان ها تلاش می کنند زبان خارجی بیاموزند، در معرض فرهنگ آن زبان نیز قرار می گیرند. در این جا سؤال، این است که آیا زبان آموزان، فرهنگ خارجی را نیز می آموزند؟ برای پاسخ به این سؤال، در یک تحقیق دو گروه از زبان آموزان ایرانی با یکدیگر مقایسه شده اند. گروه اول افرادی که زبان را از طریق کتاب های نوشته شده توسط انگلیسی زبانان (Headway) آموخته اند و گروه دوم آنان که زبان را از طریق کتاب های رسمی آموزش و پرورش فرا گرفته اند. این دو مجموعه، از نظر محتوای فرهنگی کاملاً متفاوتند. مجموعه اول با توجه به فرهنگ زبان انگلیسی نگاشته شده است، در صورتی که کتاب های درسی زبان در دو سطح راهنمایی و متوسطه، در چهارچوب فرهنگ اسلامی ارائه شده اند.

نتایج به دست آمده از مقایسه این دو گروه زبان آموز، نشان می دهند که هیچ تفاوت معنی داری بین آن ها وجود ندارد. ارزش های فرهنگی هر دو گروه مشابه هستند و زبان آموزان تحت تاثیر فرهنگ ارائه شده در کتاب های فوق قرار نگرفته اند. یعنی فرهنگ انسان ها طی سال ها و برحسب نیاز آنان شکل گرفته است و به راحتی قابل تغییر نیست.

کلیدواژه ها: فرهنگ، تأثیرات فرهنگی، زبان آموزی، دانش زبان خارجی، کتاب های آموزشی زبان خارجی.

examen/Memorisation.html)

Cependant, il y a des souvenirs qui ont été bien enregistrés mais qui sont plus lointains. Ceux-là refusent de se présenter à notre appel par un manque d'énergie. Il faut plus de temps à la mémoire pour les retrouver. Il importe de jouer souvent avec la mémoire retrouver, en rafraîchissant les souvenirs pour que la mémoire soit spontanément prête à répondre à nos demandes. Ce qui souligne l'importance de la répétition dans tout apprentissage.

Note:

1- SKINNER reconnaît deux principes fondamentaux pour toute sorte d'acquisition du comportement: **réponse et renforcement**

Bibliographie:

- EHRlich Marie France, *Mémoire et compréhension du langage* (Mémoire), Lille: Presses universitaire de Lille, 1994.
- FLORES C., *LA MEMOIRE*, Paris: Presse universitaire de FRANCE, 1970.
- GALISSON R., COSTE D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris: Hachette, 1976.
- GAONAC'H Daniel, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: HATIER/ CREDIF, 1987.
- GAONAC'H Daniel, GOLDER, *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris: Hachette, 1995.
- PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International, 1988.
- RIVENG Marie Madeleine, *La compréhension orale chez les débutants: stratégies de réception. stratégies d'enseignement*, in

Revue de phonétique appliquée, N°115-117, Didier, 1995.

- جین اچسون . - ترجمه دکتر حسین وثوقی، زبانشناسی همگانی، تهران: چاپخانه وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی چاپ اول بهار ۱۳۷۶.
- علاالدین اطهری راد، فناوری در آموزش و یادگیری مؤثر (۱)، ماهنامه آموزشی - پژوهشی رشد. تکنولوژی آموزشی شماره ۷، فروردین ۸۰ - ۷۹.
- محمدرضا باطنی. پیرامون زبان و زبانشناسی (مجموعه مقالات)، تهران: چاپ دوم ۱۳۷۶، چاپ نقش جهان.
- محمدرضا باطنی، زبان و تفکر، تهران: فرهنگ معاصر، ۱۳۷۳.
- اج داگلاس براون، ترجمه دکتر مجدالدین کیوانی، اصول یادگیری و تدریس زبان، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، چاپ اول ۱۳۶۳.
- رابرت، ال سولسو، ترجمه فرهاد ماهر، روانشناسی شناختی، تهران: انتشارات رشد، چاپ اول، ۱۳۷۱.
- روبر گالیسون، دنی ژیرار، ترجمه و اقتباس و نگارش الله وردی آذری نجف آبادی، زبانشناسی کار بسته و علم زبان آموزی، تهران: انتشارات بخش فرهنگی جهاد دانشگاهی مرکز، آبان ۱۳۶۶.
- بهزاد گودرزی ملایری، مجموعه درسنامه روانشناسی فیزیولوژیک (۱)، یادگیری و حافظه، زبانتپرسی، تهران: موسسه انتشارات آوای نور، چاپ اول ۱۳۷۴، چاپ معراج.
- دکتر بی. آر. هرگنهان، دکتر متیو اج. السون، ترجمه دکتر علی اکبر سیف، مقدمه ای بر نظریه های یادگیری، تهران: انتشارات نشر دوران، چاپ سوم، ۱۳۷۶.

Les références d'internet:

1. <http://fr.yahoo.com/http://www.uqac.quebec.ca/dse/3psy206/varapp/memoia.html>
2. <http://fr.yahoo.com/http://home.worldnet.fr/~memoire/themela.htm>
3. <http://fr.yahoo.com/http://www.unil.ch/cdl/fr-examen/Memorisation.html>

dans la phase du rappel. Par exemple la présence des gens inconnus dans la classe pourrait perturber la force de la mémoire des apprenants et empêcher le rappel exact et des réponses adéquates. Aussi peut-on parler dans ce domaine, de l'influence de stress sur l'apprentissage. Le résultat des recherches expérimentales prouve que les étudiants calmes montrent une supériorité du rappel des contenus d'une leçon par rapport aux étudiants stressés. Donc les sentiments tels le stress, la timidité et la peur ont une influence considérable sur le rappel des informations.

Relativement aux théories scientifiques de l'oubli, il ne faut pas négliger l'**oubli défensif**. L'homme a toujours tendance à oublier les souvenirs désagréables qui le gênent. On apprend plus vite ce que l'on aime et on l'oublie plus tardivement. Les choses agréables et désagréables qui nous ont impressionnés d'une façon ou autre demeurent mieux dans la mémoire que les choses qui nous sont indifférentes.

Parfois la concentration sur un autre problème, l'inattention à ce que l'on apprend et le peu d'importance qu'on lui accorde peuvent causer l'oubli. Le degré d'acquisition du matériel, le degré d'organisation et le degré d'apprentissage du matériel ainsi que l'état dans lequel se trouve l'apprenant au moment de l'apprentissage sont des facteurs qui interviennent dans l'oubli.

Conclusion

Compte tenu de ce qui a été dit, il n'existe pas de mauvaise mémoire mais un mauvais fonctionnement de mémoire. Tout le monde peut apprendre à condition de pouvoir maintenir son attention afin d'éviter la perturbation du jeu libre de la mémoire.

Quand vous avez essayé de mémoriser quelque chose et que vous vous rendez compte que vous l'avez oublié, cela ne signifie pas que l'information a disparu de votre cerveau. Oublier c'est être incapable de récupérer, à un moment donné, l'information présente dans la mémoire. Nous pouvons dire qu'en réalité lorsque l'on oublie quelque chose, le problème n'est pas dans le rappel, mais dans la fixation de l'information qui n'a pas été bien traitée. Nous avons vu, senti, entendu, mais cette perception n'est pas encore une information fixée. Il faut une attention supplémentaire, une répétition mentale pour mettre en mémoire.

Ainsi il serait intéressant de voir l'application de certaines suggestions pour apprendre à mieux mémoriser:

Avant de commencer une phase de mémorisation, il vaut mieux faire un bilan rapide de ce que l'on sait déjà de la matière à mémoriser et noter rapidement ce dont on se souvient spontanément de cette matière. Dans ces conditions, comme on travaille à partir des notes, on n'aura qu'à mémoriser des choses complètement nouvelles.

Fixation du temps de travail est primordiale. Durant une séance de mémorisation, après avoir pris des notes: il vaut mieux dégager un plan, résumer les points essentiels, reformuler les choses non indentiques avec les connaissances antérieures à haute voix. Les définitions que l'on doit faire «par coeur» sont à noter, puis recopier, ensuite pour les fixer leur rédaction de mémoire serait efficace. Les notes simplifiées sous forme de schéma, nous serviront d'aide-mémoire pour les révisions ultérieures. Il faut toujours éviter le stress qui est souvent dû à l'impression de ne pas pouvoir maîtriser la quantité de ce que l'on veut mémoriser. (<http://www.unil.ch/cd1/fr->

si elle n'est pas utilisée. Il semble que les souvenirs qui étaient un jour présents (comme le numéro de téléphone de dix ans passés) sont oubliés parce que l'on ne s'en est pas servi. Ces traces abandonnées ont subi l'oubli non par un manque de codage ou d'organisation mais en raison de l'inattention et d'un manque d'utilisation.

On a fortement critiqué **EBBINGHAUS** et la théorie du déclin, de ne pas tenir compte de l'influence des activités avant ou après l'apprentissage. Aujourd'hui, les recherches ont prouvé que l'état dans lequel se trouve l'apprenant au moment de l'apprentissage, par exemple l'état de sommeil ou de veille, sont des facteurs intervenant dans l'oubli. Les expériences ont montré que la rétention est plus facile et l'oubli moindre à l'état de sommeil parce qu'aucune activité ne vient troubler le sujet après l'apprentissage.

Avoir oublié, ne signifie pas que l'information a disparu de notre cerveau. Oublier c'est être incapable de récupérer, à un moment donné, l'information présente dans la mémoire.

Le principe d'inhibition considère l'oubli comme le résultat d'un processus dynamique d'inhibition d'une réponse et en résulte:

- plus la situation de rappel s'éloigne de la situation d'apprentissage moins il sera probable que la réponse correcte se produise.
- l'inhibition de la réponse adéquate lors du rappel est le produit de son remplacement par une réponse inexacte. (FLORES(C.), 1970, p.232-233)

(دکتر علی اکبر سیف، ۱۳۷۶، ص ۲۴۹-۲۴۷)

Edwin Ray GUTHRIE, psychologue américain souligne que toute sorte d'oubli est

la conséquence de nouveaux apprentissages et que sans les interférences, l'oubli ne peut se réaliser. C'est ainsi qu'il lance la théorie des interférences.

Théorie des interférences:

Cette théorie; s'appuie sur l'idée que les informations, soit nouvelles ou antérieures, empêchent d'une façon ou autre le rappel d'autres informations stockées dans la MLT. L'idée générale consiste à ce que les souvenirs qui s'opposent, peuvent empêcher les souvenirs antérieurs de demeurer dans la MLT. On établit une distinction entre deux sources d'interférences à savoir **inhibition proactive (PI)** et **inhibition rétroactive (RI)**.

On appelle inhibition proactive l'interférence avec la mémoire causée par des événements et des activités qui se sont produits **avant** l'apprentissage. L'interférence causée par des événements produits **après** l'apprentissage s'appelle inhibition rétroactive.

PI. exprime l'effet d'inhibition des informations antérieures sur les informations nouvelles.

RI. indique l'effet d'inhibition des informations nouvelles sur celles d'antérieures.

Par exemple l'effort pour se rappeler un nouveau numéro de téléphone confondu avec un ancien numéro est la cause d'inhibition proactive et le cas contraire est l'effet d'inhibition rétroactive. Pour diminuer l'effet d'inhibition rétroactive, la répétition multiple des matières dans la phase de l'apprentissage originel et elle est conseillée.

On classe les deux sortes d'inhibitions parmi les interférences mentales. Mais aussi existe-il des **interférences sensorielles**. Les sentiments peuvent jouer le rôle d'obstacle

De cette façon le processus de mémorisation consiste en plusieurs étapes. En une première étape, on **capte** l'information par la mémoire sensorielle: image, son ou par un autre type de perception. L'information ainsi captée passera dans la mémoire à court terme. Celle-ci ne peut contenir qu' environ sept éléments à la fois. S'il n'y a pas de réactivation sous forme de **répétition**, les éléments enregistrés n'y resteront que quelques secondes. Cette mémoire peut être perturbée très facilement. Par exemple, si on nous communique un numéro de téléphone et que tout de suite on nous propose d'aller voir un film, on risque fortement de devoir redemander le numéro de téléphone. Ensuite le message peut passer de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme et y rester pour toujours (<http://www.uqac.quebec.ca/dse/3psy206/varapp/memoib.html>). Cependant il nous arrive parfois, malgré les précautions prises, d'oublier l'information mémorisée. Il serait donc intéressant de savoir ce que c'est le phénomène de l'oubli et comment se fait-il que l'on ne peut plus se souvenir de l'information mémorisée.

L'oubli:

Oubli = apprentissage-rétention

Une difficulté de mémoire veut dire dans la plupart des cas que nous avons du mal à faire remonter un souvenir. Nous nous plaignons alors de notre mémoire.

En 1885, *Herman EBBINGHAUS* (Robert ELSALSOM, 1992, p. 242), psychologue allemand, débute des études scientifiques sur la mémoire humaine. Il ne pouvait jamais envisager l'effet des résultats de ses recherches sur l'étude ultérieure dans le domaine

d'apprentissage et de la mémoire. Pour pouvoir expliquer la formation de la mémoire, il s'est servi des listes de syllabes dénouées de sens tels que BOK, ZAT, SIT qui pouvaient être oubliées tout de suite. Il les faisait apprendre et réapprendre à ses sujets testés tout en leur demandant de les rappeler au bout de vingt minutes, une heure, neuf heures, un jour, deux jours, six jours et un mois. Ainsi, il parvient à dessiner **la courbe d'oubli**; EBBINGHAUS a pu démontrer que plus on répète une liste la première fois, mieux on la retient et que la meilleure façon de retenir une liste consiste à espacer l'apprentissage.

(رابرت ال سولسو، ترجمه فرهاد ماهر، ۱۳۷۱، ص ۲۴۷

(۲۴۲ -

La courbe de l'oubli d'EBBINGHAUS démontre que la plus grande partie de l'oubli a lieu pendant les premières vingt quatre heures (jusqu'à 65%). Mais après quarante huit heures, la courbe tend à s'aplatir de façon qu'au bout d'un mois, on est capable de se rappeler 30% des matières apprises. Les recherches expérimentales de ce philosophe allemand, donne naissance à la théorie du déclin de l'oubli.

Théorie du déclin:

Cette théorie est fondée sur ce principe raisonnable que les choses perdent leur puissance, au fur et à mesure, quand elles ne sont pas utilisées.

On sait déjà que les informations sont transférées de MCT à MLT par la révision mentale et la répétition. Dans le cas d'un manque d'utilisation des informations apprises ou un manque de répétition, oubli peut être causé ou bout d'un certain temps. on suppose que le traitement de l'information laisse une trace mémorielle de soi qui peut être disparue

- la motivation de l'apprenant.
- l'attention et la concentration de l'apprenant.
- la signification et la compréhension de la matière à apprendre.

Durant cette phase l'apprenant commence à capter, coder et transférer les information à MCT. Le rôle de l'enseignant est de présenter les éléments de la leçon et aider l'apprenant dans le fait du codage à savoir rendre plus significatif le contenu à apprendre. (<http://www.uqac.quebec.ca/dse/3psy206/varapp/memoib.html>)

LA FIXATION:

En didactique des langues: la fixation est le moment de l'unité didactique visant à fixer de nouvelles acquisitions. A titre d'exemple, la mémorisation d'un dialogue peut constituer la phase de fixation. Durant cette phase les informations sont codées et transférées à MLT. Le rôle de l'enseignant est de rassembler et utiliser tous les moyens pour un apprentissage profond tel que: les pratiques de la répétition ou des exercices de substitution, les explications, les images, les schémas,...

LE RAPPEL:

Durant cette phase, l'apprenant fait revenir dans le champ de la conscience, l'information déjà stockée dans la structure cognitive. Le rappel dépend de la réussite de trois éléments: l'acquisition, la rétention et la récupération des infomations.

L'apprenant essaye de se souvenir de ce qu'il a déjà appris. L'enseignant à l'aide des questions réponses aménagées, des exercices et des tests peut contrôler et provoquer le rappel des acquis.

EVOCATION:

Evocation est un ensemble d'activités qui réactive le souvenir et qui se compose des conduites mnémoniques différenciées. Cette phase consiste au rappel et l'emploi efficace des acquis dans des situations différentes. L'enseignant prépare de multiples exemples des éléments appris afin que l'apprentissage soit transféré.

La relation entre l'entourage, la mémoire sensorielle, MCT et MLT qui aboutit à un comportement chez l'individu est représentée dans le schéma suivant:

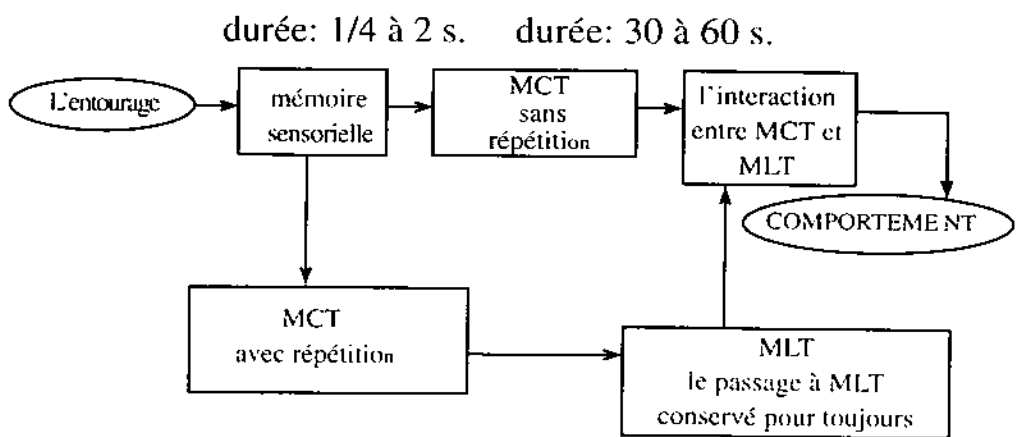


Schéma n°1: présentation schématique de la relation entre les trois types de mémoires.

(دکتر علی اکبر سیف، ۱۳۷۶، ص ۱۳۴)

MEMOIRE A COURT TERME (MCT):

Entre le capteur des stimuli et la mémoire à long terme, il existe une phase supposée, appelée la mémoire à court terme. Si elle est trop limitée du point de vue de sa contenance, mais elle est d'une grande importance par rapport à son fonctionnement. Elle consiste la première phase où on traite les stimuli parvenant de l'entourage. La MCT peut conserver une petite partie des informations et elle a la capacité du transfert des informations.

La mémoire à court terme nous permet de relier les sujets différents. Il semble que la répétition mentale permet le traitement du matériel de la mémoire à court terme jusqu'au stockage de ceci dans la mémoire à long terme. C'est dans cette mémoire que les informations sont codées. Le fait de codage consiste à rendre significatif les informations captées de l'environnement pour un transfert efficace à la mémoire à long terme.

(دکتر علی اکبر سیف، ۱۳۷۶، ص. ۴۳۳)

MEMOIRE A LONG TERME (MLT):

Une grande partie des événements importants qui se répètent dans la vie quotidienne est transférée à la mémoire à long terme et y restera pour toujours. Sans MLT rien ne peut exister: ni livre, ni apprentissage, ni relation, car c'est le pouvoir de se rappeler qui nous permet d'établir liaison avec le milieu de l'existence.

Pour la théorie de traitement de l'information, la phase primordiale est le moment du transfert d'une information de MCT à MLT. Quand la mémoire à long terme se forme, en fonction des schémas préalables de cette mémoire, de nouvelles informations sont traitées. Ces nouveaux sujets appris, sont conservés dans MLT et c'est de cette mémoire

que les informations conformes à une situation sont convoquées, récupérées et appliquées. On peut toujours oublier les informations qui nous semblent inutiles à conserver. Une fois les informations transférées à MLT, l'apprenant a le sentiment de saisir les contenus d'une leçon.

Il faut noter que non seulement MLT conserve les informations mais aussi relie-t-elle les nouvelles acquisitions à celles qui ont été acquises antérieurement. Elle contrôle l'attention prêtée par le sujet dans la saisie des phénomènes de l'entourage. Donc les informations présentées dans MLT forment les connaissances de l'homme et contrôlent ses processus mentaux.

(علاالدین اطهری راد، «فناوری در آموزش و یادگیری (۱)»، ماهنامه آموزشی، پژوهشی رشد. تکنولوژی آموزشی شماره ۷، فروردین ۸۰-۷۹)

Pour qu'une bonne mémorisation aboutisse à un apprentissage efficace, il faut connaître également les étapes de la mémorisation. En psychologie, la mémorisation recouvre les étapes suivantes"

LA RETENTION:

En général, la rétention est le fait de stocker l'information dans la structure cognitive. En didactique des langues, la rétention désigne le fait de retenir et de conserver en mémoire ce que l'on a appris.

Les facteurs favorables à la rétention sont les suivants:

- le sur-apprentissage: continuer à apprendre un matériel au delà du temps normal requis.
- les périodes de mémorisation et le temps laissé entre les périodes de l'apprentissage: temps ni long, ni court.
- le contenu de la matière: pas trop difficile.

siècle qu'a débuté l'étude scientifique de la mémoire humaine. La mémoire est l'une des facettes de notre capacité mentale à savoir le pouvoir d'enregistrer, de fixer, de retenir, de rappeler et de reconnaître l'information traitée. Cette capacité nous permet: d'acquérir l'information, de la conserver intacte et de la restituer à la demande.

La mémoire peut avoir parfois un mauvais fonctionnement à chacune des étapes suivantes:

Etape 1: Acquisition de l'information, quand:

- le message n'est pas clair.
- le message est difficile à percevoir.
- le message ne nous présente aucun intérêt, donc ne provoque pas d'attention.

Etape 2: Conservation de l'information, quand:

- le cerveau n'est pas éveillé ou attentif.
- la répétition est insuffisante pour une mise en mémoire efficace.
- on est malade mentalement ou physiquement.

Etape 3: Restitution de l'information, quand:

- le désir de se rappeler est faible.
- la demande extérieure pour que l'on se rappelle n'est pas assez forte. (<http://home.worldnet.fr/~memoire/themela.htm>)

Certains considèrent, la mémorisation comme un espace de l'apprentissage et certains d'autres la supposent comme le résultat et la preuve de l'apprentissage. En didactique des langues, la mémorisation équivaut à la fixation dans la mémoire. Différentes techniques sont employées pour la phase de la mémorisation en fonction de la méthode appliquée pour l'enseignement d'une langue étrangère.

Pour les méthodes audio-visuelles la mémorisation est l'un des objectifs de la phase

de répétition dans l'unité didactique au niveau: 1. La mémorisation vise le processus qui permet à l'élève de restituer par cœur le dialogue ou le texte étudié.

Pour les méthodes audio-orales à tous les niveaux d'enseignement, la mémorisation désigne les moyens mis en œuvre pour la rétention des formes linguistiques nouvelles introduites dans l'unité didactique.

Aujourd'hui la psychologie cognitive reconnaît trois types de mémoires qui jouent chacun un rôle dans la phase de la mémorisation qui aboutit à un apprentissage efficace.

MEMOIRE SENSORIELLE:

presque rien ne parvient à notre cerveau sans être passé par l'un de nos sens. Les sens sont la porte d'entrée de ce que notre mémoire va conserver comme souvenir. Parmi les organes sensoriels on donne plus d'importance à la perception et à l'audition, car ces organes nous donnent la plupart des informations sur l'entourage.

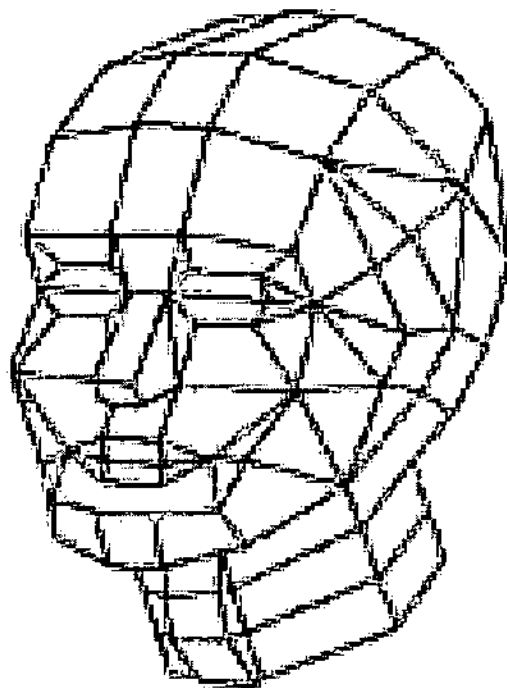
(دکتر علی اکبر سیف، ۱۳۷۶، ص. ۶۰۸)

Bien qu'à chaque instant beaucoup d'informations rentrent dans la mémoire sensorielle, seule une petite partie de ces informations, à savoir celle qui a tiré notre attention, est choisie pour passer à la mémoire à court terme. Donc le passage de cette mémoire immédiate, faite pour oublier, à la mémoire normale, faite pour retenir, exige un taux d'attention supplémentaire. La mémoire sensorielle possède une grande capacité. Elle peut traiter, coder et stocker, même si ce n'est que pour un bref instant, tout ce que les yeux peuvent voir, les oreilles peuvent entendre et la langue peut goûter.

On peut reconnaître la psychologie cognitive à travers les travaux faits sur l'intelligence, la résolution du problème et, le plus important, le traitement de l'information. Ce dernier couvre outre que l'apprentissage, le degré de la rétention et le phénomène de l'oubli. Le nom est dû à la ressemblance de cette théorie aux processus de traitement de l'information par les ordinateurs de nos jours. Pour expliquer l'apprentissage chez l'homme, ces psychologues se servent de la manière du traitement de l'information par l'ordinateur. Ainsi, le système cognitif est composé de quatre parties: une entrée de l'information (saisie); une mémoire (stockage des connaissances); un système de traitement qui exerce un ensemble d'opération sur les informations et la sortie. Il faut noter que la mémoire peut jouer un rôle dans le traitement qui aboutira à l'élaboration de nouvelles connaissances. (D. Gahonac'h, 1987, p. 108)

la coopération de la psychologie et la didactique des langues donne naissance à une nouvelle discipline surnommée la psycholinguistique.

C'est aux Etas - Unis en 1950, que la psycholinguistique est apparue comme une discipline autonome. Elle provient de l'influence du courant behavioriste (qui limite l'étude du langage à un comportement) et de la linguistique structurale (qui aborde l'étude des structures dans le fonctionnement interne des langues). Cette discipline tente de répondre aux diverses questions concernant les relations entre la langue et les traits caractéristiques de la personnalité des apprenants. Une de ces questions relève de la relation entre la mémoire et la langue. Les psycholinguistes qui se soucient de cette dernière relation cherchent à savoir:



a- comment les normes et les mots sont conservés dans la mémoire.

b- comment sont mémorisées les relations entre la graphie, la prononciation et le sens d'un mot qui appellent souvent les uns les autres.

c- comment se fait-il que parfois ces relations subissent des troubles. Autrement dit, il se peut que l'on se rappelle de la prononciation sans pouvoir se souvenir du sens.

(محمدرضا باطنی، پیرامون زبان و زبان شناسی (مجموعه مقالات)، ۱۳۷۶، ص ۸۶-۷۴)

Ce qui importe dans toutes ces relations, c'est la place qu'occupe la mémoire dans le processus d'apprentissage. Comment une bonne mise en mémoire peut aboutir à un apprentissage efficace et quels sont les rôles principaux d'un enseignant pour aider les apprenants à parvenir au but capital d'une classe de langue (le réemploi des structures dans des situations de communication réelle).

Développement

C'est au cours du dernier quart du XIX

Cet article tente en effet de répondre à deux questions principales concernant le rôle de la psycholinguistique dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, à savoir:

- 1- comment les requis sont mémorisés et quelle relation entre les mémoires aboutit à un comportement chez l'individu.
- 2- pourquoi est - ce qu'on oublie et quelles sont les théories concernant ce phénomène.

En rassemblant les données nous avons constaté qu'il n'y a pas la mauvaise mémoire, mais un mauvais fonctionnement de mémoire. Si on oublie une information c'est parce qu'on n'a pas pris au sérieux la phase de fixation, sinon l'information est toujours présente dans la mémoire. Nous pensons que ceux qui prétendent ne pas avoir une bonne mémoire pour apprendre sous-estiment plutôt leur capacité de mémorisation ainsi qu'ils n'utilisent pas de bonnes stratégies pour fixer les informations. Pour une bonne fixation, entre autre, il faut un taux d'attention et de multiples répétitions mentales.

Introduction:

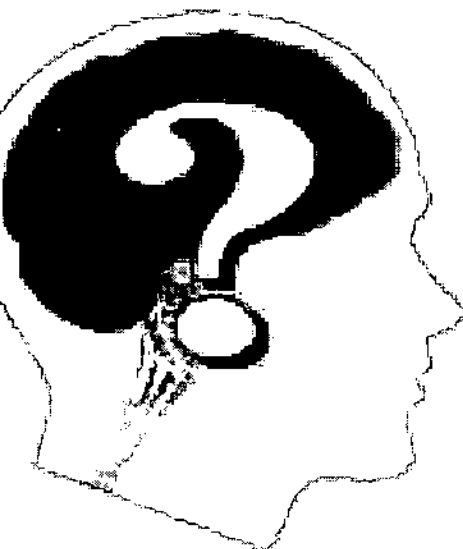
Dans le domaine de la didactique, on est confronté à la nécessité de la mémorisation des structures d'une langue étrangère afin de pouvoir se rappeler le vocabulaire et réutiliser ultérieurement les règles grammaticales, apprises théoriquement, dans des situations de communication réelles. Vu qu'un bon apprentissage est le fruit d'une bonne mémorisation de la part de l'apprenant, on doit savoir quand et comment l'apprenant commence à mémoriser les éléments d'une leçon, afin de pouvoir l'aider en tant qu'enseignant. Avant de nous lancer dans le principal, il nous semble nécessaire d'introduire une partie fournissant des informations sur les théories d'apprentissage ainsi que l'apparition des disciplines qui ont initié l'étude sur le rôle de la mémoire dans le processus d'apprentissage.

La psychologie et la didactique ont une relation complexe. La psychologie et surtout les théories d'apprentissage, développées au cours de l'apparition de cette discipline, ont beaucoup rapporté à la didactique. Les théories des psychologues ont aboutit à l'apparition des approches et à l'élaboration des méthodes

d'enseignement. Toutes ces théories, à part celle de SKINNER¹, reconnaissent la disposition d'une structure innée, inscrite dans le programme biogénétique de l'homme qui guide l'apprentissage (Gaonac'h, 1987, p.14-16). PIAGET lance une théorie plus vaste. Il prouve l'insuffisance de la théorie précédente en postulant l'existence des structures spécialisées telles que l'intelligence humaine et l'interaction avec le milieu, qui font fonctionner la capacité innée et aident l'homme à apprendre. Après la position piagétienne, on est témoin de la naissance de la psychologie cognitive et de ses propres positions concernant le processus d'apprentissage. (D. Gahonac'h, 1987, p. 105, 118-119)

Pour la psychologie cognitive les connaissances qu'un individu possède déterminent ce que cet individu peut apprendre. L'aspect central de cette psychologie tient dans le fait que le mécanisme d'apprentissage ou de mémorisation n'est pas autonome mais que l'acquisition compose une des conséquences de l'activité mentale. Cette activité qui est la cause de l'apprentissage est stockée par le sujet dans sa mémoire.

Comment mémorise-t-on et pourquoi oublie-t-on? dans L'apprentissage des langues étrangères



Rouholla Rahmatian
 r_rahmatian@yahoo.com
 Université Tarbyat Modarres
 &
 Françoise Rourre

چکیده

این مقاله در نظر دارد، نتایج تحقیقاتی را که در زمینه روان شناسی زبان انجام گرفته است، در اختیار علاقه مندان به این مقوله از آموزش زبان خارجی قرار دهد. در واقع، نتیجه بخشی از تحقیقاتی است که برای نگاشتن رساله کارشناسی ارشد صورت گرفته است.

با مسائل مطرح شده در این مقاله سعی شده است تا به دو سؤال اصلی که از نقش روان شناسی زبان در یادگیری زبان های خارجی ناشی می شود، جواب داده شود:

۱. چگونه مواد آموزشی به خاطر سپرده می شوند و رابطه میان انواع حافظه چیست؟

۲. با توجه به چه تئوری هایی می توان پدیده فراموشی را توجیه کرد؟

در گستره این بحث، چنین نتیجه گرفته می شود که حافظه بد وجود ندارد و در واقع تنها می توان از عملکرد ضعیف حافظه صحبت کرد. انسان در هر سنی می تواند علوم جدید را فراگیرد؛ به شرط آن که تمام توجه خود را به موضوع معطوف دارد تا بدین وسیله، زمینه لازم برای به خاطر سپاری فراهم آید و حافظه دچار اختلال نشود. نتیجه دیگر بحث حاضر این است که وقتی موضوع یا مطلبی را فراموش می کنیم، در واقع اشکال در یادآوری اطلاعات نیست، بلکه در ضعیف بودن روش تثبیت موضوع به خاطر سپرده است. بدین ترتیب، در توجیه سخن کسانی که اظهار می دارند، حافظه ضعیفی برای یادگیری دارند، باید گفت، این اشخاص به واسطه غرایز، اطلاعاتی را از پیرامون دریافت می کنند، اما از روش درستی برای تثبیت این اطلاعات در حافظه استفاده نمی کنند. یکی از روش های قابل توصیه، توجه خاص داشتن به موضوع دریافتی، در کنار تکرار ذهنی آن برای به خاطر سپاری است.

Résumé:

Cet article a pour but de donner quelques renseignements sur un sujet intéressant de la psycholinguistique à savoir la mémoire et l'oubli.

In The Name Of God

● **Managing Editor:** A. Hajianzadeh

● **Editor-in- chief**

Akbar Mirhassani, Ph. D. (TEFL)

Tarbiat Modarres University

● **Executive Director**

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

Organization of Research & Educational

Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

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

Allame-e- Tabatabai University

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

Gilan University

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

University for Teacher Education

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

Allame-e- Tabatabai University

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

Iran University of Science and Technology

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

University of Tehran

- **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 Education

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

Shahid Beheshti University

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

● **Contribution of Roshd FLTJ:**

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

● **Manuscripts:**

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

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

Roshd Foreign Language Teaching Journal

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

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

ROSHD

68

Quarterly

No. 68, VOL.17, 2003

